



**Bruno Costa Larrubia**

**A ascensão social de jovens universitários  
afrodescendentes no Brasil e Estados Unidos**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Sonia Maria Giacomini

Rio de Janeiro  
Abril de 2016



**Bruno da Costa Larrubia**

**A ascensão social de jovens universitários  
afrodescendentes no Brasil e Estados Unidos**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Profa. Sonia Maria Giacomini**

Orientadora  
Departamento de Ciências Sociais/PUC-Rio

**Profa. Olívia Maria Gomes da Cunha**

UFRJ

**Profa. Claudia Barcellos Rezende**

UERJ

**Prof. Roberto DaMatta**

Departamento de Ciências Sociais/PUC-Rio

**Profa. Angela Maria de Randolpho Paiva**

Departamento de Ciências Sociais/PUC-Rio

**Profa. Mônica Herz**

Coordenadora Setorial do Centro  
de Ciências Sociais – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 14 de abril de 2016

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

### **Bruno Costa Larrubia**

Graduou-se em Psicologia na PUC-Rio em 2008. Possui Mestrado em Psicologia Clínica pela PUC-Rio (2012) e Especialização em Psicologia Jurídica pela UERJ (2014). Foi bolsista de doutorado sanduíche pelo programa CAPES/Fulbright na Morgan State University.

### Ficha Catalográfica

Larrubia, Bruno Costa

A ascensão social de jovens universitários afrodescendentes no Brasil e Estados Unidos / Bruno Costa Larrubia ; orientadora: Sonia Maria Giacomini.– 2016.

300 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, 2016.

Inclui bibliografia

1. Ciências Sociais - Teses. 2. Ascensão social. 3. Relações raciais. 4. Corpo. 5. Etnografia. 6. Jovens universitários. I. Giacomini, Sonia Maria. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Ciências Sociais. III. Título.

CDD: 300

## Agradecimentos

À Deus pelo dom da vida e pela oportunidade de realizar meus sonhos.

À minha família, pelo apoio incondicional.

À minha orientadora, prof<sup>a</sup>. Sonia Giacomini, pela dedicação e diálogo.

A CAPES e a PUC-Rio, pelo auxílio, sem o qual o trabalho não poderia ter sido realizado.

A CAPES/Fulbright, pela concessão da bolsa de doutorado sanduíche, que permitiu a pesquisa nos Estados Unidos.

Ao meu supervisor de estágio nos Estados Unidos, o prof. M'bare N'gom, que tornou possível através do seu apoio toda a pesquisa entre os norte-americanos na *Morgan State University*.

Aos funcionários do departamento de Ciências Sociais, pela presteza e simpatia.

Ao amigo Fabiano, por tornar a atividade intelectual menos solitária.

À minha noiva Daniele Salles, pelo carinho, paciência e apoio.

## Resumo

Larrubia, Bruno Costa; Giacomini, Sonia Maria (Orientadora). **A ascensão social de jovens universitários afrodescendentes no Brasil e Estados Unidos**. Rio de Janeiro, 2016. 300 p. Tese de Doutorado – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro.

O objetivo do presente trabalho é investigar os projetos coletivos e individuais e as trajetórias de vida de jovens afrodescendentes que buscam, no ensino superior, um mecanismo eficiente de ascensão social. Seguindo os indícios apontados pelos estudos de mobilidade social no Brasil e nos Estados Unidos, será prioritariamente estudado o percurso de jovens que formam a primeira geração de bacharéis em suas famílias. Esta investigação analisará a “burocratização do corpo” como chave interpretativa de um ethos social que tem na ascensão social, um valor central. Desta forma, a corporificação dos sinais de distinção social acaba por construir um habitus associado ao sucesso e ao prestígio social. Através da investigação etnográfica com jovens afrodescendentes universitários podemos colocar em xeque a pretensa predominância de comportamentos de assimilação, como o branqueamento e o *action White*, como via principal para a ascensão social. Utilizando os significados, sentidos e valores que constroem as narrativas sobre as trajetórias de vida e projetos ascensionais acompanhamos a combinação particular de fatores culturais, como a concepção de raça e classe, que tem no corpo seu locus privilegiado de análise. Analisamos em última instância como o projeto ascensional está ligado a dinâmica do englobamento e do individualismo.

## Palavras-chave

Ascensão social; relações raciais; corpo; etnografia; jovens universitários.

## Abstract

Larrubia, Bruno Costa; Giacomini, Sonia Maria (Advisor). **The upward mobility among black youth students in Brazil and U.S.** Rio de Janeiro, 2016. 300 p. Doctoral Thesis - Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro.

The aim of this study was investigate the projects and individual pathways of young African descendent, who seek in higher education, an efficient mechanism for social mobility. Based on the evidence pointed by previous studies of social mobility in Brazil and the United States, is primarily studied the route of young that are the first-generation college students. This research will examine the "bureaucratization of the body's sense" as key interpretive social ethos, which has in social mobility a central value. Thus, the embodiment of the signs of social distinction ultimately builds a habitus, associated with success and social prestige. In this sense, the present study proposes to conduct an ethnographic study with young African descendent students we can put into question the alleged predominance of assimilation behaviors, such as whiteness and the action White as the main route to social mobility. Will use chains of meanings, feeling and values, built on a unique combination of cultural factors that have in your body privileged locus of analysis. We analyze ultimately as the ascension project is linked to the dynamics of hierarchical and individualism ideology.

## Keywords

Upward mobility; racial relationship; body; ethnographic; young universities.

## Sumário

1. Introdução.....	09
1.1 A construção do objeto de pesquisa.....	09
1.2 O grupo empírico.....	13
1.3 A etnografia e a estrutura do tese.....	15
2. O campo de pesquisa: conceitos e práticas.....	21
2.1 Os conceitos de juventude e raça.....	23
2.2 Universitários afrodescendentes no Brasil e nos Estados Unidos.....	37
2.3 Os projetos ascensionais: englobamento e individualismo.....	62
3. Os estudantes e suas famílias.....	75
3.1 Família em primeiro lugar.....	77
3.2 Black like me.....	93
3.3 Raiz e fruto.....	107
4. A formação do rio: projetos e trajetórias.....	123
4.1 A forma do rio.....	127
4.2 Cosmopolitismo.....	149
4.3 Corpo e risco.....	167
5. Cidadãos do mundo: síntese e dispersão.....	184
5.1 Dia de graça.....	187
5.2 I have a dream.....	207
5.3 Dar, receber, retribuir.....	229
6. Conclusões finais.....	245
7. Referências bibliográficas.....	254
8. Anexos.....	295

E deixa de ser rei só na folia e faça da sua Maria  
uma rainha todos os dias  
E cante o samba na universidade  
E verás que seu filho será príncipe de verdade  
Aí então jamais tu voltarás ao barracão  
(Candeia – *Dia de Graça*)



# 1

## Introdução

### 1.1

#### A construção do objeto de pesquisa

Como muitas teses, este trabalho também é fruto de uma jornada pessoal. Considero que ambos os processos não cabem em meras descrições cronológicas, mas compõe um mosaico de experiências que não pode ter seu início delimitado, pois não cessam de se inscrever no corpo social. Contudo, seria possível precisar minimamente a construção do objeto desta pesquisa a partir da minha entrada neste fluxo de acontecimentos socioculturais ocorridos nos últimos dez anos, no que diz respeito ao ingresso massivo de jovens universitários afrodescendentes de camadas populares nas universidades públicas e particulares, fruto de lutas históricas que culminaram com políticas afirmativas de orientação social e racial. O processo de construção de identidade tem uma relação direta com os princípios da classificação racial (Teixeira, 2003) e por este motivo optei pelo uso do termo afrodescendente, uma vez que descendência seja um termo bastante vago poderíamos obter dos próprios entrevistados suas concepções sobre esta categoria e seus usos cotidianos (Ferreira, 2000).

Antes de ter desperte o meu interesse pelo presente tema, fui aluno de graduação em Psicologia na PUC-Rio com bolsa de estudo integral, fruto da parceria entre a universidade e a Educafro, uma rede de pré-vestibulares comunitários para negros e carentes coordenada por freis franciscanos no qual me preparei para ingressar na universidade. Continuei os estudos em Psicologia através do mestrado no mesmo departamento, e ao final deste percurso comecei a entrar em contato com os textos de Geertz (2008) sobre a formação cultural da mente – minha dissertação era sobre o conceito de consciência. Além disso, começava a trabalhar dentro da universidade junto aos alunos bolsistas. A aproximação com as Ciências Sociais foi, portanto, tanto teórica quanto prática. Neste período, fui convidado a participar do projeto Prounir, uma parceria entre a

PUC-Rio e a SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. O objetivo deste projeto era garantir a permanência dos alunos bolsistas do Prouni através de suporte didático, psicológico, pedagógico e material. Começava a observar agora que aqueles desafios, dilemas e questões que eu havia vivenciado há poucos anos encontravam-se também na vida de muitos outros estudantes universitários da PUC-Rio com trajetórias de vida similares a minha. Existia, portanto, no micro universo representado por esse grupo dentro da universidade algo que precisava ser problematizado. Visto que a literatura recente sobre alunos cotistas estava basicamente voltada para os graduandos de universidades públicas como a UERJ (Valentina, 2012), UFBA (Barreto, 2006) entre outros, faltava uma análise realizada dentro do campo da Antropologia voltada para os universitários de uma grande instituição particular de ensino, o que nos proporcionaria uma compreensão mais completa do fenômeno.

O interesse definitivo pelo tema ocorreu durante as aulas, e provocações intelectuais, realizadas pelo professor Gilberto Velho no Museu Nacional – UFRJ<sup>1</sup>. Apresentado ao clássico problema da ascensão social dos negros no Brasil descrito por Thales de Azevedo como “elites de cor” (Azevedo, 1996) e por Gilberto Freyre como a “ascensão do mulato bacharel” (Freyre, 1968), busquei ao final do mestrado relacionar estas categorias com a ideia de projetos individuais, projetos coletivos e englobamento e individualismo (Dumont, 1985).

Ao estudarmos os projetos coletivos percebemos que são construídos sobre certos temas culturalmente circunscritos, como, por exemplo, a questão da afrodescendência. Por isso não podem ser compreendidos apenas a partir de uma história linear, mas sim a partir de padrões culturais específicos de cada sociedade particular. O projeto é uma conduta organizada para atingir finalidades específicas, uma ação com objetivo determinado (Schultz, 1979). Para dar conta, minimamente desta complexidade, o presente trabalho encontra-se dentro do campo da Antropologia.

Muitos trabalhos na área de mobilidade social tem obtido sucesso em investigar os avanços nas taxas de ascensão social entre a população afrodescendente. Outras pesquisas têm sido bem sucedidas em realizar uma história social da carreira de jovens negros. Contudo, o tipo de conhecimento com

---

<sup>1</sup> Nos termos de Velho (2003) eu era um mediador, estando “*go-between*” o mundo universitário da PUC-Rio e minha comunidade de origem.

o qual busco dialogar neste trabalho é aquele onde o mundo é compreendido intrinsecamente a partir da experiência humana. Neste sentido, esta investigação utiliza a *anthropos logos* – a ciência do homem – como saber e horizonte da vida humana, sempre apresentado, mas jamais inteiramente dado. Acredito que o estudo antropológico voltado para o corpo como chave de leitura e interpretação da vida humana tem muito a contribuir para os estudos sobre projetos ascensionais de jovens universitários afrodescendentes.

Assim, o objetivo do presente trabalho é investigar os projetos individuais e trajetórias de vida de jovens afrodescendentes que buscam no ensino superior um mecanismo eficiente de ascensão social. Estamos investigando os projetos ascensionais a partir da enunciação dos próprios indivíduos, analisando as categorias, os conceitos, os signos, os símbolos, os códigos e os sentido sobre suas experiências de vida.

O discurso sobre si mesmo possui uma função demiúrgica, pois é precisamente a comunicação destas experiências pessoais que nos permite ver algumas coisas, perpetrando a partir do que se trata no discurso. A partir do sentido pessoal dado as suas próprias trajetórias de vida é que este trabalho investigou as vicissitudes da ascensão social de jovens afrodescendente, tendo o corpo como um *locus* de estudo privilegiado.

A matriz fundamental deste trabalho é, portanto, o estudo etnográfico feito “na aldeia” e não sobre “a aldeia”, parafraseando Geertz (2008, p. 16), ou seja, são as investigações realizadas no campo de pesquisa que estruturaram a tese, e a partir destas recorreremos a um mapa teórico e metodológico que a vasta literatura sobre o assunto nos proporciona para melhor compreendermos os sentidos que os jovens universitários dão as suas próprias histórias de vida e trajetórias de ascensão social.

Busquei compreender a articulação entre o corpo e os projetos ascensionais dos afrodescendentes em duas sociedades do novo mundo com forte histórico escravocrata: o Brasil e os Estados Unidos. Isto nos fez entrar em contato com uma enorme historicidade dos projetos coletivos e individuais, atualizados e reinventados de forma particular na vida de cada universitário. Por este motivo, veremos que as relações temporais de passado, presente e futuro são reconstruídos por acontecimentos culturais, excluindo certos temas ao mesmo tempo em que legitimam e privilegiam outros. Estes acontecimentos ressignificam a história

social para os indivíduos, possibilitando que temas como a continuidade e descontinuidade entre natureza e cultura e a problemática do indivíduo e sociedade sejam experimentadas como questões presentes e atuais para os estudantes entrevistados, e não apenas como debates abstratos ou historicamente datados. Formam, portanto, um painel simbólico e imaginário, mas também pragmático, que pode ser atualizado como acontecimento presente nos projetos ascensionais e possuem expressões concretas em suas vidas.

O sonho da ascensão social é um valor ético que foi naturalizado pela ideologia individualista moderna e encontra-se no centro do ethos contemporâneo. É condizente, portanto, que exista uma busca implacável por este objetivo, comumente chamada de “ter uma vida melhor”. O resultado desta conquista é expresso no consumo de bens e usufruto de serviços exclusivos das classes sociais altas, comumente denominadas de elite.

A ascensão social deve, portanto, mostrar um resultado claro através de diversos indícios que sinalizam o processo de acumulação financeira. É, portanto, uma posição futura imaginada, buscada e idealizada pelos indivíduos, já que os mesmos jamais estiveram nesta posição e habitualmente tem pouca convivência com pessoas de classes sociais altas. Assim, para os fins deste estudo, deixamos de lado, de forma consciente, a concretude econômica capaz de quantificar se um indivíduo obteve ou não uma mobilidade social ascendente.

Assim nos focamos nas metas e resultados que os próprios universitários constroem para estabelecer se obtiveram uma ascensão social. Utilizando habitualmente uma avaliação tácita que correlaciona sua posição financeira conquistada em comparação com as condições financeiras de seus pais, os estudantes pesquisados adotam implicitamente um critério de mobilidade inter geracional (Pastore, 1997).

O interesse especial pelo processo de ascensão social de jovens afrodescendentes se justifica pela riqueza destas trajetórias de vida e dos projetos ascensionais. Mesmo partindo de posições econômicas historicamente desfavoráveis os estudantes alimentam fortemente este sonho, contudo, existe um abismo social enorme para transpor até atingir este objetivo. Assim, acredito que o movimento ascensional deste grupo, uma verdadeira jornada hercúlea, é capaz de lançar luz sobre diversos temas de interesse das ciências sociais.

## 1.2

### O grupo empírico

Para atingir tal objetivo, busco circunscrever empiricamente o grupo a ser pesquisado. Objetivamente é composto de jovens provenientes de camadas populares que ingressaram na universidade e não possuem pais, mães ou responsáveis com nível superior e que se autodeclaram afrodescendentes. Todos estes requisitos correspondem aos interesses de investigação, construídos a partir de experiências acadêmicas e pessoais, e possuem a precária exatidão de termos cunhados em solos epistemologicamente datados. Portanto, são relativos ao tempo e espaço de realização desta investigação. Passível de inúmeras problematizações, gostaria de concentrar esforços no termo que considero o que requer maior prudência em seu tratamento e atenção quanto a sua definição conceitual: afrodescendente. Isto porque este termo opera uma generalização de características bastante recente em nossa história. Sob esta palavra encontram-se múltiplas compreensões que se dispersam por um vasto campo de possibilidades conceituais, mas que também tem se unido fortemente em torno de questões comuns.

A delimitação do que sejam os afrodescendentes é uma importante moldura para a construção dos projetos coletivos e individuais dos estudantes que se auto-identificam como membros deste grupo. A escolha do termo “afrodescendente” utilizou como critério a própria categoria usadas pelos entrevistados para se auto-classificar racialmente, assim como a terminologia utilizada pelo IBGE no Brasil e pelo *Census Bureau* nos Estados Unidos.

Os jovens universitários afrodescendentes que participam desta investigação são membros de duas sociedades complexas, e são estudantes universitários da PUC-Rio no Brasil e da *Morgan State Universty* (MSU) nos Estados Unidos. Possuem assim, características condicionadas a este pertencimento social. Cronologicamente, 5 estudantes afro-brasileiros foram entrevistados na primeira fase de pesquisa etnográfica, todos na PUC-Rio. Posteriormente, com a realização do doutorado sanduíche na MSU, foram realizados 18 entrevistas com estudantes afro-americanos. Por fim, após o retorno ao Brasil e com a riqueza de material proveniente das entrevistas realizadas, busquei realizar mais 4 entrevistas, a fim de aprofundar e esclarecer entre os estudantes afro-brasileiros alguns temas provenientes das entrevistas anteriores.

Além do material coletado durante as entrevistas, que foram ao todo 22, todas transcritas *ipsis litteris*, somando mais de 20 horas de gravações. Além das entrevistas, foram realizadas durante meses observações no campus, sobretudo em locais abertos das universidades, com o objetivo de investigar a apropriação e o uso do espaço do campus universitário enquanto território possível de ser frequentado pelos estudantes. A realização das entrevistas dentro das universidades também possibilitou o contato com o pessoal administrativo destas instituições, muitos deles ligados diretamente ao suporte e supervisão dos alunos entrevistados. Esta oportunidade rendeu algumas conversas informais onde estes funcionários puderam compartilhar suas opiniões e preocupações sobre os estudantes. Durante as conversas foi possível descobrir que muitos destes funcionários são ex-alunos da universidade e possuem o mesmo pertencimento social e racial dos jovens entrevistados, o que enriqueceu ainda mais o material coletado e possibilitou uma visão histórica e retrospectiva por parte dos entrevistados, que naquele momento eram capazes de olhar suas trajetórias de vida e avaliar o resultado de seus projetos ascensionais.

Outro ponto importante a ser destacado foi o auxílio recebido por parte de alguns alunos tradutores/mediadores, indivíduos que ajudaram a realização das pesquisas de campo, principalmente nos Estados Unidos. A diferença entre o português e o inglês colocou algumas barreiras durante as entrevistas, que foram agravadas pelo habitual uso do *African American Vernacular English* (Smitherman, 2000) ou simplesmente *Black English* (Labov, 1972) entre os alunos afro-americanos, agravados pelo uso gírias locais e de provérbios musicais. O uso deste repertório linguístico tem múltiplos sentidos, que estão além da mera mistura entre o inglês e idiomas provenientes da África, mas encontram-se dentro de rituais de expressão fortemente identitários para os jovens afro-americanos (Rampton, 1995). Para compreender melhor este fenômeno e captar sua riqueza, além minimizar as dificuldades de tradução, busquei junto a MSU um aluno de graduação para me auxiliar na elaboração e adaptação da entrevista, assim como aprender um pouco do *Black English*. Certamente este aprendizado foi vital para a melhor realização das entrevistas e coleta do material. Seria, contudo, impossível absorver e problematizar os usos de gírias e do *Black English* durante as entrevistas, mas houve o cuidado de traduzi-lo cuidadosamente traduzidos, buscando preservar o máximo possível o sentido original das falas.

### 1.3

#### A etnografia e a estrutura da tese

Para compreender os projetos ascensionais gestados dentro de sociedades complexas, frutos de minuciosas negociações, procurei colocar-me ao lado – *ad junto* – destes jovens afrodescendentes em suas trajetórias de vida durante o período universitário. Época recheada de transformações e experiências que levam os estudantes a tomarem uma série de escolhas conscientes sobre suas vidas. O desafio aqui é transformar “o exótico em familiar e o familiar em exótico” (DaMatta, 1974), buscando captar as vivências e as experiências particulares dos universitários. A primeira dificuldade advém do pertencimento a mesma unidade social, em termos sociológicos, econômicos e históricos dos jovens afro-brasileiros. Por outro lado, o enorme abismo vivencial com os jovens universitários afro-americanos estabeleceu desafios à realização da pesquisa etnográfica. O esforço foi relativizar as familiaridades e tornar o exótico mais familiar, para assim construir um conhecimento. Não apenas delinear categorias capazes de elucidar de maneira mais ou menos fidedigna os projetos individuais e as trajetórias de vida, mas compreender os princípios que organizam estas categorias. Cientes de que este tipo de saber possui um alto caráter interpretativo, não busco afastar-me destas incertezas, como quem procura aproximar-se de certa neutralidade e imparcialidade, mas na verdade o movimento que busco é diferente: deslocando-me horizontalmente entre os jovens pesquisados, assumindo uma posição ao lado destas trajetórias e projetos, ciente das premissas interpretativas pelas quais compreendo o mundo.

Seguindo a noção de projeto proposta por Schultz (1979) – conduta organizada para atingir fins específicos – busquei compreender as margens de relativa escolha que os estudantes possuem, como campos de possibilidade primordiais para compreender a trajetória ascensional de jovens afrodescendentes em sociedade complexas, principalmente dentro do ambiente universitário e sua dimensão cosmopolita. Estes universitários têm a sua disposição um enorme gama de discursos, símbolos, signos, sentidos e códigos que compõe os projetos coletivos e que podem ser selecionados para fazer parte de seus projetos individuais. O fato é que estas categorias não são apenas ferramentas utilizadas, mas transformadas e reinventadas com diversas combinações.

Cientes, em maior ou menor grau, da problemática que envolve os afrodescendentes em sociedades com grande histórico escravocrata, estes jovens vivenciam diversos dilemas ao enfrentarem a competição por um lugar no mercado de trabalho em uma sociedade de classes e livre empreendimento. A consequência disso é a tensão vivida por estes alunos, que experienciam o ingresso na universidade como um ritual de passagem para a vida adulta (Van Gennep, 2011) e vital para o sucesso ou fracasso em suas vidas.

O resultado que procurei alcançar com este tipo de estudo foi entender os princípios e as consequências da produção de um saber autóctone que seja capaz de lançar luz ao mesmo tempo sobre os projetos coletivos e individuais de jovens afrodescendentes universitários. Nosso objetivo foi acompanhar os acontecimentos singulares presente na vida dos indivíduos estudados e relacioná-los com formas sincrônicas de suas culturas, comparando de maneiras equipolentes ambas as sociedades. Através desta ação procuramos obter êxito em alcançar as regiões, os territórios existenciais que tornam estes homens possíveis.

O ponto nevrálgico da presente tese é a pesquisa de campo etnográfico realizado junto aos universitários da PUC-Rio e MSU. Contudo, devemos ressaltar que a investigação realizada, desde sua elaboração, seu tema e suas perguntas, só foi possível a partir de um conhecimento conceitual consagrado na literatura sobre o assunto, capaz de iluminar algumas questões culturalmente inscritas no corpo deste estudo. Será exatamente este percurso teórico, metodológico e prático que dará forma a esta tese. Seria inteligível lançar mão do rico material coletado durante as entrevistas sem antes estabelecer as premissas teóricas que construíram o objeto desta pesquisa: jovens e afrodescendentes. Além disso, este grupo está em um momento bastante peculiar de suas vidas, cursando a universidade. Por último, considero ainda que os estudantes estão em plena execução de seus projetos ascensionais, buscando obstinadamente alcançar os resultados desejados, e por isso buscam compartilhar nas entrevistas.

Sabemos de antemão que um estudo comparativo, como o que aqui foi realizado, envolvendo o Brasil e os Estados Unidos, cobra um preço, sobretudo por sua evidente amplitude. A riqueza de um estudo antropológico comparativo entre duas sociedades complexas, sempre deixa inevitavelmente de lado muitas questões que poderiam ser tematizadas ou melhor discutidas e analisadas. O que se procurou definir, a fim de orientar a seleção das questões comuns a serem



enfocadas, foi identificá-las nas próprias entrevistas. Nesse sentido, houve um esforço de buscar a todo o tempo uma análise o mais simétrica possível, não permitindo que um grupo exercesse de maneira totalitária o eixo de compreensão do estudo, criando assim um entendimento do tipo grupo e não grupo, onde o outro é elaborado apenas a partir da negativização das características do grupo de referência. Assim, os temas principais da pesquisa são discutidos enquanto pertencentes ao sistema cultural brasileiro e norte-americano, e compreendidos dentro destas realidades, para posteriormente serem confrontados em suas semelhanças e diferenças.

Neste sentido, notaremos que os alunos afro-americanos experimentam um processo de continuidade em suas trajetórias de vida, onde a comunidade negra possui todos os elementos necessários para a realização de seus projetos individuais. Enquanto os alunos afro-brasileiros vivenciam inúmeros processos de ruptura em suas trajetórias de vida, já que suas comunidades de origem não possuem todos os elementos necessários para a concretização de seus projetos individuais, sendo necessário negociar com outros grupos sociais, recebendo assim suas influências e obrigando os estudantes a criarem constantemente grandes rupturas em seus quadros de referências de valores, comportamento, crenças e pensamentos, para assim poder acessar novas oportunidades.

Para atingir estes objetivos busquei apresentar no capítulo 1 o campo de pesquisa a partir da decomposição dos elementos que compõe o objeto de pesquisa, a saber: juventude, raça e a universidade em ambos os países. Não são, portanto, temas de definição óbvia e clara, mas sim categorias que precisam ser considerados a partir da rede de relações culturais, de onde adquirem seus sentidos. Além disso, procurei definir as noções de projetos e trajetórias de vida e como estes conceitos estão inseridos dentro de uma dinâmica maior composta pela problemática do englobamento e individualismo na sociedade moderna.

Estabelecido algumas premissas conceituais chaves para esta investigação, no capítulo 2 iniciamos a análise das entrevistas a partir das grandes categorias que guiaram as histórias de vida dos entrevistados, reproduzindo a mesma valoração exposta pelos estudantes em suas narrativas. É notório que ao narrar suas próprias histórias de vida cada estudante à exponha de modo cronologicamente linear, expressando os fatos em passado, presente e futuro. Além disso, selecionam, de maneira mais ou menos consciente, fatos críticos que

utilizam para corroborar com seu projeto individual. Isto leva os entrevistados a começarem suas histórias dentro da família. Assim, este capítulo dedicou-se a reconstituir a formação pessoal dos entrevistados, desde o nascimento até o final da escolarização em nível primário. É neste momento que as primeiras noções de raça e classe são transmitidas, assim como os valores sociais básicos que uma família julga necessário ensinar a suas crianças. Os estudantes entrevistados também estão inscritos compulsoriamente nos projetos coletivos familiares e intimados a contribuir para o seu sucesso.

No capítulo 3 apresentei o processo de escolarização e sociabilização fora do seio familiar. Notaremos que a escolarização encontra algumas sincronias e muitas divergências com o processo de educação moral, religioso e ético passado pela família, e isto tentará determinar o percurso de escolarização dos entrevistados. Contudo, os estudantes já passam neste momento a receber outras influências, além apenas das referências familiares, e são capazes de negociar com novas referências para a construção de seus projetos individuais. Podem colocar, assim, em xeque seus papéis nos projetos coletivos familiares, aceitando ou negando-os. Isto refletirá diretamente na construção dos projetos individuais, que agora recebem uma gama maior de influências de outros projetos coletivos com os quais podem se sincronizar.

No capítulo 4 passei a investigar o processo de ingresso dos estudantes na universidade, com seus desafios e sonhos. O momento chave em seus projetos de ascensão social e sua adaptação à realidade do mercado de trabalho. O ingresso na universidade é apenas parte do desafio para a realização do sonho de obter um diploma de nível superior. As consequências de serem os primeiros em suas famílias a cursar uma faculdade se fazem mais presentes do que nunca neste momento. Adquirir o capital cultural necessário para uma vida acadêmica bem sucedida torna-se uma obrigação tão necessária quanto atingir boas notas, o que constrói uma jornada dupla de estudos. Por um lado, enfrentam as dificuldades inerentes a um curso de graduação, ao mesmo tempo que buscam aumentar seu capital cultural acadêmico. Sem muitos suportes educacionais e familiares, a principal estratégia destes universitários é construir suas próprias redes de auxílio mútuo. Deparam-se com grupos de suporte universitário de diversas espécies, desde os grupos religiosos, as fraternidades, as ONGs e os próprios escritórios de suporte à alunos pertencentes a universidade. Como veremos, todos estes grupos

possuem, em diferentes graus, seus próprios projetos coletivos, levando os estudantes que buscam auxílio por parte destes a iniciarem novas negociações entre os seus projetos individuais e projetos coletivos, em uma metamorfose constante.

Por fim, veremos como os estudantes avaliam suas conquistas e os resultados obtidos, expresso através da ideia de sucesso. O sucesso é uma categoria que possui duas subdivisões bem distintas: enquanto a ascensão conquistada pode ser traduzido em termos de acumulação financeira, ou como prestígio, que está manifesto dentro do reconhecimento e honrarias dadas por seu grupo de origem. Segundo Velho (2008) a ascensão social impõe uma ideologia que enfatiza o indivíduo enquanto valor primordial, enquanto o prestígio está dentro de um modelo hierarquizante, onde a manutenção da coletividade aparece como valor central.

Os resultados destas negociações são bastante visíveis em duas grandes estratégias adotadas pelos estudantes. Por um lado os universitários que buscam a adaptação, ou seja, aceitam as “regras do jogo” social envolvido na ascensão e sentam a mesa para aprendê-las, ganhar e perder. Em sentido oposto, estão às estratégias de inadaptação, aqueles estudantes que não aceitam as “regras do jogo” e buscam virar a mesa e inventar outro jogo. Joel Rufino diz que esta “dialética adaptação-inadaptação” apontam dois caminhos que opõe comumente a comunidade negra e o movimento negro” (Santos, 2015, p.30-31). Para o autor, a população negra em geral busca o caminho da adaptação, enquanto os intelectuais militantes preferem a inadaptação. Poderíamos escolher no Brasil a figura de Ganga Zumba para simbolizar o caminho da adaptação, enquanto Zumbi figuraria a estratégia de inadaptação. Nos Estados Unidos seria possível utilizar as imagens de Booker T. Washington para expressar o caminho da adaptação, e em sentido oposto W. E. B Du Bois para representar o caminho da inadaptação. Se fizéssemos uma análise das trajetórias de vida destes quatro personagens poderíamos ilustrar, em um microcosmo, os possíveis percursos apresentados aos universitários entrevistados neste estudo. Antes os estudantes pertenciam a massa da população, mas agora estão inseridos na universidade e tem a sua disposição diversos caminhos, incluindo a militância intelectual. Este dilema de mudar ou permanecer e a avaliação, mais ou menos consciente, sobre consequência desta postura para os projetos individuais e coletivos se colocam como um drama social

(Turner, 2008), opondo de maneira conflituosa o englobamento ou a individualização (Dumont, 1997).

A atualização desta questão não poderia ocorrer por termos mais icônicos do que os empregados pelos jovens atualmente: “jogadores” no Brasil e “*players*” nos Estados Unidos. A globalização da cultura juvenil difundiu o termo *play* como uma categoria para identificar aqueles que querem jogar com as regras estabelecidas o jogo social buscando extrair do sucesso, e do percurso, um prazer – o curtir a vida. Na cultura jovem existe uma performance para a utilização da malandragem e do jeitinho brasileiro (DaMatta, 1997); assim como para a *street wisdom* (Freilich and Schubert, 1989) e *smart rules* (Moskos, 2009). São, portanto, novas configurações criadas para dar conta do dilema dos afrodescendentes em ascensão social.

## 2

### O campo de pesquisa: conceitos e práticas

A ascensão social de afrodescendentes possui no Brasil e nos Estados Unidos vasta literatura. Em sua maioria são análises macro econômicas ou sobre determinados grupos sociais que correlacionam dados socioeconômicos através das décadas. A contribuição que esta investigação busca coloca-se em outra perspectiva, procurando entender o sentido pessoal dado às trajetórias e aos projetos ascensionais individuais e coletivos, que estão por detrás dos números e gráficos comumente apresentados nos estudos clássicos sobre mobilidade social. Realizar a pesquisa de campos traz como primeiro desafio a relação entre o exótico e do familiar (DaMatta, 1974). A grande familiaridade com o grupo pesquisado no Brasil poderia ofuscar a observação de vivências e experiências particulares, ao mesmo tempo em que o caráter exótico observado no campo etnográfico norte-americano poderia torná-lo inteligível, principalmente quando temos como chave explicativa desta investigação etnográfica o corpo e sua falsa obviedade enquanto objeto de apreensão, como apontado por Mauss (2003).

Assim o esforço é relativizar as familiaridades e tornar familiar o exótico, para assim construir um conhecimento. Neste sentido, procuramos descrever com densidade, anotar e interpretar os discursos que estes indivíduos constroem sobre seus próprios corpos, e como estes os relacionam com suas próprias trajetórias, através das cadeias de significados, sentidos, valores, prestígio e ascensão que estes constroem, afastando ao mesmo tempo interpretações previamente feitas, assim como minhas próprias experiências de vida, como aluno bolsista e afrodescendente. Certamente a familiaridade com o campo etnográfico no Brasil facilitou minha rápida entrada entre os estudantes e o recrutamento de entrevistados, ao ponto que o estranhamento entre os alunos norte-americanos permitiu uma análise mais distanciada sobre o tema da investigação.

Os projetos e trajetórias coletivos e individuais de jovens afrodescendentes em ascensão social são à força de movimento motriz desta investigação. Se “o corpo e as emoções são instâncias que compõe o projeto individual, e este é

invariavelmente algo que pode ser comunicado” (Velho, 2008, p.29), o método etnográfico me parece oportuno para investigar as vicissitudes dos jovens afrodescendentes que utilizam o ensino superior como mecanismo de ascensão social.

Ao tomarmos como premissa que este trabalho etnográfico foi realizado dentro de duas sociedades complexas – Brasil e Estados Unidos – passamos a focalizar, especificamente, as consequências do desenvolvimento da sociedade moderno e contemporânea a partir de sua capacidade de conjugar simultaneamente suas raízes na Antiguidade, na Idade Média e no Renascimento, o que explica, em parte, o adjetivo complexo. Contudo, para sermos sintéticos e objetivos aos fins deste trabalho, nossos focos são as características da ideologia individualista e suas relações com sistemas hierárquicos, pois certamente estes são dois temas pertinentes para a compreensão da trajetória e projetos coletivos e individuais, na medida em que não apenas criam estas duas instâncias, mas também constroem modelos de relação entre ambas.

Para delimitarmos o objeto de pesquisa, precisamos primeiro lançar mãos de determinados conceitos culturalmente circunscritos, que carregam em suas definições embates teóricos pelo domínio dos significados. Ao afirmar que esta investigação tem como focos jovens universitários afrodescendentes utilizam uma série de conceitos que precisam ter seus significados atribuídos a uma rede de sentidos culturalmente construída. Nos deteremos primeiramente nesta tarefa, conceitualizando aquilo que tomaremos mais tarde como premissas, evitando assim que um pequeno erro no princípio torna-se considerável no fim<sup>2</sup>.

Definir os termos juventude e raça na cultura brasileira e na cultura norte-americana é tão vital a este trabalho que seria realmente impossível lançar mão de qualquer análise sem antes dizer o solo cultural onde estes conceitos florescem. Torna-se mais necessário ainda quando ambos os países possuem critérios de classificação e códigos raciais diferentes, no que diz respeito a questão dos afrodescendentes. Quando nossos entrevistados utilizam seus conhecimentos empíricos e teóricos para se auto-declararem afrodescendentes, o fazem a partir de regras sociais, publicamente compartilhadas e que foram aprendidas durante o processo de socialização. Assim, a construção de nosso objeto de pesquisa só

---

<sup>2</sup> No original em latim São Tomás de Aquino cita este famoso princípio aristotélico “*parvus error in principio magnus est in fine.*”

pode ser compreendida a partir do entendimento dos critérios utilizados por cada grupo pesquisado, não tomando como natural nem óbvio as categorias que circunscrevem o tema.

Outra importante tarefa é entender como se configura o campo de pesquisa em si, principalmente quando acontece dentro de instituições de ensino. Isso por que as universidades estudadas estão dentro de contextos sociohistóricos e culturais que determinam suas configurações. São locais geográficos, históricos e políticos que trazem consigo o recorte social de suas cidades de pertencimento. Por último, a própria cultura organizacional, a universidade enquanto objeto simbólico, de capital cultural, status e distinção social. Para compreendermos o contexto social desta pesquisa será necessário realizarmos uma breve investigação sobre a educação superior em cada país e a situação local. Veremos futuramente que estes dados são informações obrigatórias para entendermos o papel da universidade na vida dos jovens universitários, e como são pontos recorrentes nos discursos sobre suas trajetórias educacionais.

## 2.1

### Os conceitos de juventude e raça

A ideia de juventude como uma categoria socialmente criada é um evento recente na história cultural do Ocidente (Ariès, 1981). Bourdieu (1977) expõe a arbitrariedade da divisão das idades em faixas etárias, indicando que o termo jovem foi construído em oposição ao termo adulta e principalmente a categoria idoso. Os membros deste grupo possuem uma faixa etária que se encontraria entre a adolescência e a vida adulta madura. Apesar de sermos obrigados a falar de juventudes sempre no plural, dado as multiplicidades possíveis, as representações mais comuns sobre os jovens são de um grupo unitário. O debate biológico sobre este etapa da vida ajuda a naturalizar esta categoria. No entanto, a questão central que se coloca diante deste trabalho é a exploração não apenas das possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens, mas enfatizar este período como um importante momento de efetivação do projeto ascensional coletivo e individual (Borelli, Rocha e Oliveira, 2009). Nas sociedades modernas o trabalho e a educação são os principais vetores de mobilidade social e o início da juventude é o momento de convergência do ingresso na faculdade e/ou no mercado de trabalho.

Neste sentido, podemos falar de algumas culturas juvenis, que passam neste período por um momento de fortalecimento das crenças, valores, símbolos, normas e práticas, demonstrando o maior papel ativo que o indivíduo opera no arranjo pessoal destas forças (Rocha, Almeida e Eugênio, 2006). A inserção dos jovens no mundo das responsabilidades, do qual foram “poupados” durante boa parte da vida, coloca cada um deles diante de uma multiplicidade de relações de pertencimento e circulação de crenças, mas principalmente na escolha de posturas que interferem diretamente em seus projetos ascensionais. A tensão causada por tamanha pressão e cobrança pelo sucesso constituem um dos traços específicos da juventude de hoje (Almeida, 2003).

Por outro lado, temos visto nos últimos anos o fortalecimento de uma cultura jovem capaz de requerer um espaço social próprio. Mais do que isto, temos visto o habitus tipicamente juvenil sendo propagados por toda a sociedade, principalmente os relacionados ao uso das novas tecnologias e culto ao corpo saudável (Bourdieu, 2004). Muitas das questões que pareciam pertinentes apenas aos jovens, como o desemprego e a falta de escolaridade, foram progressivamente modificando-se, nem todas positivamente. Outros problemas foram diluídos, contudo, geraram efeitos em cadeia, como a questão da qualificação profissional: o aumento da escolaridade em geral entre os jovens obriga que todos tenham que estudar mais para se destacar da multidão. Muitas destas transformações têm relação direta com as modificações das relações de trabalho e tem dificultado a ascensão social inter geracional (Pastores, 1997).

A juventude enquanto “problema social” tem se colocado como uma das principais questões para os pensadores contemporâneos. A inserção profissional, os problemas de droga, os problemas de delinquência, os problemas com a escola, os problemas com os pais, só para focar alguns dos temas em que a palavra juventude foi associada ao termo “problema”, como algo aceito socialmente enquanto questões específicas dos jovens. Contudo, com um passo atrás, notaremos que juventude é especificamente um poderoso discurso social, capaz de difundir os valores essenciais de nossa cultura, e que “o problema juvenil” é um destes fragmentos culturais com importante função (Borelli, Rocha e Oliveira, 2009), onde a adequação ao mercado de trabalho aparece como valor primordial.

As tentativas de hegemonizar as condutas juvenis esbarram muita vezes nas heterogeneidades dos projetos coletivos e individuais. Mesmo expostos ao



discurso da *mass media* e com restrições à participação política e cidadã, muitos grupos de jovens tem construído projetos coletivos paralelos e marginais a estas grandes correntes (Giddens, Beck, & Lash, 1997). Diversos estudos têm apontado a iniciativas de jovens para a construção de outra sociedade, bastante diferente dos valores dominantes. Estas ações podem ser visualizadas no trabalho de ONGs, no compartilhamento de tecnologia e produção intelectual sem direitos autorais etc. Uma espécie de revolução molecular (Guattari, 1981). De fato, muitos jovens encarnam a ideia de estarem no momento histórico mais privilegiado para mudanças sociais, e, portanto, teriam o papel de protagonista destas melhorias.

A valorização estética da juventude, como símbolo de sucesso e bem estar é outra poderosa figura discursiva. Ser jovem seria ter o poder experimentar tudo o que o mundo pode lhe oferecer de melhor. Para constataremos a prevalência desta ideia basta observamos as propagandas de produtos: a mercadoria é vendida por um corpo jovem, saudável, feliz e bem sucedida (Villaza, Góes e Sodré, 2001). Sabemos, contudo, que a realidade da maioria absoluta dos jovens está bem afastada desta imagem propagada, principalmente para os jovens afrodescendentes provenientes de camadas populares. O grotesco abismo que separa a imagem de juventude vinculada da cruel realidade pode ser mais bem compreendido através da penetração etnográfica no cotidiano dos jovens (Patterson, 2015).

Seguindo o debate construído pela literatura sobre tema notaremos que muitos jovens sentem na pele a cultura juvenil como um mito, uma construção social que existe mais como uma virtualidade do que realidade. Alguns jovens reconhecer-se-ão parte integrante desse mito, outros não. Entre os primeiros, o mito transforma-se parcialmente em realidade, formando-se em uma espécie de consciência geracional que os leva a acentuar diferenças relativamente a outras gerações. Entre o segundo grupo há o reconhecimento intuitivo de que ser jovem é uma experiência distinta daquelas que outros jovens vivem (Patterson, 2015). Isto porque suas experiências cotidianas estão afastadas da imagem criada, seja pelo trabalho precoce, pelos estudos interrompidos, em suma, pelos “desvios da vida” jamais relatados.

Certamente este é um desafio ao estudo etnográfico aqui proposto: a desconstrução, desmistificação, de alguns aspectos da construção ideológica do que seja a juventude, que em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea. Justamente porquê as fases da vida, comumente identificadas com a

infância, a adolescência, a juventude, a adulta e a velhice têm variado enquanto fase de idade ao longo da história, nos cabe perguntar quais os fatores culturais que determinam em certos momentos históricos os critérios para classificarmos das fases de vida e como cada indivíduo opera estas negociações.

A juventude, quando se refere a uma fase de vida, é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de circunstâncias particulares, com causas econômicas, sociais e políticas; uma categoria sujeita, portanto, a modificar-se ao longo do tempo (Velho, 2003). Desde os trabalhos de Reuter (1934), passando pelas contribuições de Mead (1985), as ciências sociais reconhecem que a juventude não se refere a uma fase de vida que tenha que necessariamente emergir em todas as sociedades entre a infância e a idade adulta, sendo a extensão de cada fase flutuante, variando a sua duração de cultura para cultura.

A segmentação do curso de vida em sucessivas fases – a juventude aparece associada a uma delas – é, por conseguinte, produto de um complexo processo de construção social, do qual autores como Ariès (1981) procuraram descrever historicamente. No entanto, a construção antropológica da categoria jovem como associada a determinadas idades e a idade ligada a fases de vida é uma invenção teórica pautada na convergência de fatores culturais, expresso nas leis, nas instituições, nos rituais etc (Mead, 1985).

A dialética da noção de juventude está inserida no incessante jogo entre indivíduo e sociedade (Berger e Luckmann, 1997) e inscreve nos jovens um sentimento de propósito em suas trajetórias de vida, condicionando-as a um *telos* – um fim, um propósito – diretamente ligado aos valores centrais de seu grupo de pertencimento. Assim, ser jovem é vivenciar o fim do período de preparação para a vida adulta ao mesmo tempo em que se começa a experimentar os desafios que compõe esta fase.

Os jovens estão em seu dia-a-dia tomam consciência de determinadas características específicas de seu período da sua vida. Se estas características afetam um universo considerável de indivíduos, uma geração cronologicamente e demograficamente delimitada, elas são culturalmente incorporadas em determinados modos de vida. Se essas características, específicas a um determinado período de vida, se apresentam como expressão de determinados “problemas sociais”, atraem a atenção dos poderes públicos, podendo surgir

medidas institucionais que consigam dar resolução parcial a esses problemas. Estas medidas interferem, por sua vez, na vida quotidiana dos indivíduos, podendo influenciar o tempo das transições de uma para outra fase de vida (Certeau, e Giard, 2005). É o caso de medidas aplicadas de maneira segmentada entre jovens de diferentes camadas populares, como o retardamento ou rápido ingresso no mercado de trabalho, o prolongamento ou encurtamento da escolaridade mínima obrigatória e a saída ou permanência da casa dos pais após o atingimento da maior idade. Estes pontos colocam uma grande encruzilhada onde a classe social busca determinar o modelo de juventude a ser seguido. Como veremos a frente, para os jovens afrodescendentes provenientes de camadas populares o que está na pauta do dia é a entrada rápida no mercado de trabalho, associado a escolarização apenas em nível médio. Sair deste modelo seria estar “fora de lugar” e assumir uma posição de risco. Assim, retardar a entrada no mercado de trabalho e prolongar a escolarização indo para a universidade são considerados como investimentos de risco calculados pelos jovens entrevistados neste trabalho (Pochmann, 1998).

A noção de juventude somente adquiriu certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, começou-se a verificar o prolongamento dos tempos de passagem que hoje em dia caracterizam a juventude. Com efeito, quando a juventude é considerada na sua diversidade, as vertentes de acesso à vida adulta mostram-se bastante flutuantes, flexíveis e diversificadas (Sebald, 1968). Insisto, pois, neste ponto, que me parece essencial: a juventude pode ser tomada tanto como uma unidade, quando referida a uma fase da vida, como ser tomada no sentido de conjunto social obviamente diversificado. Isto é, no primeiro caso, estamos considerando um conjunto social cujos principais atributos são sua composição por indivíduos pertencentes a uma dada fase de vida, principalmente definida em termos etários; no segundo caso, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é ser constituído por jovens em situações sociais diferentes (Zaluar, 1994). Quase poderíamos dizer, por outras palavras, que a juventude ora apresenta-se como um conjunto aparentemente homogêneo, ora apresenta-se como um conjunto heterogêneo: homogêneo comparado a geração dos jovens com outras gerações; heterogêneo se examinado como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros (Salem, 1980).

O interessante será justamente dar conta das possíveis diferentes discontinuidades e rupturas que marcam a transição dos jovens, ou melhor, de determinados grupos sociais de jovens para a vida adulta. Através desta compreensão deixamos de considerar a juventude apenas como unidade para também considerá-la como diversidade (Souza, 2000). O estudo antropológico do conceito de juventude revela a constituição semântica desta categoria e estabelece a polissemia do termo jovem, sem o qual seria impossível dar conta das multiplicidades expostas pelo exame de trajetórias ascensionais e projetos coletivos e individuais estudados nesta investigação.

Ao associarmos o debate sobre a categoria de juventude com os estudos sobre os processos identitários notamos que o conceito de raça e classe social passar a ocupar um lugar central na questão da identidade, principalmente quando conjugado a fatores históricos e culturais. Como podemos pressupor, estas questões são importantíssimas nos projetos individuais e trajetórias de vida dos afrodescendentes. Lançando mão da premissa de que estes termos estão inscritos em relações de saber e poder (Foucault, 2001).

Através dos códigos sociais estabelecidos pelas relações raciais investigados, podemos destacar primeiramente os elementos históricos que contribuíram para a construção de uma identidade negativa dos afrodescendentes, destacando-se a escravidão, o racismo, o branqueamento, o mito da democracia racial e as leis de segregação racial (Sell, 2000). Seria importante começarmos pela discussão sobre a relação entre raça e classe social. Primeiro é relevante salientar que o conceito de raça é compreendido neste texto um conceito político-ideológico e não com bases biológicas, refutado pelos geneticistas contemporâneos, mas que, porém, existe no imaginário e na representação coletiva (Munanga, 2004b). As ideias do senso comum sobre as raças são baseadas em diferenças fenotípicas, como cor da pele, cabelos, nariz e outros critérios morfológicos. Funcionam, assim, como fortes mecanismos de manutenção dos racismos. Sabemos que a inexistência científica da “raça” perante a biologia não desfaz seu uso político, econômico, social e ideológico, o tornado realidade cotidiana na vida de milhões de pessoas e possuindo assim total relevância como constructo sociológico e antropológico (Munanga, 2004). A classificação dos indivíduos através do critério racial constitui-se numa representação social e por isso é tão real como o é a realidade. O termo “raça”

permanece e funciona como “artefato histórico e social, conceito que está se transformando em princípio condutor da formação de categorias e grupos sociais significativos” (Fry, 2005, p. 56).

O conceito de classe social remete-se a um grupo social que possui um padrão de vida similar, no que diz respeito a renda, bens de consumo, serviços e oportunidades de acesso a educação, trabalho e saúde (Marshall, 1967; Ianni, 1986). Podemos afirmar que a ideia de uma sociedade de classes, concretizou-se no Brasil e nos Estados Unidos sem deixar a questão racial sucumbir. Segundo Fernandes (1972), Ianni (2003), assim como para West (2001), essa persistência das relações raciais na sociedade de classe pode ser denominada de *metamorfoses do escravo*, uma vez que se mantem as relações servis, o preconceitos e os ritos próprios à ordem escravocrata.

A sobreposição entre os conceitos de raça e classe, conforme apontado por Hall (2003) tem relação direta como os desdobramentos das relações coloniais. Está vinculada, desta forma, a diáspora negra, do qual Brasil e Estados Unidos fazem parte (Manning, 2010). A relação ideológica entre estes conceitos pode ser resumida através do fato que a maior parte dos pobres são negros e a maior parte dos ricos são brancos, onde relações de causa-efeito são construídas a fim de mascarar e tornar a-histórico os processos sociais que levaram a tais dados. De fato, esta composição tem sido mostrada presente desde o início das investigações demográficas e populacionais (IBGE, 2008 e U.S Census Bureau, 2007), mas ao observarmos a entrada dos afrodescendentes em desvantagens de competição por trabalho, saúde e educação no mundo moderno, urbano e industrial, podemos entender melhor como a ideologia racista operou a naturalização desta relação através do racismo institucional (Fernandes, 1972).

As teorias pós-coloniais buscam desarmar a perversa interação entre estes conceitos através da retomada do debate sobre raça, etnicidade, identidade na diáspora negra. Sabemos que o fenômeno do pós-colonial recolocou na ordem do dia os conflitos impostos pelo colonialismo, que segundo Hall (2003) “são relações deslocadas e reencenadas como lutas de forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo” (p. 56). A luta entre estas forças são centrais para nossa investigação, uma vez que estes mecanismos de identificação estão no cerne do desenvolvimento dos projetos coletivos e

individuais, e os jovens universitários estão no foco destas lutas como participantes.

De fato, estas tensões buscam inscrever, compulsoriamente, os afrodescendentes numa espécie de contrato social, que prevê, entre outras coisas, a luta pela conquista de melhores condições de vida para todo o grupo de afrodescendentes. Assim, cada indivíduo é chamado a dar sua contribuição pessoal ao histórico coletivo de lutas e reivindicações, principalmente aquela que enfatiza a luta contra a perpetuação da falsa imagem construída por saberes como a frenologia, a criminologia, a Eugênia elaborada por Lombroso (2007) entre muitos outros, que estigmatizaram os afrodescendentes com seres humanos em uma posição evolutiva inferior aos brancos (Goffman, 1980).

Certamente cada sujeito, seguindo seu projeto individual, terá um grau diferente de participação nestes projetos coletivos<sup>3</sup>. Este embate discursivo não ocorre apenas no campo histórico, mas em práticas diárias que legitimam novas construções identitárias. Os modos temporais – passados, presente e futuro – entrecruzam-se nos projetos coletivos e individuais, possibilitando que a questão da raça possa sair apenas de sua pretensa atribuição biológica, e ser utilizada como mecanismo discursivo para expressar um tratamento desigual historicamente sofrido por parte dos afrodescendentes. Estas lutas buscam relevar, portanto, que os termos utilizados para referir-se aos afrodescendentes não possuem qualquer significado essencial, mas obtêm seu sentido através de práticas e usos sociais (Wittgenstein, 2009), que historicamente tem se ligado ao racismo, mas que agora podem ser ressignificado de maneira positiva (Munanga, 2004).

A passagem do conceito de raça de algo depreciativo, um estigma, para algo positivo e digno de orgulho aconteceu através da luta histórica promovida por aqueles que possuíam certo sentimento de compartilharem “disposições herdadas e transmissíveis que repousam numa origem comum” (Weber, 1974, p. 315), e foram sentidas subjetivamente como algo possuído em comum com outros, possibilitando a atuação coletivamente no sentido político, realizando uma oposição clara a conceitos racistas que afetavam diretamente seus destinos (Glazer & Moynihan, 1995). Neste mesmo sentido, a ideia de etnicidade surge como

---

<sup>3</sup> As tensões entre individualizar-se ou ser englobado fazem-se presentes nesta questão. Uma vez que os indivíduos podem entender este projeto coletivo como contraproducentes aos seus projetos individuais, abandonando assim noções de coletividade e voltando-se apenas para questões particulares, não demonstrando interesse nas lutas coletivas.

“produto da interação e da percepção interna e resposta externa a forças que atuam no grupo e as que são impostas de fora” (Seyferth, 1996, p.2). A partir de determinado momento histórico esta categoria começa a ser atualizado através de diferentes formas de associação presentes na comunidade negra americana<sup>4</sup> (Tocqueville, 1998) e brasileira<sup>5</sup> (Reis, 2000), e encontram-se na pauta do dia após as lutas por direitos civis nas décadas de 1960 nos Estados Unidos e 1980 com a redemocratização no Brasil (Karasch, 2000).

Os diversos movimentos sociais negros tiveram papel fundamental em difundir um sentimento que afirmava um novo tipo de pertencimento (Nascimento, 2008), capaz de agregar os afrodescendentes em torno de alguns projetos coletivos, seja para o avanço de pessoas de cor ou para promoção da igualdade racial, para utilizarmos termos comuns nos Estados Unidos e no Brasil. Segundo Banton (1977), poderíamos denominar este movimento de “etnogênese” (p. 158). A origem deste processo foi exatamente a composição dos afrodescendentes como uma minoria social (Agier, 1992). Para Wirth (1962), o conceito de minoria como um grupo de pessoas que, em decorrência de suas características físicas ou culturais, são tratadas de modo diferenciado ou desigual e que se percebem como objeto de discriminação coletiva. A sua existência vai depender da presença de um grupo dominante com status e privilégios superiores, necessitando ser distinguível do grupo dominante por marcas físicas ou culturais, sem o que acabaria por mesclar-se aos demais.

Para entendermos melhor as disposições que envolvem a intersecção entre raça, classe e etnicidade está relacionada aos projetos de ascensão social nos utilizar do conceito de habitus (Bourdieu, 1998). Previamente devemos considerar que o conceito de habitus está inserido dentro da proposta de capital cultura, podendo o mesmo ter sub-classificações: 1) as disposições internalizadas que são classificatórias e 2) as informações ligadas a uma cultura de elite que são estratégicas. O habitus está ligado mais diretamente ao segundo sub-grupo do capital cultural, voltando-se para os múltiplos elementos a serem apreendidos na configuração de estilos de vida: a pertença social, a pertença étnica, pertença de

---

<sup>4</sup> “Enquanto o negro continua a ser um escravo, ele pode ser mantido em uma condição não muito longe da animalidade; mas, com sua liberdade, ele não pode deixar de adquirir um grau de instrução que lhe permitirá apreciar seus infortúnios, e discernir um remédio para eles” (Tocqueville, 1980, p. 352)

<sup>5</sup> Vale ressaltar que, conforme apontado por Reis (1993), o fortalecimento das nações africanas na Bahia em 1857, em torno da etnicidade Yoruba foi o que possibilitou a Greve Negra neste ano, por melhores condições de trabalho.

gênero, pertença, religiosa. Assim, para Bourdieu (2004) o habitus seria “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando experiências passadas, funciona cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações” (p. 21). Para o propósito deste estudo, usaremos deste ponto em diante o termo “sexo” para se referir-se ao sexo biológico de um indivíduo e “gênero” para se referir-se características psicológicas associadas com o sexo biológico que são socialmente construídas (Butler 1990; Butler, 2011).

Para nossos interesses, esta discussão torna-se valiosa uma vez que os projetos individuais estão fortemente voltados para a obtenção dos meios concretos para a aquisição de capital cultural, principalmente nos projetos que visam a ascensão social. As estratégias que buscam dar conta dos agenciamentos de habitus e gosto, como forma de distinção social utilizada pelos atores sociais são entendidos pelos indivíduos com projetos ascensionais como pré-requisito para o sucesso profissional<sup>6</sup>. Essa busca passa obrigatoriamente, como previamente afirmado por Bourdieu (1977), pelo campo da educação formal. Isto porque ela será o meio mais eficiente de aquisição do capital simbólico. Neste ponto, Bourdieu destaca que esse tipo de capital seria “qualquer tipo de capital (econômico, cultural, escolar ou social) percebido de acordo com as categorias de percepção, os princípios de visão e de divisão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos” (Bourdieu, 2004, p. 149-150). O capital simbólico seria de maneira sumaria uma nova base cognitiva para conhecer e reconhecer o mundo.

Tomando como pressuposto a teoria do capital cultural desenvolvida por Bourdieu e Passeron (1992), podemos considerar que as crianças pertencentes a famílias com baixo nível de capital cultural são mais propensas a não possuírem meios culturais, tais como valores sociais dominantes, hábitos, comportamento, domínio da linguagem culta etc., os quais são necessários para progredir mais rápido dentro do sistema de educação. Nesta perspectiva, o capital cultural é o principal mecanismo para reprodução social nas sociedades modernas, sendo bens transmitidos por ações pedagógicas dentro da família e estando relacionados a todos os investimentos culturais por parte da família fora do sistema educacional formal (Bourdieu, 1977). O nível educacional dos pais e os meios econômicos são

---

<sup>6</sup> Parte do processo de sucesso profissional está na aquisição de novos habitus e gostos associados as elites, através de suas marcas de distinção social, onde o gosto e o estilo de vida aparecem como fatores primordiais (Bourdieu, 2007; Ortiz, 2000; Otta e Queiroz, 2000).



bons indicadores de capital cultural dentro da família, muito embora um não necessariamente predissesse o outro (Kastdillis e Robinson, 1990). Assim, para esta perspectiva, a origem socioeconômica e em especialmente o nível educacional dos pais, não deve perder sua importância à medida que o desenvolvimento socioeconômico avança.

Sabemos que a maioria dos afrodescendentes, cerca de 70% no Brasil e 75% nos Estados Unidos estuda em escolas públicas durante toda a vida escolar (IBGE, 2008, U.S Census Bureau, 2007), e que a educação destinada aos negros têm sido alvo de diversos questionamentos. Seguindo as críticas elaboradas por Anísio Teixeira<sup>7</sup> (1957) no Brasil e Carter Woodson (1993) nos Estados Unidos podemos considerar que o sistema de ensino público não foi criado para preparar de forma eficiente os afrodescendentes para competir em igualdade de qualificação educacional. Segundo estes autores, o processo de ensino, como fato culturalmente inscrito e institucionalmente formatado tem negligenciado a formação intelectual dos afrodescendentes, como demonstra os estudos de Woodson (1933) nos Estados Unidos e de Gonzalez e Hasenbalg (1982) no Brasil.

Desta forma, a educação destinada aos afrodescendentes trata-os como um grupo homogêneo e passivo em suas próprias histórias de vida<sup>8</sup>, aprendendo disciplinas sem quaisquer rigores acadêmicos por mero formalismo processual. Além disso, estão de fora de todo o processo de construção do conhecimento que é transmitido na escola. Cristaliza-se através do processo educacional a imagem dos afrodescendentes como coadjuvantes das transformações sociais e não se fornece instrumentos conceituais suficientes para a reescrita desta história, relegando o protagonismo de suas vidas a iniciativas externas, prioritariamente associadas aos brancos. Iniciativas como a Lei nº 10.639/03 criada no ano de 2003 no Brasil, tem buscado atacar frontalmente esta posição, prevendo o ensino de história da África nas escolas de ensino fundamental, e são vistas como ações de militância política e cultural importante para a reconstrução da imagem dos afrodescendentes como atores ativos na construção das nações. Nos Estados Unidos, desde os trabalhos pioneiros de Du Bois (1994), os afro-americanos tem buscado resgatar a importância que exerceram na construção dos Estados Unidos

---

<sup>7</sup> Para citarmos apenas um trecho, Teixeira (1957) diz que “o Brasil, com o país agrário e pobre, havia desenvolvido um sistema de educação muito engenhoso para a sobrevivência de suas classes altas.”

<sup>8</sup> “*We do not offer any course in Negro history, Negro literature, or race relations’, recently said a professor of a Negro College*” (Woodson, 1993, p. 91).

(Marx, 1998). No nível educacional, a formação das HBCUs (*Historically Black College and Universities*) e seu fortalecimento institucional através do *The Higher Education Act of 1965*<sup>9</sup> tem se mostrado como importante ferramenta para o fortalecimento da comunidade afro-americana.

Realizando uma minuciosa análise, podemos notar que grande parte dos saberes produzido pelos afrodescendentes assume um franco posicionamento político e social, não esboçando qualquer tentativa de neutralidade (Franklin, 1980; Morris, 1986; Alberti e Pereira, 2007). Certamente não há nada intrínseco ou natural nesta postura assumida neste movimento. Este engajamento é fruto de séculos de relações raciais, que desenharam estratégias de negociação, resistência e lutas, existindo em diversos contextos econômicos, políticos e sociais. Após séculos de embate, o que notamos foi a construção de um fio condutor construído historicamente que proporciona alguma unidade a esta postura adotada pelos afrodescendentes (Nascimento, 2003). Esta vaga ideia, uma abstração reforçada historicamente, tem exercido uma retórica de coesão incrível. Mesmo que o discurso sobre si mesmo adotado pelos afrodescendentes busque afastar certa essência de sua condição humana, e o faz em grande parte o faz pela negativização da imagem dos negros provocada pelo racismo, por outro lado, hoje o papel exercido por esta “descendência” pode ser repensada como valor positivo<sup>10</sup>, possibilitando assim a adoção de um orgulho negro (Decraene, 1962).

A luta histórica, econômica e social dos afrodescendentes por reconhecimento e igualdade teve, entre outras consequências, um impacto direto no campo da linguagem. Se considerarmos o campo da linguagem como espelho das lutas concretas e materiais dos indivíduos, podemos entender que as disputas no campo da linguagem não se tratam apenas de “trocar palavras”, mas sim uma batalha por novos sentidos e significados que reflitam as conquistas concretas por melhores condições de vida. Este conflito é intrínseco a toda sociedade complexa, e opera nela de forma estruturante. Para Foucault (1987; 2001) este tipo de conflito está ligado às práticas discursivas que tem no embate entre diferentes

<sup>9</sup> Em consonância com o *Executive Order 10925*, ato criado pelo presidente J. F. Kennedy, que estabeleceu as Ações Afirmativas nos Estados Unidos a partir de 06 de março de 1961.

<sup>10</sup> Entre as inúmeras referências podemos notar na arte e música a busca pela identidade africana, como no caso da “Capoeira de Angola”, onde a referência ao país africano funciona exatamente como elo em busca das raízes, fundamentos e a ancestralidade africana, entendido como valor positivo. No caso específico de Angola, tal tradição está pautada no contingente de mais de 60% dos escravos negros brasileiros terem vindo da região deste país (Heywood, 2009).

forças sociais a luta pela legitimidade, que buscam em última instância impor formas hegemônicas de categorizar e representar a realidade.

No presente estudo, os diferentes usos das palavras tornam-se ainda mais importante devido a diferença entre a língua portuguesa e a língua inglesa. Não apenas por serem diferentes idiomas, mas também, como fenômenos sociais vivos e dinâmicos, que refletem em sua estrutura as lutas raciais. Para entendermos como a questão da linguagem está intrinsecamente relacionada com a questão da identidade, exemplificaremos este ponto a partir de dois temas identitários vitais: o sentido da palavra “negro” no Brasil e nos Estados Unidos; e a retomada das teorias racistas a partir do cientificismo moderno.

Sabemos que o termo “negro” advém do latim *niger* e que foi usada amplamente durante o período escravocrata em ambos os países para designar os afrodescendentes (Kennedy, 2003). Contudo, isso não explica o sentido da palavra nem os seus diferentes usos políticos e sociais. Para entendermos holisticamente o sentido devemos nos remeter ao impacto dos estudos no campo da linguagem na Antropologia a partir da década de 1960. Neste período, Geertz (2008) foi enfático ao expor seu “encontro” com as ideias de Wittgenstein<sup>11</sup>, um dos ícones da virada linguística na Filosofia (Souza Filho, 2000). O autor vislumbra como as diferentes formas de vida criam diferentes jogos de linguagem (Wittgenstein, 2009), que são pertinentes e funcionais dentro do sistema do grupo. Estes jogos fazem parte das teias de significados que, os homens como aranhas, tecem com suas próprias vidas, e estão intrinsecamente ligados a ela.

A antropologia interpretativa densa de Geertz (2008) foi fortemente marcada por esse encontro com os novos conceitos de linguagem. Agora, advertido de que o antropólogo não poderia compartilhar plenamente a linguagem/realidade de seu grupo investigado, já que não existem categorias universais distribuídas igualmente entre todos os seres humanos, agora o investigador se encontra diante de uma estrutura de significação exótica, ligado aos modos de vida local, o que limita seu conhecimento a conceber ideias por analogia, como quem olha por cima dos ombros do nativo. Neste sentido, uma “análise cultural é uma adivinhação de significados (...) e não a descoberta do

---

<sup>11</sup> Ver, por exemplo, a referência direta de Geertz a Wittgenstein em *Interpretação das Culturas*, editora Gen/LTC, 2008, p.12.

continente de significados<sup>12</sup>. Assim, estaria suspensa até mesmo a ideia de que o antropólogo e seus investigados são “sujeitos” que apenas possuem certas diferenças culturais, já que “o sujeito” seria uma composição identitária típica de certos jogos de linguagem habituais à vida europeia (Sodré, 1983).

Isto leva a Antropologia a permanecer em uma instabilidade, entre a síntese que possa ser comunicada e a dispersão no qual os fatos ocorrem, levando o argumento de Wittgenstein às últimas consequências, “os limites da minha linguagem significa os limites do mundo” (Wittgenstein, 2009). Foram exatamente estes novos esquemas mentais – o capital simbólico – apontados por Bourdieu (2004), fruto das lutas sociais, que mobilizaram os afro-americanos a pressionar o governo federal a banir a palavra *niger* do questionário do Census Bureau de 2010, através de Ato Normativo em 2009, por ser considerado como modo ofensivo de referir-se aos afrodescendentes. Através de lutas políticas e sociais, os afro-americanos optaram serem denominados de *Black* ou *afro-american*<sup>13</sup> (Morris, 2014).

O critério para autodeclarar-se afrodescendente nos Estados Unidos é “simples”: *one-drop rule*. Isso significa literalmente “uma gota de sangue”, ou seja, com apenas um parente ascendente linear sendo negro, como pais ou avós, o indivíduo automaticamente será negro. Não existe neste sistema, *a priori*, gradações entre as raças ou possibilidade de embranquecer. Segundo Nogueira (1998, p.124), nos Estados Unidos o preconceito subsistiria “mesmo quando o indivíduo não apresenta, exteriormente, qualquer característica da raça considerada inferior”. Isso se deve ao fato de que o preconceito racial está ligado a “origem” do indivíduo.

A partir destas considerações sobre linguagem e antropologia podemos também analisar o colorismo racial adotado no Brasil. Este conceito está fundamentado na adoção histórica por parte da população brasileira de uma infinidade de nomes para a classificação racial, formando assim uma ideia de multicolorido racial. Sabemos que o Censo Demográfico de 1940 foi o primeiro a permitir a livre resposta para o item “raça”, antes previamente definido nas opções branco, preto, pardo e caboclo, com poucas variações. O que se notou foi à migração das respostas baseadas em raça para respostas baseadas em cores, isto é,

<sup>12</sup> Miller, 2012 apud Morris, 2014, p.14.

<sup>13</sup> No item “*How do Black Americans prefer to self-identify?*” a resposta foi: *African American* - 43%; *Black* - 44%. (Miller, 2012 apud Morris, 2014).

as tonalidades de pele (Angosto Ferrández e Kradolfer, 2012), o que foi consagrado pelo Censo Demográfico de 1950, através do item “cor ou raça”.

A evitação do termo negro para a autoclassificação racial não pode ser tomada apenas como opção individual, mas como fenômeno social que reflete os múltiplos efeitos do racismo na sociedade brasileira. Isto porque, como argumentado por Oracy Nogueira (1998), o preconceito no Brasil pode ser denominado de “preconceito de marca”, pois o que está em jogo é a aparência, no sentido de que elas, pretensamente, possam remeter a aquilo que o sujeito é (Otta e Queiroz, 2000).

Se o racismo à brasileira pode ser resumido como “de marca”, através da cor de pele, e essa é impossível de esconder, resta renomear os nomes atribuídos, usando cores como marrom; usando objetos como chocolate, ébano<sup>14</sup>, café, além de toda a nomenclatura racial usada em toda a América Espanhola, como mulato, caboclo e cafuzo. São essas escolhas históricas e sociais que fundamentam a insegurança classificatória (DaMatta, 1997) e permitem que no Brasil “pessoas ficam ‘brancas’ ou ‘negras’ de acordo com suas atitudes, sucesso e, sobretudo, relacionamentos” (op. cit., p. 72-73).

## 2.2

### Universitários afrodescendentes no Brasil e nos Estados Unidos

Os jovens afrodescendentes investigados neste trabalho tem mostrado um alto investimento na educação, sendo esta uma das principais características dos seus projetos ascensionais. A partir da institucionalização do ensino superior no Brasil e nos Estados Unidos, a tentativa de ingresso dos afrodescendentes nas universidades deu-se por diferentes caminhos, mas principalmente através das grandes transformações políticas, econômicas e sociais, consequência das lutas realizadas pelos movimentos negros presentes em ambos os países. Soma-se a isto uma nova concepção de juventude, emergente na década de 1960. E foram nos campus das universidades que o encontro destas multiplicidades ocorreu.

O Brasil é considerado o país com a maior proporção de negros fora da África. Salvador, no estado da Bahia, é a segunda cidade de maior população

<sup>14</sup> A árvore ébano é certamente uma das mais antigas formas de referir-se a uma pessoa negra. Tendo um tronco escuro, teve seu nome associado aos negros desde o antigo Egito (*hbny*), Grécia (*ἔβενοϛ* – *ébenos*), e historicamente no Brasil e nos Estados Unidos (*ebony*).

negra no mundo. Essa situação peculiar deve-se ao tráfico de africanos escravizados, durante todo o período colonial. Segundo a última contagem populacional realizada no país, quase a metade da população brasileira é negra. Esse contingente concentra-se, sobretudo nas Regiões Norte e Nordeste do país. Em alguns estados dessas Regiões, a exemplo da Bahia e do Maranhão, os negros chegam a representar cerca de 80% da população (IBGE, 2008).

Apesar da expressiva presença do negro na população do país, distâncias consideráveis separam negros e brancos em vários setores da sociedade. É assim no mercado de trabalho, na educação, como em qualquer outro espaço da vida brasileira. A herança da escravidão tem sido invocada como argumento para justificar a situação presente de desvantagem da população negra. Esse argumento se revela incompleto, ante o longo tempo decorrido desde a extinção do trabalho escravo. A fragilidade dessa explicação evidencia-se quando se constata que as precárias condições econômicas dos negros, no período pós-abolição, não diferenciam muito daquela dos grupos de trabalhadores estrangeiros brancos, que chegaram ao Brasil desde o final do século XIX.

Sabemos hoje que uma parcela significativa das elites econômica, política e intelectual do país são oriundas desses grupos de imigrantes pobres, enquanto que a situação da maioria da população negra manteve-se quase que inalterada. Deste modo, não há como explicar satisfatoriamente as precárias condições de existência dos negros no Brasil hoje, sem evocarmos a inserção dos afrodescendentes em uma sociedade que não se preparou e não desejou recebê-los (Fernandes, 1978). Mesmo que a desigual situação de negros e brancos seja evidente, existe contraditoriamente na sociedade brasileira, uma invisibilidade do racismo, uma recusa em admitir que considerável parcela das desigualdades existentes no país deve-se à condição racial dos indivíduos. A recusa em admitir a raça como um mecanismo gerador de desigualdades sociais repousa na crença, amplamente difundida, de que os brasileiros desfrutam de uma situação racial harmoniosa e equilibrada em termos de tratamento e de acesso aos bens sociais; na ideia de democracia racial (Azevedo, 1975). Dessa perspectiva, as desigualdades presentes na sociedade brasileira, seriam reflexos de sua estrutura de classes. Essa visão tem sido responsável por uma banalização das desigualdades entre brancos e negros, dificultado a emergência de um posicionamento crítico face às relações raciais no

país, que permita a criação de políticas de superação dessas desigualdades, a exemplo do que tem ocorrido em outros países.

O trajeto dos estudantes brasileiros pelo sistema público de ensino está marcado por uma trágica repetição de histórias de insucesso. Mas o fracasso da escola atinge, sobretudo, os estudantes negros. A criança negra é atingida de diversas maneiras pelo caráter racista do sistema de ensino brasileiro. O racismo se expressa, por exemplo, no acesso diferenciado dos segmentos raciais: estão entre os negros as maiores proporções de pessoas não alfabetizadas (IBGE, 2008); a participação dos negros no sistema educacional vai diminuindo à medida que aumentam os anos de escolaridade (INEP, 2013). Outra face do racismo presente no sistema educacional brasileiro é o contínuo silêncio dos currículos escolares sobre a história e à cultura negra. As práticas escolares atingem, ainda, negativamente, a criança negra quando reforçam uma imagem estereotipada e inferiorizante do negro, com consequências para sua autoestima e para a construção da sua identidade. Todos esses fenômenos concorrem para afastar o estudante negro das oportunidades que podem advir de uma escolarização bem sucedida (Patto, 2000; Bell, 1992).

A educação superior mostra-se um ponto privilegiado para examinar a atuação do sistema de ensino na reprodução das desigualdades sociais. Para Bourdieu, os mecanismos de eliminação que atuam durante a carreira escolar, expressam mais claramente seus efeitos nesse nível do sistema educacional, reflete-se, "[...] nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos [...]" (1997, p. 17), a depender da sua classe, gênero, raça.

No Brasil, as análises sobre o caráter seletivo do ensino superior têm, de modo geral, centrado a análise dos determinantes econômicos do acesso a esse patamar do sistema de ensino. No entanto, os estudos não vêm, com igual ênfase, sinalizando para o efeito de outros marcadores sociais como o gênero e a raça que têm, seguramente, uma forte participação na equação que exclui significativas parcelas da sociedade das oportunidades de acesso ao sistema de ensino. A ausência, nas instituições de ensino superior, de informações sobre a condição racial dos alunos que frequentam seus cursos é um fator que tem contribuído para dificultar a análise da situação dos segmentos raciais nesse espaço do sistema de ensino. Até recentemente, quando se efetuou o primeiro levantamento, na UFBA,

sobre a participação dos segmentos raciais numa universidade brasileira era absolutamente desconhecida à dimensão das distâncias entre negros e brancos no ensino superior no país.

O estudo referido sobre as desigualdades raciais no ensino superior na Bahia (Barreto, 2006), revelou a existência de consideráveis distâncias entre brancos e negros, provocando a indagação sobre a realidade da participação desses segmentos, nas universidades de outras regiões do país. Este estudo havia indicado que cerca de metade dos estudantes da UFBA eram brancos, aproximadamente 1/3 era pardo e menos de um décimo (8%) eram pretos. Assim, os negros, pardos e pretos representavam quase a metade dos estudantes, uma situação que parecia ser animadora, considerando-se a histórica trajetória de exclusão dos negros na sociedade brasileira.

Para o segmento negro, estar representado quase nas mesmas proporções que os brancos numa das mais antigas e prestigiadas universidades do país, poderia significar um avanço. No entanto, quando se compara sua presença na universidade com sua representação da população da Bahia percebe-se que estão sub-representados na universidade, já que os afrodescendentes são quase 90% da população baiana (IBGE, 2008).

O estudo também revelou que é, sobretudo, dos brancos o privilégio do acesso a carreiras superiores de maior prestígio social, como medicina, engenharia e direito. Aos negros estão reservados os cursos menos valorizados socialmente, como aqueles de formação de professores, por exemplo. Ainda nesses cursos são, em geral, minoritários. Desta forma, em que pese à expressiva presença dos negros no conjunto da população baiana, esses não estão se beneficiando, na mesma medida que o contingente branco, do acesso à universidade (Barreto, 2006).

Mesmo estando em condições desiguais dentro das universidades, os afrodescendentes se beneficiaram do forte sentimento cosmopolita presente no ambiente universitário, tornou-se campo fértil para o florescimento de projetos coletivos que tem em sua pauta a melhoria na qualidade de vida dos afrodescendentes. Mesmo que historicamente os afrodescendentes tenham ocupado na sociedade um papel de subalternidade, o momento social após a democratização em 1988 permitiu o maior ingresso dos afrodescendentes na



universidade parecia capaz de reescrever a história dos negros, seja recontando seu passado, transformando seu presente ou melhorando o seu futuro.

Contudo, sabemos que as transformações legais e políticas ocorridas na década de 1960 nos Estados Unidos e a partir de 1988 no Brasil não conseguiram materializar-se de forma efetiva como benefícios para os afrodescendentes (Fernandes, 1978; Bell, 1992; Bento, 2003). Isto em grande parte aconteceu pela dificuldade da representação dos negros na esfera pública, através da eleição de representantes efetivos de seus interesses nos três poderes constitucionais. A falta desta igualdade mínima foi estrategicamente contornada por outros caminhos possíveis para a sociedade civil: as ONGs, os movimentos religiosos, educacionais, além da constituição dos mais variados grupos de pressão política. Sabemos que estes movimentos já estavam curso mesmo antes da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos e a redemocratização no Brasil, mas enfatizamos a potencialização destes após essas conquistas políticas.

Ademais as conquistas institucionais que estes movimentos proporcionaram aos afrodescendentes, o que gostaria de enfatizar no momento é o papel central da emancipação política fomentada por estes jovens universitários negros. Este protagonismo universitário refletiu-se principalmente em dois aspectos: a consolidação da presença dos negros em todos os níveis de educação, e o resgate dos negros que estavam fora do sistema de ensino (Alberti e Pereira, 2007; Berquó, 1998).

Certamente uma das nossas maiores preocupações até o momento é compreender os projetos coletivos e individuais através das trajetórias de vida dos afrodescendentes universitários. Sabemos que estes projetos “pegam carona” no *Jim Crow Car*, ou seja, estão submetidos a desconfortos psicossociais decorrentes de sua inserção dos afrodescendentes em sociedades racistas. O preço do ticket pago por cada indivíduo para obter sua ascensão social será debatido neste ponto, levando-se em conta as duas categorias que até o momento se apresentaram centrais em nossa investigação: trabalho e educação. Além disso, vale salientar o que acontecem com aqueles que não pegam carona neste desconfortável carro: a marginalização social. Não podemos deixar de considerar o fato de que uma nova organização do trabalho continua ocorrendo em um cenário de desigualdade social muito amplificada, com suas múltiplas faces e diferenças nos diferentes países.

Uma fase que alguns autores denominam de capitalismo informacional (Castells, 1999).

A estrutura geral do ensino superior no Brasil pode ser mais bem compreendida a partir da divisão entre ensino público, constituído assim a partir do ano de 1920, e o ensino privado, criado a partir da década de 1970. A universidade pública e gratuita tem nos últimos anos perdido espaço diante do *boom* das instituições privadas. A qualidade dos cursos de nível superior tem sido monitorada constantemente pelo governo através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o que tem resultado no aprimoramento de muitos cursos de graduação, mas também fechamento de cursos de baixa qualidade.

O governo brasileiro tem empreendido esforços para criar novos meios de estreitar as relações entre a universidade, a indústria e o mercado de trabalho. O número de bolsas de estudo em todos os níveis tem aumentado substancialmente, começando com as bolsas de iniciação científica júnior, que visa inserir alunos do ensino médio em pesquisas universitárias; a bolsa de iniciação científica, bolsas de mestrado e mestrado profissionalizante; bolsas de doutorado e pós-doutorado.

Iniciativas como o Programa Ciências Sem Fronteiras, que busca promover a consolidação, tem buscado promover a expansão e a internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e CAPES –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. A previsão geral é a concessão de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, e a concessão destas busca equalizar geograficamente, socialmente e racialmente as oportunidades de ensino entre a população, evitando assim a seleção apenas daqueles já favorecidos historicamente por outras políticas educacionais<sup>15</sup>.

O Brasil, uma das mais fortes economias do mundo, é também um dos países mais desiguais na distribuição de renda. Começamos nossa contribuição a

---

<sup>15</sup> Convivi na *Morgan State University* durante o *Fall 2014* com 50 estudantes de graduação bolsistas do Ciências Sem Fronteiras, todos vindos do nordeste brasileiro, de pequenas cidades e pertencentes a famílias de camadas populares. Certamente estes estudantes não teriam a oportunidade de estudar nos Estados Unidos sem uma bolsa de estudos.

esta jornada afirmando que é impossível compreender o real caráter da desigualdade do país sem levar em consideração o racismo que constitui e estrutura sua sociedade. Contudo é ainda muito difícil lutar contra o racismo por sua negação, ainda que sejam claros seus efeitos (Guimarães, 1999; Telles, 2003; Zamora, 2012). Aqui consideraremos o racismo contra os negros e não contra as demais populações não brancas. Fanon (1967) afirma neste sentido que o negro seria refém de sua própria apresentação, pois estaria preso a condição inaliável de mostrar ao mundo a cor de sua pele, sendo ela um sinal estigmatizador (Goffman, 1980).

Em termos de população brasileira, temos 42,1% de pardos e 5,9% de negros, e reunindo os dois conjuntos têm quase metade da população total (IBGE, 2012). Os resultados do Censo 2010 mostram o Brasil como uma das maiores nações negras do mundo. Se os negros são quase a maioria do país, supostamente deveriam ter a mesma equivalência em termos de acesso às riquezas e direitos sociais. Se tomarmos qualquer dado que informe sobre o desenvolvimento humano e a qualidade de vida – educação, saúde, moradia, emprego, renda, expectativa de vida, acesso a equipamentos sociais – veremos que os negros estão em grande e injusta desvantagem, chegando a possuir a metade da escolaridade e rendimento dos brancos (IBGE, 2012).

Apesar do crescimento de renda das últimas décadas, o percentual de negros pobres nunca ficou abaixo de 64%. Os negros são 70% entre os 10% mais pobres e não passam de 16% entre os 10% mais ricos. É indissfarçável que “há 53 milhões de pobres e, desses, 22 milhões são indigentes, 65% e 70%, respectivamente, desses pobres e indigentes são pessoas negras” (IBGE, 2011). Podemos, portanto, dizer que mesmo com variações regionais, a pobreza e a miséria são predominantemente negras.

Na área da educação há notáveis diferenças no acesso à escola entre brancos e negros. Os afrodescendentes estão menos presentes nas escolas, apresentam médias de anos de estudo inferiores, altas taxas de defasagem na relação idade/série e taxas de analfabetismo bem mais altas. Mantendo o foco no ensino superior, até o início da década de 2000, negros no ensino superior não alcançava o percentual de 2%. Entre os jovens brancos com mais de 16 anos, 5,6% frequentavam o ensino superior em 2007, enquanto entre os negros esse percentual era de 2,8% (IBGE, 2012).

Deste grande grupo afrodescendente, aproximadamente a metade é composta de mulheres, o que representa cerca de 24% do total da população brasileira. Sobre elas incide uma tríplice discriminação: de raça, de gênero e de classe social. Elas constituem a parcela mais pobre, são as que possuem a situação de trabalho mais precária, que têm os menores rendimentos e as mais altas taxas de desemprego (DIEESE, 2003). As mulheres encontram-se mais concentradas, proporcionalmente, em trabalhos informais e mais precários e mal remunerado do que os homens, como é o caso do trabalho doméstico. É preciso superar o pensamento que prefere admitir que melhorando nossa injustiça social, a questão racial será resolvida, já que o que existiria é apenas preconceito de classe (D'Avila, 2005). O racismo não é redutível à pobreza e miséria. Isto vem sendo desmentido desde os anos 50 (Zaluar, 1980) e confirmado em estudos mais recentes (Hasenbalg, 1979; Waiselfisz, 2004). É a partir da constatação do racismo estrutural e institucional que queremos propor nossa análise sobre universidade e a ascensão social dos jovens negros universitários. Ilustraremos nossos argumentos com a breve exposição sobre ações governamentais em parceria com a sociedade civil voltado para a permanência de estudantes de origem popular no sistema de ensino universitário.

A história do ensino universitário no Brasil funde-se com sua própria construção de uma sociedade desigual. Elaborado basicamente pelo Estado, a educação brasileira sempre foi construída de forma hierárquica e seletiva, sendo tutelada em todos os seus níveis pelo governo. Mas do que isto, tardou cronicamente em abrir canais de diálogo multilateral com a sociedade civil. Historicamente, entre todos os países da América espanhola e portuguesa, o Brasil foi um dos poucos que não possuíam universidade no período colonial (Teixeira, 2005). Para os monarcas portugueses, a condição de dependência impossibilitava a criação de qualquer universidade, sendo este um ponto nevrálgico do pacto colonial (Teixeira, 1988). Todos os bacharéis brasileiros até o século XIX, pouco mais de 2.500 jovens, foram formados em instituições portuguesas (Carvalho, 1996).

A população brasileira em 1872 tinha menos que dez milhões de habitantes, sendo 38% deles brancos (Drescher, 2011). Desde 1854 o acesso às escolas primárias era franqueado à população livre, que não portasse moléstias contagiosas e expressamente proibido aos escravos. As primeiras campanhas pela

alfabetização e pelo acesso à escola só começariam a se impor a partir da República (1889) e mais acentuadamente na década de 1920. Por princípio, estas escolas deveriam ensinar noções de higiene, ordem, urbanidade e noções de trabalho. O que se esperava delas era o adestramento da mão-de-obra de um país que almejava ser urbano, industrial e civilizado<sup>16</sup>.

O ingresso nas universidades era reservado aos alunos dos colégios tradicionais. O processo seletivo composto de prova pública, denominado vestibular, foi instituído apenas em 1911. Contudo, isto não representou um avanço significativo para a maior parte da população. O modelo de ensino público inviabilizava qualquer tentativa dos estudantes de classes populares de concorrerem nos vestibulares. Se por um lado a escola pública servia apenas para disseminar noções básicas de higiene e trabalho, por outro as escolas tradicionais estavam basicamente vinculadas à modelo de ensino devocional e espiritual, de ascese, não possuindo nenhum vínculo direto com as formas de produção industrial, organização social e funcionamento da economia (Teixeira, 2005).

A grande institucionalização da universidade no Brasil ocorreu, efetivamente, apenas entre as décadas de 1920 e 1940, com a criação da Universidade do Brasil e instituições correlatas. Não havia um consenso sobre o papel endógeno da universidade para com a sociedade brasileira (Teixeira, 1998). A maioria das instituições de ensino superior brasileira tinha por natureza fortalecer o controle e estruturação estatal: academias de ensino militar, jurídica e médica (Romanelli, 2009; Cunha, 1983).

As universidades brasileiras passaram por grandes transformações decorrentes do golpe militar de 1964-1985. A ditadura ordenou a organização do ensino superior, causando uma perda da autonomia das universidades diante do poder do Estado. Contudo, a principal transformação deste período foi à autorização da criação de instituições de ensino particular para absorver a enorme demanda de estudantes, o que fez com que as instituições privadas crescessem duas vezes mais rápido do que as instituições de ensino público em seus primeiros oito anos de existência (Costa Vieira & Vieira, 2010).

---

<sup>16</sup> Sobre as diretrizes de ensino escolar preconizada por Benjamim Constant através da *Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal* podemos notar logo em seu primeiro artigo a importância da higiene e moral em relação os temas escolares, onde diz “Art. 1. É completamente livre aos participantes, no Distrito Federal, o ensino primário e secundário, sob as condições de moralidade, hygiene e estatística definidas nesta lei”. (Decreto nº 981 de 08/11/1890).

A partir das transformações da construção do Estado democrático brasileiro em 1988, afirmamos que não houve no Brasil uma iniciativa que buscasse diminuir as dificuldades de entrada no sistema de ensino, e ainda mais importante, que possibilitasse a progressão do estudante nas séries. A universalização do ensino fundamental a partir da LDB de 1996 (Demo, 2002) representou um importante avanço em termos de política educacionais. Contudo, a não obrigatoriedade do oferecimento do ensino médio pelo Estado limita seriamente a capacidade de ascensão educacional do aluno. Com esta configuração, a escola se furta ao dever, democrático e republicano, de minar as barreiras de acesso a oportunidades de emprego, provenientes da competição entre pessoas com diferentes origens sociais (Paiva, 2010). Essa não é uma simples falha ocasional do sistema de ensino brasileiro, mas se inscreve dentro da própria construção, hierárquica e autoritária, de nossa sociedade. Isto fez com que verdadeiros muros educacionais, econômicos e raciais fossem criados, evitando ou retardando a universalização da educação e o acesso a outros direitos fundamentais. Isto foi agravado pela alta sensibilidade do sistema de produção brasileiro ao nível educacional, ou seja, a relação entre anos de estudo e remuneração possui uma relação fortíssima, o que resultou no aumento da desigualdade salarial entre os trabalhadores manuais e intelectuais (Pastore, 1997).

Se levarmos em consideração apenas a questão racial para analisarmos o nível de instrução do brasileiro, notaremos que para cada afrodescendente que possui qualquer nível de instrução existe também um afrodescendente analfabeto (INEP, 2013), e também veremos que não chegam a 30% os afrodescendentes nas classes altas (Silva, 1988). Muitos estudiosos consideram que para a ascensão social de um indivíduo, sua classe social tem maior influência do que sua raça/cor (Fernandes, 1972). Outros pesquisadores afirmam que a discriminação racial continuaria mesmo durante a vigência de uma sociedade de classe, como em nosso caso atual (Hasenbalg, 1979, Hasenbalg e Silva 1988, 1992 e Hasenbalg, Lima e Silva, 1999). Utilizando uma rigorosa metodologia de estudo estes autores chegaram à conclusão de que há discriminação racial já no momento da matrícula das crianças no sistema escolar, onde os afrodescendentes encontram dificuldades de ingresso para seus filhos.

Diversas políticas públicas sensíveis à questão racial começaram a ser discutidas no Brasil a partir da reabertura democrática em 1988. Entre elas, destacamos a ação afirmativa (*affirmative actions*). Este termo é geralmente associado a estratégias de inclusão de grupos socialmente subordinados ou historicamente marginalizados (Candau, 2004). A expressão tem sua origem na década de 60 nos Estados Unidos, sendo o presidente J. F. Kennedy seu criador. As ações afirmativas surgiram no contexto do movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, durante a derrocada das leis segregacionistas. Seu principal objetivo era fomentar mudanças estruturais em áreas importantes como mercado de trabalho, educação e representação política (Bowen & Bok, 1998).

O processo de redemocratização trouxe para o cenário brasileiro a possibilidade do protagonismo de movimentos sociais, que passam a exigir do poder público posicionamento mais ativo com relação a questões como raça, gênero, liberdade religiosa e assuntos congêneres. Foi neste contexto de redescoberta dos direitos democráticos que as propostas das ações afirmativas começaram a chegar ao Brasil. Através da iniciativa do deputado federal Abdias do Nascimento, que apresentou um projeto de lei em 1983, com o intuito de criar ações compensatórias para os afrodescendentes. Através do projeto de lei nº 1332/1983, foi proposta reserva de 20% de vagas para homens e mulheres negras na seleção para o serviço público; bolsas de estudos; incentivos para a eliminação da prática da discriminação racial para empresas do setor privado; introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. Mesmo não sendo aprovada pelo congresso, a proposta se configura como um marco na luta por políticas afirmativas (Pereira, 2007).

A década de 1990 viu se fortalecer no Brasil a experiência democrática através das eleições diretas, criando assim um ambiente de segurança jurídica e política necessário para o florescimento de importantes movimentos sociais. Seguindo os estudos de Costa Vieira & Vieira (2010), o fortalecimento de políticas afirmativas obtiveram um importante fomento a partir do crescimento de movimentos sociais como a criação dos pré-vestibulares comunitários para negros e carentes (Paiva, 2004); a elaboração do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH); a criação de cotas raciais no vestibular da UERJ, através da lei estadual nº 3.524/00; a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial,

Xenofobia e Intolerância Correlatas, convocadas pela ONU, na África do Sul, em 2001.

No Brasil os efeitos dos debates realizados na Conferencia de Durban em 2001 se fizeram ecoar através das ações do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. A principal ação foi à criação de uma secretaria, com status de ministério, a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em 2003 através da lei nº 10.678. Dois anos depois, em 2005, o governo federal criou através da lei nº 11.096 o PROUNI – Programa Universidade para Todos. Seu principal objetivo é permitir o acesso a estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com baixa renda per capita. Neste sentido, este projeto busca uma forma de democratização do acesso ao ensino superior, oferecendo oportunidades de acesso ao ensino superior, com a oferta de bolsas de estudo em instituições privadas. O critério do PROUNI é claramente a condição socioeconômica do aluno e sua escolarização no sistema público de ensino. Ao promover o ingresso de pessoas pobres na universidade, mesmo não utilizando qualquer critério racial, o governo busca atingir massivamente os negros, pois estes compõe mais de 70% dos pobres. Contudo, os dados dos alunos bolsistas do PROUNI tem mostrado que por volta de 44% dos estudantes se auto-declaram pardos ou pretos, enquanto 47% tem se auto-declarados como brancos. O que mostra obviamente que mesmo os negros sendo estatisticamente a maioria dentro do grupo que atende aos requisitos do programa, os mesmos ainda não possuem condições escolares de ocupar essas vagas<sup>17</sup>.

Podemos considerar o trabalho não apenas como a atividade laboriosa executada cotidianamente, mas também como fonte importante de inserção social. Tal atividade está no cerne do núcleo de valores sociais, sendo assim um fator de integração social e econômica (Castel, 1998). Uma das principais consequências do aumento do nível de escolaridade é o aumento das chances de se inserir no mercado de trabalho. É ponto passivo afirmar que estar empregado influencia substancialmente nas condições de vida apropriada (Dupas, 1999).

Desta forma, educação e trabalho estão ligadas diretamente as chances de inclusão social, pois a educação encontra-se interligada ao nível de emprego. Não podemos negar que a educação de qualidade possibilita uma melhor inserção no

---

<sup>17</sup> A questão racial de acesso ao ensino superior se agrava na medida em que subimos nos níveis escolares, onde os negros são apenas 28,9% dos alunos de pós-graduação, e apenas 1% dos docentes no ensino superior (INEP, 2013).



mercado de trabalho, o que por sua vez. Estas mudanças não ocorreram apenas em determinados locais, mas então intrinsecamente ligadas às transformações ocorridas no mercado de trabalho. A institucionalização do trabalhador assalariado, em sua forma clássica, já não é mais o modelo vigente de organização do trabalho. As mudanças ocorridas em nossa sociedade pós-industrial vêm impondo novos desafios a aqueles que desejam ingressar no mercado de trabalho. Mais do que isto, colocam em pauta para as universidades crescente, então convém analisar as condições que incrementam esta relação e as condições que, pelo contrário, os impõem obstáculos.

Neste momento, de crise do número dos postos de trabalho em todo o mundo, aumento das exigências e refinamento do perfil de empregado solicitado pelo mercado, à universidade não pode se furtar ao seu papel, que é de dar subsídios teóricos e práticos à tomada de decisão no planejamento governamental, apontando as prioridades e os caminhos de realização. Além disso, a universidade deve realizar uma reflexão crítica profunda sobre as consequências e desdobramentos das políticas adotadas. É neste período difícil que vemos o recuo de importantes conquistas sociais, e o retrocesso de garantias de direitos e debates que havíamos julgado ter superado.

As tradicionais políticas de qualificação profissional, amparo e seguridade ao trabalhador não tem conseguido responder de forma eficiente a situação heterógenea que o mercado de trabalho tem apresentado. A precariedade dos postos de trabalho impõe uma nova agenda política e governamental (IPEA, 2007). O que agrava esta situação no Brasil é a cronificação de problemas não superados país, principalmente o racismo presente e latente nas relações sociais, principalmente o trabalho e a educação. Ademais todas as dificuldades enfrentadas tipicamente pelos jovens, acrescenta-se aos afrodescendentes o fator racial (IBGE, 2011).

Diante deste cenário podemos supor que a chegada do aluno afrodescendente ao ensino superior em uma das melhores universidades particulares do Brasil já seja, por si só, motivo de grande alegria e sentimento de conquista. Apesar disso, o sabor desta vitória é degustado apenas por alguns instantes, uma vez que os calouros universitários se veem agora lançados em um novo mundo de desafios intelectuais, emocionais e financeiros, e do qual possuem muito poucas instruções de como deve agir. Para ilustrar este ponto, basta

observarmos os levantamentos feitos pela Vice-Reitoria Comunitária da PUC-Rio, que através de dados coletados entre os alunos bolsistas provenientes de camada popular. Através destas informações observou-se os motivos que levavam os alunos bolsistas a pedirem trancamento de matrícula, cerca de 18% eram motivado por falta de recursos financeiros e inaptações ao meio acadêmico. Ao ser analisado o número de desistência dos bolsistas oriundos do PROUNI, de 2005 a 2008, observou-se que dentro os 740 alunos matriculados, 128 desistências do curso superior por falta de recursos financeiros e psicossociais para se permanecer no curso.

Estes dados mostram que, apesar de possuir experiência com alunos bolsistas provenientes de camadas populares através de parcerias firmadas desde a década de 1970 através do sistema de bolsas da VRC/PUC-Rio, estes alunos ainda encontram pressões e constrangimento psicossociais na vida universitária o forte o bastante para fazê-los desistir da faculdade. Em outras palavras, são confrontados com grandes determinações macroestruturais e institucionais geradoras de discriminações e preconceitos nos processos de mobilidade sócio-ocupacional de universitários pobres e negros. Apesar disso, entre as universidades brasileiras, a PUC-Rio tem se diferenciado por desenvolver projetos e atividades destinados a trazer para o campus a presença de alunos de fora do eixo dos colégios tradicionais. Uma universidade confessional, comunitária e filantrópica, onde sua natureza confessional implica em ações concretas de serviços e de profecia (denúncia da injustiça) junto a comunidades pobres. Desde a Campanha da Fraternidade de 1988 iniciam-se na Baixada Fluminense os pré-vestibulares comunitários, como a Rede Educafro, tem buscado parcerias visando à reserva de cotas na Graduação<sup>18</sup>. A política pública expressa no programa governamental Prouni, implicou no aumento dos quantitativos de bolsas sociais. Há outras linhas de suporte aos estudantes bolsistas, como a complementação financeira aos bolsistas sociais (auxílio em transporte e refeição), através da Vice-Reitoria Comunitária – FESP – Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio.

Apesar de toda a preocupação histórica da PUC-Rio com os alunos bolsistas, ainda encontramos um paradoxo: os alunos que conseguiram com grande esforço superar todas as dificuldades de ingresso no ensino superior de

---

<sup>18</sup> As bolsas sociais evoluem de 5 em 1994 para 1.133 em fevereiro de 2006, compondo 25% dos alunos de Graduação, incluindo-se aí as cotas de 620 bolsas de ação social; 351 do ProUni; e 162 bolsas religiosas.

excelência, ainda não conseguem usufruir plenamente desta excelência, por não possuírem o capital cultural típico da universidade e comum aos seus alunos preponderantes, advindos das classes altas da sociedade carioca.

Proveniente do pré-vestibular comunitário da Educafro, como muitos outros cheguei a universidade apenas com uma carta de recomendação do Frei Davi, líder da Educafro. Estudando na PUC-Rio desde 2004, estava habituado a caminhar nas fileiras de bolsistas, em programas como o FESP ou mesmo atrás de descontos na restaurante universitário ou textos emprestados. Sabia antes mesmo de chegar a universidade alguns de “estratégias de sobrevivência” para aquele campus entranhado no coração da área residencial mais nobre da cidade do Rio de Janeiro.

O sentimento geral entre os alunos bolsistas era uma espécie de “sobrevivencialismo acadêmico”, o que significava andarmos sempre juntos, explorando todas as oportunidades de estudos, trabalhos, estágios e networking. Supríamos nossas defasagens, que habitualmente os alunos de graduação possuem, com aulas de reforço entre os próprios alunos bolsistas, do mesmo modo que emprestavamos livros e materiais didáticos entre si, economizando assim uma boa quantia em dinheiro, tão escasso entre nós. A rede de relações (Teixeira, 2003) operava apenas entre os alunos bolsistas e com raras exceções alguns alunos não bolsistas faziam doações para os grupos<sup>19</sup>.

Ao final da minha graduação em 2008 pude começar a participar de um projeto denominado ProUnir, uma parceria entre a PUC-Rio e a Secretaria Especial de Igualdade Racial. O objetivo era claro: após o ingresso através do Prouni, os alunos bolsistas ainda precisavam de um suporte financeiro, educacional, pedagógico e psicológico para permanecer na universidade e concluir com êxito o curso de graduação. Assim, o projeto distribuía gratuitamente para os alunos bolsistas os mais importantes e caros livros de seus cursos de graduação, material didático como régua ou calculadoras, além de aulas de reforço nas disciplinas que mais reprovam alunos. Trabalhando neste projeto, tive a oportunidade de sair das fileiras de alunos bolsistas e agora estar ao lado deles, acompanhando de perto uma enorme gama de histórias de sucesso

---

<sup>19</sup> Era interessante notar que alguns alunos não bolsistas às vezes demandavam ao nosso grupo algum auxílio, como por exemplo, livros didáticos emprestados. Uma vez que o empréstimo era negado, por entendermos que aquele aluno tinha condições de comprar o livro e apenas desejava economizar dinheiro ao pegá-lo emprestado, as acusações de preconceito e ‘racismo reverso’ eram prontamente levantadas contra os alunos bolsistas.

acadêmico e superação, assim como a tristeza de verem alguns desistirem de seus sonhos ou pior.

Entrar em contato com os alunos bolsistas afrodescendentes da PUC-Rio foi fácil, uma vez que eu era conhecido tanto como ex-aluno bolsista, como também pelo trabalho no ProUnir. A adesão esporádica a participar pesquisa, através de um convite verbal proporcionou uma adesão rápida e frutífera. A natureza da pesquisa e da entrevista, contudo, precisou ser enfatizada, para que não fosse confundida com uma entrevista psicológica ou de psicoterapia, dado o conhecimento dos entrevistados sobre minha formação em Psicologia.

Realizar um estudo etnográfico neste campo tão familiar seria um desafio, pelo dever de desfazer as obviedades e estranha àquilo que tinha se tornado diário e cotidiano durante os anos. Possuir uma vivência enquanto aluno bolsista na PUC-Rio não reduziu o vislumbre ao “exótico”, para outras trajetórias de vidas e projetos ascensionais dos alunos pesquisados. A multiplicidade de caminhos e significados que cada entrevistado atribuía a suas histórias de vida dispersavam as cadeias de sentidos previamente elaboradas como ex-membro deste grupo, e em seguida, a sintetizavam em novos significados muito particulares, mas também coletivamente compreendido e compartilhados pelo grupo.

Em termos resumidos, realizei na PUC-Rio o total de 10 entrevistas. Cabe aqui ressaltar que antes da viagem para os Estados Unidos, a fim de realizar o estágio de doutorado sanduíche na *Morgan State University*, e também meu campo de pesquisa nos EUA, eu realizei no Brasil cinco entrevistas. As demais cinco entrevistas foram realizadas após o meu retorno. Este procedimento foi uma escolha metodológica e estratégica. Metodológica por me permitir, após viver nove meses nos Estados Unidos, um maior estranhamento no campo de pesquisa no Brasil. E estrategicamente, pois ao retornar ao país, muitas questões semelhantes e diferentes sobre a trajetória e projetos de jovens afrodescendentes haviam surgido durante meu campo de pesquisa, e seria importante (re) examiná-las mais profundamente em meu retorno.

Um ponto em comum que se delineou naturalmente, e por coincidência durante as cinco primeiras entrevistas no Brasil foi que todos os entrevistados eram os primeiros em suas famílias a cursar uma universidade. Este é um ponto importantíssimo para a formação do grupo pesquisado neste trabalho, uma vez que encontrei nos Estados Unidos uma forte correlação desta característica entre

os estudantes afro-americanos. Denominados de *first-generation college students* nos Estados Unidos, estes universitários tem sido alvo de importantes estudos sobre mobilidade social, devido ao enorme abismo educacional que possuem. Assim, essa característica foi colocada como pré-requisito para participar das entrevistas tanto no Brasil como nos Estados Unidos.

Para situarmos sócio-historicamente a questão da educação dos afro-americanos, gostaria de colocar dois pontos básicos: primeiro uma análise sintética voltada para o período pós Reconstrução, de 1865 em diante; além disso, buscarei investigar as duas principais vertentes que o movimento educacional negro nos Estados Unidos adotou, a saber, as ideias de Booker T. Washington e Du Bois. A razão desta escolha são as enormes consequências destes temas para o estudo aqui desenvolvido.

Podemos de antemão enfatizar que a educação dos afrodescendentes nos Estados Unidos foi bem mais ampla do que no Brasil. De modo geral os colonos ingleses, por si, já tinham maior grau de alfabetização do que os portugueses no Brasil<sup>20</sup>. Além disso, a leitura de textos religiosos, ênfase do Protestantismo, espalhou pelo universo anglo-saxônico a leitura e escrita básica.

Dado a enorme variedade de práticas educacionais adotadas ao longo do grande território estadunidense, poderíamos dizer que a alfabetização de escravos aconteceu de forma esporádica e pouco institucionalizada, como no caso do grupo religioso *Quaker*, que não apenas nunca se utilizaram de trabalho escravo, como também foram os primeiros a criar escolas e universidades para a educação dos afro-americanos livres. Contudo, estes eventos são bem localizados na costa Leste dos Estados Unidos. Pelo resto do território norte-americano o que se viu foi a pouca escolarização dos negros, por volta de 80% de analfabetos em 1870 (Fairclough, 2001).

Após a Guerra Civil Americana (1861-1865), o período de Reconstrução trouxe em sua pauta a questão da educação para os afro-americanos. Se por um lado o tema era a alfabetização como ponto principal, por outro carregava consigo também a intenção de “ajustamento econômico, cívico e espiritual [do negro] para a democracia” (Woodson, 1993, p. 437). Para Woodson este foi o primeiro erro da educação para os afro-americanos. O motivo seria a concepção de cidadania

---

<sup>20</sup> O sexto rei de Portugal, Dom Dinis (1279-1325) é considerado o primeiro monarca português alfabetizado, por constar em documentos oficiais sua assinatura.

apoiada apenas no ideário dos homens brancos, o que colocaria o “sucesso escolar” pautado não somente em ler e escrever, mas na imitação prestigiosa (Mauss, 1974) dos comportamentos brancos. Estes pontos estavam explícitos nos objetivos escolares para a comunidade negra, como, por exemplo, no trecho que diz que “a grande contribuição da educação [dos negros] ser aumentar o nível de limpeza, gratidão, perseverança e honestidade; elementos essenciais para a vida familiar” (Woodson, 1993, p. 438).

Este tipo de educação foi vista como extremamente prejudicial para a comunidade negra por líderes como Booker T. Washington. Segundo o autor, este tipo de educação era apenas uma ferramenta de distração, atrapalhando a correta qualificação dos afrodescendentes para o real, prático e rudimentar trabalho que deveriam buscar. Sabemos que “O compromisso de Atlanta” feito por Washington era mais um pedido por oportunidades de trabalho do que por mais escolas. Contudo, mesmo que essa posição estivesse completamente correta, e fosse possível construir uma educação para o trabalho voltada para as necessidades dos afro-americanos, uma enorme barreira ainda estaria posta: a enorme demanda por professores tornaria obrigatório por alguns anos o emprego de professores brancos nas escolas negras. E de fato, historicamente, este foi um dos primeiros desafios da escolarização do afro-americanos: a formação do corpo docente e do currículo escolar.

As leis segregacionistas *Jim Crow* dificultaram mais ainda a sobreposição do abismo educacional entre brancos e negros, construindo uma legal divisão entre instituições de ensino. Por detrás da premissa exposta pelo “separado, mas iguais”, o que se viu foi o reduzido investimento nas escolas negras, chegando a receber apenas 30% do valor por aluno, em comparação com as escolas brancas. Mesmo que o número de professores negros fosse gradativamente crescendo ao longo dos anos, passando de 15.100 professores em 1890 para 66.269 em 1910, estes ainda representavam apenas 7% dos docentes nas escolas públicas e 4% dos docentes nas escolas privadas (Morris, 2014, p. 5). Além disso, as escolas dispunham de poucos recursos para o ensino. Neste primeiro momento de Reconstrução, e, portanto, pré-industrialização urbana nos Estados Unidos, o trabalho agrícola e rural ainda oferecia muitos pontos de trabalho para a comunidade negra, e a associação do negro com o trabalho braçal e sem

escolarização, proveniente do histórico escravocrata do país colocou definitivamente a educação escolar dos afro-americanos em segundo plano.

A partir das revoluções industriais, a comunidade negra viu-se em grande desvantagem em relação aos novos postos de trabalhos – a fábrica urbana. Muitos afro-americanos migraram do campo para as cidades em busca destas oportunidades e as escolas técnicas negras aparecem como grande solução para a qualificação profissional e educacional. Historicamente sabemos que no Brasil o atual ensino médio técnico e profissionalizante teve origem por volta de 1948, nos Estados Unidos este tipo de escola teve início em 1917 sob o nome de *vocational education*. Essas escolas técnicas surgem como uma resposta rápida e prática as demandas por novas qualificações, principalmente diante de um ensino escolar abstrato, contemplativo e religioso, que era praticado amplamente em ambos os países.

A segregação racial não só operava a separação entre brancos e negros nos Estados Unidos, mas também conduzia de forma injusta a distribuição de bens e serviços públicos. Na corrida para embarcar no processo de industrialização recente, mais uma vez os afro-americanos tiveram que lidar com a carência de professores negros em suas escolas profissionalizantes, não chegando a 10% do total de docentes (Morris, 2014). Com a promulgação das leis *Jim Crow*, poucos professores brancos optavam pela docência nas escolas técnicas negras, e quando o faziam, traziam consigo muitos dos seus preconceitos e condescendência com os alunos.

Mesmo após o fim das leis segregacionistas 46% dos afro-americanos ainda estudavam em escolas racialmente isoladas. Apesar dos avanços por volta da década de 1980, onde 50% dos estudantes negros frequentavam escolas mistas ou com maioria branca, temos atualmente uma regressão destes números, chegando a 30% apenas. De fato, nos últimos 20 anos o sistema escolar tem mostrado uma segregação optativa entre brancos e negros, onde os últimos tem buscado voluntariamente estudar em instituições de ensino com 90-100% de estudantes afro-americanos (Morris, 2014, p. 9). O que estes dados nos apontam é que o sistema de ensino, mesmo não segregado, ainda reflete fortemente a segregação racial presente em todas as partes da vida cotidiana dos norte-americanos, não conseguindo a escola, por si só, reverter os efeitos de anos de segregação e suas

frequentes atualizações em nossa cultura, sejam pela ciência, esportes, comidas, danças ou músicas.

O que muitos estudos têm perguntado é sobre os motivos e os efeitos da segregação optativa<sup>21</sup> no sistema de ensino, exercida pelos afro-americanos. De modo geral, a segregação racial em qualquer nível de atividade, seja econômica, cultura, educacional tem se mostrado prejudicial a todos, principalmente as minorias (Putnam, 2000). O que ocorre é que a segregação impede a livre circulação de bens, serviços, produtos e profissionais, insulando oportunidades de trabalho, circulação econômica e de conhecimento. Este isolamento tem um efeito devastador para aqueles que buscam melhores condições de vida. Nos estudos de Chetty e Hendren (2015) sobre vizinhanças negras e brancas extremamente segregadas, os dados apontaram para o empobrecimento das relações de trabalho, estudo e lazer, já que os grupos estavam restritos apenas aos seus bairros, mas cada um deles precisava de algo que o outro tinha, como um hospital ou universidade. Segundo ainda esta investigação, este isolamento diminuía bastante as possibilidades de ascensão social dos afro-americanos que viviam segregados. Este estudo concretizou os dados previamente vistos em por Chetty et al (2014), em um extenso mapeamento das oportunidades de ascensão social nos Estados Unidos, onde ficou demonstrado que as cidades mais segregadas racialmente também são as que apresentam menor chances de melhoria de vida para seus habitantes. Entre os 50 estados americanos, *Maryland* ficou apenas na posição 37º, enquanto a capital *Washington D.C*, que fica a menos de 40 km de Baltimore ficou com a 13º posição.

A tipificação dos bairros baseados em informações raciais é uma pratica tao comum nos Estados Unidos que os website de compra e venda de imoveis já possuem claramente este requisito como filtragem de busca de imóveis. A consequência deste insulação urbana não poderia ser mais prejudicial para os jovens afro-americanos em trajetória de ascensão social. Com a distribuição desigual de bens e serviços públicos, o morador destas regiões encontra-se com uma desvantagem crucial, principalmente quando se trata de educação. Os testes

---

<sup>21</sup> Sobre a segregação optativa, devo afirmar que durante os 9 meses de moradia nos Estados Unidos acabei de modo não consciente por evitar a interação com indivíduos não-negros. A facilidade e segurança em interagir apenas com indivíduos do grupo com o qual eu estava mais familiarizado mostrava-se uma importante estratégia de evitar qualquer interação angústiada.



padronizados, amplamente usados nos Estados Unidos<sup>22</sup> tem mostrado que os afro-americanos têm conseguido pontuações abaixo das médias nacionais, e a explicação para isto pode estar no fato de que 42% das crianças negras estudam em escolas em regiões de alta pobreza, o que mina a qualidade de ensino, aumenta a evasão escolar, cerca de 50% dos alunos destas escolas, e também desarmoniza a relação idade/série escolar entre os afro-americanos (Morris, 2014). Este círculo vicioso de bairros pobres, escolas ruins, serviços públicos ausentes mostra-se fortalecido por políticas que atrelam os repasses financeiros para as escolas às pontuações de seus alunos em provas padronizadas e até mesmo aos impostos recolhidos naquela vizinhança.

As Universidades Historicamente Negras<sup>23</sup> tem exercido um papel importante na qualificação dos afro-americanos. Desde a inauguração da primeira HBCUs em 1857, milhões de jovens negros tem conseguido melhor de vida através de melhores oportunidades de ensino. Contudo, como vimos acima, as qualificações educacionais que precedem o ensino superior tem mostrado falhas estruturais que impendem os jovens de chegarem à faculdade. O efeito disso é a massiva presença de afro-americanos nas HBCUs e pouca presença nas demais universidades. Em universidades negras como a *Voorhees College* o número de afro-americanos chega a 92% do corpo discente. A pergunta seria se não existe um isolamento também por parte dos brancos com relação ao não ingresso nas HBCUs. Contudo, em dados nacionais os brancos ocupam 26,1% das vagas nas universidades negras, enquanto os negros ocupam 59,8%, ou seja, os brancos não apenas ocupam a maioria das vagas nas universidades sem orientação racial, por volta de 60%, como também estão presentes nas universidades negras, enquanto os negros são minoria fora das HBCUs (Morris, 2014). O que demonstra que as notas do SAT e as qualificações para o ingresso nas universidades não tem sido o suficiente para fazer os afro-americanos circulararem no universo acadêmico em igualdade com os brancos. Certamente este fato está relacionado ao sistema de ingresso, extremamente sensível a aspectos subjetivos, como o preconceito racial.

Diferente do Brasil, onde o vestibular constitui um concurso público sistemático e impessoal, os processos de candidatura para o ingresso nas universidades incluem, além das notas de testes padronizados, histórico de vida

<sup>22</sup> O teste mais importante para o ingresso nas universidades é o SAT, que anualmente avalia mais de 1,5 milhões de adolescentes norte-americanos.

<sup>23</sup> *Historically Black Colleges and Universities* (HBCUs).

escolar, carta de recomendação de professores e escolas. O que Coleman (1966) demonstrou em seus estudos sobre o processo de admissão nas universidades norte-americanas foi que mesmo quando os alunos negros possuíam todas as qualificações, e às vezes até melhor que os alunos brancos, eram preteridos pelas universidades nos processos seletivos de ingresso<sup>24</sup>. Para tentar mudar este quadro, os movimentos de direitos civis norte-americanos tem proposto uma série de leis para reformular as políticas públicas a partir do viés racial. Após o fim das leis segregacionistas, um importante passo foi dado: as ações afirmativas. A ideia de ações afirmativas elaboradas pelo presidente Kennedy em 1961 e colocadas em vigor pelo presidente Lyndon B. Johnson em 1965<sup>25</sup>, buscavam assegurar a qualidade de tratamento, independente da raça. As controversas cotas raciais surgem como complemento às ações afirmativas, no *Civil Rights Act of 1964*. Apoiados nestas leis o número de afro-americanos nas universidades dobrou, principalmente em cursos de graduação considerados estratégicos pelo movimento de direitos civis, como Direito, História e Sociologia<sup>26</sup>. Outra importante iniciativa é a criação dos programas denominados *TRIO*, através do *Economic Opportunity Act of 1964*, na chamada “Guerra contra a pobreza”. A principal característica destes projetos é a atenção especial para os alunos de ensino médio que buscam ingressar na universidade. O objetivo é oferecer oportunidades de igualdade para os alunos através do aumento da disponibilidade de vagas para alunos de escolas em bairros pobres, e também sensibilizar as universidades a buscarem dentro das escolas bons alunos (USDOE, 2009).

O *Upward Bound* é dentre as oito iniciativas do programa *TRIO* a que mais nos interessa. O programa busca identificar alunos com bom potencial acadêmico ainda durante o ensino médio e a partir disso auxiliar o aluno a ingressar na universidade. Assim, apoia os alunos na preparação para a faculdade, incluindo o desempenho no processo seletivo de ingresso. Os requisitos para participar do programa incluem o nível de renda, onde a família do estudante reside e principalmente a condição de que os pais e/ou responsáveis diretos pelo aluno não

---

<sup>24</sup> Entre milhões de exemplos da seletividade racial no processo de admissão nas universidades norte-americanas podemos citar o caso de Nina Simone, que teve seu pedido de ingresso negado pelo *Curtis Institute of Music* em 1950. No ano 1999 este instituto concedeu a artista o título de *Diamond Award for Excellence in Music*.

<sup>25</sup> Através da *Executive Order 11246* o presidente Lyndon B. Johnson deu prosseguimento as ideias do presidente John Kennedy após seu assassinato.

<sup>26</sup> De 1987 a 2000 o número de afro-americanos no curso de Direito aumentou em 30% (Morris, 2014).

possuam um diploma de graduação. Estes alunos são chamados comumente de primeira geração de bacharéis<sup>27</sup> (USDOE, 2009b).

As escolhas destes critérios são bem claras no escopo do programa: os alunos de primeira geração de bacharéis da família são aqueles que precisam transpor os maiores obstáculos para obter o ingresso e permanência na universidade, assim demandam acesso à tutoria e aconselhamento, com muitas atividades de reforço escolar. Especificamente, o *Upward Bound* fornece assistência estudantil como aulas de reforço em inglês, planejamento de estudo, habilidades de gerenciamento de tempo, disciplinas e temas identificados como as competências dos alunos com foco no pós-secundária, como clube de ciências, clube de xadrez etc. Normalmente os tutores deste programa são ex-alunos do *Upward Bound* que possuem trajetórias de vida similares aos alunos que agora auxiliam, o que causa rapidamente dois efeitos: a identificação pessoal com o tutor e sua história de vida e o “testemunho” sobre a eficiência do programa (Mireles, 2009). O objetivo do programa é bastante claro ao buscar enfrentar frontalmente o abismo educacional das minorias para entrar na universidade, obtido através de anos de ensino deficitário (USDOE, 2008).

Assim, o *Upward Bound* reconhecer que seus estudantes encontram-se sub-representados nas universidades, e além de oferecer o suporte acadêmico, também oferecem um suporte baseado na teoria do capital cultural (Cerna, Perez, e Saenz, 2007). Isso não significa dizer que os alunos participantes não possuem um capital cultural, mas sim admitir que muitos destes alunos não possui o capital cultural específico exigido pelo mundo acadêmico (Loza, 2003). Segundo o programa, o meio universitário é constituído através da ideologia das elites, concentrando-se no habitus e gostos da classe alta. Com a transmissão do capital cultural como parte da herança familiar, os jovens de classe alta tem uma vantagem maior sobre os estudantes de baixa renda, no que diz respeito ao sucesso como estudante universitário (McLauren, 1994). Os estudantes de primeira geração que fazem parte de comunidade de baixa renda e tem que aprender a atravessar uma estrutura universitária que não é projetado para o seu sistema de valor cultural. Além disso, não são poucas as tentativas de naturalizar as diferenças de capital cultural entre estudantes de classe alta e estudantes de classe baixa, onde os estudantes de classe alta são vistos como padrão normal de desempenho e os estudantes com nível

---

<sup>27</sup> *The first-generation College students.*

socioeconômico são anormais (Egeland, Hunt and Hardt, 1970). Apesar das constantes críticas este programa, o *Upward Bound* tem contribuído para o aumento das chances de ascensão social entre jovens afro-americanos provenientes de camadas populares. Além disso, sua manutenção tornou-se importante para reduzir o impacto da recessão financeira presente nos Estados Unidos desde 2008 (Baldwin & Borrelli, 2008).

Dentro do cenário que construímos até o momento, a *Morgan State University* (MSU), criada em 1867, é hoje uma das maiores HBCUs entre as 105 em atividade. Localizada na cidade Baltimore, no estado de *Maryland*, a universidade conta com mais de 8 mil alunos, que em sua maioria são residentes deste estado (77,8%)<sup>28</sup>. Uma universidade negra que tem se destacado por possuir muitos alunos com dedicação total aos estudos e por ser a terceira faculdade estadunidense a formar mais engenheiros negros (Morris, 2014). A universidade possui praticamente todos os programas provenientes da iniciativa *Civil Rights Act of 1964 e Economic Opportunity Act of 1964*, sendo um grande instrumento de qualificação dos jovens negros de *Maryland*.

Apelidada de capital negra dos Estados Unidos, Baltimore é uma cidade bastante segregada, seja na parte residencial, onde os negros ocupam o norte da cidade e os brancos o sul, ou dentro das universidades, onde os negros estão na MSU e na *Coppin State University*, enquanto os brancos estão na *Loyola University Maryland*<sup>29</sup> e *Johns Hopkins University*. Essa divisão também se repete pela preferência por esportes, mercado, lazer etc. Na MSU, os afro-americanos são 82,2%. Acrescenta-se a este número o enorme contingente de alunos provenientes de países africanos e do Oriente Médio, perfazendo 5,6% do total do corpo discente. Uma universidade bastante voltada para as minorias raciais e também de orientação sexual, sendo considerada *safe zone* para grupos LGTBs.

No ano de 2013, a MSU formalizou uma parceria com a PUC-Rio, visando intercâmbio de alunos e professores. Dentre os frutos deste convênio está o contato no Brasil com o professor M'bare N'gom, um professor de origem senegalesa que coordena o departamento de *World Language and Internacional Studies*. A partir deste momento começava o planejamento para realizar o doutorado sanduíche com duração de nove meses na MSU, o que foi possível

<sup>28</sup> Dados obtidos através do *handbook MSU – 2014 Bear Facts*.

<sup>29</sup> Se considerarmos o nível econômico e pertencimento racial desta universidade Católica notaremos que ela aproxima-se bastante da PUC-Rio.

realizar através da bolsa de estudos CAPES/Fulbright. A chegada a universidade norte-americana ocorreria após a qualificação no Brasil, para iniciar os estudos no período de Agosto de 2014<sup>30</sup>.

Antes de embarcar para a universidade, realizamos uma busca prévia dos programas governamentais que a MSU adotava, tais como o *Upward Bound* e o *Talent Search*, mas sem ao certo conhecer a extensão dos projetos. Meu objetivo durante o intercâmbio era claro: a) imersão na vida universitária, através da moradia e frequência diária no campus e suas atividades; b) identificar os alunos de primeira geração de bacharéis em suas famílias; c) entrevistar os alunos definidos por meus critérios; d) iniciar a análise das entrevistas ainda durante minha estadia na universidade.

Nos primeiros dias úteis com o prof. N'gom, e após explicar meus objetivos de investigação, fui orientado a submeter o projeto de pesquisa ao comitê de ética<sup>31</sup>, denominado de *Institutional Review Board* (IRB). Devido ao seu calendário próprio, a análise do meu processo levaria dois meses. Durante este tempo, o objetivo era buscar uma maior imersão naquela realidade completamente nova. A MSU está localizada em uma vizinhança negra, com mercados, escolas, lanchonetes etc. voltado para o público negro. A minha classificação racial foi tão rápida como arbitrária, sendo rotulado pelas pessoas como árabe e/ou mulçumano<sup>32</sup> de modo genérico, o que despertava olhares de desconfiança<sup>33</sup>, apesar do fato de que na MSU existam hoje 95 estudantes vindos do Oriente Médio.

Para realizar uma imersão no campo de pesquisa, busquei entender a história de Baltimore e como a cidade dividia-se de forma segregada e desigual. Todos os museus e universidades visitadas confirmavam minhas prévias leituras sobre o tema, e o cenário urbano ainda estava bastante devastado após a crise econômica de 2008. Outro ponto interessante foi perceber o reconhecimento e orgulho da comunidade negra em possuir a MSU como sua universidade. Havia

<sup>30</sup> *Fall 2014.*

<sup>31</sup> Meu projeto de pesquisa foi classificado como *Human Subjects Research* e, portanto, deveria ser autorizado pelo *Administrator Institutional Review Board* (IRB).

<sup>32</sup> Esta temática da identificação e classificação racial é tão primordial na cultura norte-americana, que seria impossível morar nos EUA sem passar por este processo. Minha classificação como árabe-mulçumano será um tema recorrente e explorado em diversos pontos a partir de agora, pois foi vital na maneira como os entrevistados se portavam durante as entrevistas.

<sup>33</sup> No momento da minha chegada, o presidente Barack Obama começava uma ofensiva contra o Estado Islâmico, o que colocou o país em estado de alerta, espalhando pela população um profundo medo de ataque terrorista.

todo tipo de homenagem nas paredes do mercado da região, barbearia e até mesmo no Mc Donald's local, onde um cartaz dizia “*Mc Donald's Proudly Supporting Morgan State University*”.

Após realizar uma extensa pesquisa de revisão bibliográfica sobre projetos ascensionais de jovens negros, recebi a indicação de cinco escritórios da universidade que poderiam me auxiliar no contato com os estudantes de primeira geração e possíveis participantes nas entrevistas. Sumariamente podemos dizer sobre os escritórios de suporte aos alunos que o *Upward Bound* visa auxiliar o ingresso dos alunos de primeira geração na universidade. O *Writing Center* é constituído de várias oficinas e tutoria de reforço em escrita de textos acadêmicos. O *Office of Retention* possui diversas atividades de reforço escolar que visam diminuir a taxa de evasão da universidade, por quaisquer motivos. O *Honor Program* é um programa que concede bolsas de estudos para os alunos com melhores notas. Finalmente o *Counseling Center*, que prove apoio psicológico e psiquiátrico para os alunos. Foram enviados cartas de convite com ampla explicação sobre meu projeto de pesquisa e com a cópia de autorização da investigação concedida pelo IRB. Apenas o *Counseling Center* respondeu negativamente ao convite de participar da pesquisa. Segundo o escritório, a natureza sigilosa do atendimento realizado impedia a identificação pessoal dos alunos. Todos os demais escritórios disponibilizaram seus diretores para reuniões. Foi solicitado um breve resumo da pesquisa e do currículo do entrevistador, assim como minha vinculação com a Fulbright e autorização do IRB. Realizado isto, foi elaborado um cartaz de divulgação para convidar os estudantes, solicitando a manifestação do interesse em participar da entrevista e agendando dia e o horário para a realização destas. Foram assim realizadas 13 entrevistas no total, com alunos de diversos cursos de graduação que voluntariamente atenderam ao convite.

## 2.3

### Os projetos ascensionais: englobamento e individualismo

Ao buscarmos investigar os projetos individuais de ascensão social através das trajetórias de vida e experiências pessoais de jovens afrodescendentes universitários somos constrangidos a circunscrever o campo de possibilidades de

ação destes sujeitos, considerando o território de existência com um solo histórico e culturalmente constituído, que se desprezado pode nos levar ao ingênuo voluntarismo. Assim, podemos buscamos entender a tensão entre individualizar-se e ser englobado pelo conjunto de discursos que balizam cada cultura (Velho, 1990). Segundo Dumont (1985) o englobamento, ou hierarquia, é de um ponto de vista mais formal, a relação de um todo (ou um conjunto) com um dos elementos que o compõem (p. 397). Portanto, implica num princípio de gradação dos elementos em relação ao conjunto, ou, dizendo de outra forma, numa ordem de precedência, aonde uns vêm antes que outros. Na relação do elemento com o todo, “o elemento faz parte do conjunto, nesse sentido consubstancial ou idêntico, e ao mesmo tempo dele se distingue ou se opõe a ele. E isso que designo como a expressão englobamento do contrário” (Dumont, 1997, p. 370). Segundo Dumont, o sistema de englobamento remete-se a dois fundamentos universais das relações humanas: ou ideologia holista ou a ideologia individualismo; sendo o holismo a posição dominante e o individualismo o nível subordinado, com exceção da configuração nas sociedades modernas. Entendendo a ideologia como um “conjunto de ideias e valores - ou representações - comuns em uma sociedade, ou correntes em um meio social dado” (Dumont, 1997, p. 26), compreendemos melhor a posição privilegiada do discurso individualista hoje e como o conceito de “eu”, tornou-se fonte absoluta dos significados da vida humana, passando a ser sacralizada, na medida em que o mundo se objetiva.

Outro conceito importante em nossa investigação é a noção de projetos coletivos e individuais, pois são a partir deles que buscaremos compreender as trajetórias de ascensão social dos universitários afrodescendentes. Para Velho (2003) a noção de “projeto no nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas a avaliações e definições da realidade” (Velho, 2003, p.28), buscando lida com a problemática da unidade e fragmentação dentro das sociedades complexas moderno e contemporânea. Sua noção de projeto dialoga diretamente com a fenomenologia da experiência, principalmente a exposta na obra de Schultz (1979). Segundo o autor, o projeto individual é o resultado de complexos processos de negociações e construção que constituem toda a vida social. Segundo ainda Giacomini (2006), “o projeto encontra-se estreitamente vinculados ao problema da ambiguidade derivada das

condições de vida na sociedade moderna, em que coexistem, de maneira mais ou menos tensa, diferentes configurações de valores” (p.16).

Assim, noção de projeto individual nos permite compreender como o sujeito, enquanto sujeito do projeto, organiza-se para dar conta de certas questões circunscritas culturalmente, para os nossos interesses, como os estudantes universitários afrodescendentes vivenciam a corporificação dos seus projetos ascensionais. O repertório de papéis sociais que um indivíduo pode exercer é dado pelo potencial de metamorfose que seu projeto individual possui (Velho, 2003), e essa metamorfose possibilita o acionamento de diferentes códigos e universos simbólicos, onde os indivíduos se reconstituem permanentemente.

O que temos observado até o momento em nossa investigação é que os projetos individuais são construídos a partir de fragmentos de projetos coletivos, pertencentes a grupos de sociabilidade que o indivíduo faz parte. Para delinear como os projetos individuais de jovens universitários afrodescendentes procuram resolver, de maneira particular, os desafios centrais em relação à ascensão social do negro nas sociedades brasileira e norte-americana, devemos observar como estes grupos constroem projetos coletivos ascensionais e como os indivíduos elaboram respostas particulares a estes desafios. Assim, somos levados a qualificar a trajetória coletiva e individual dos afrodescendentes, com atenção especial para seu corpo, como locus da experiência pessoal. Por fim, notaremos que estes projetos individuais, mosaico de múltiplas peças disponíveis em projetos coletivos remetem-se em última instância a ideologia holista ou a ideologia do individualismo.

O projeto individual “existe como meio de comunicação, como maneira de expressar, articular interesses, objetivos, sentimentos aspirações para o mundo” (Velho, 2003, p.103). A ideia de que o indivíduo atua como protagonista na elaboração de uma estratégia pessoal para atingir os propósitos de seus projetos torna-se o ponto de partida para pensar a ideia de projeto (Velho, 1989) e deste modo vincula a ideia de indivíduo-sujeito, enquanto expressão biográfica de estratégias possíveis em um determinado quadro sociohistórico, que combinadas de maneira única formam as identidades (Velho, 2003). Podemos também afirmar que a construção da trajetória revela a posição do indivíduo na estrutura social, e demonstra a racionalidade lógica que projeta a trajetória e a ação do ator nos projetos coletivos.



As soluções criadas para este desafios estão inscritas nas trajetórias de vida dos afrodescendentes, em negociações incessantes com os projetos coletivos. Imersos em uma multidimensionalidade e trânsito entre domínios e províncias de significado que compõe a sociedade moderno-contemporânea, estes jovens têm a sua disposição uma infinidade de discursos, símbolos, interpretações, teorias, pertencimentos, credos, podendo ter uma vida altamente cosmopolita (Velho, 2001). Criam, assim, uma estruturas de significado dispostas em forma de teia, estando imersos nela. Isso é potencializado pelo próprio grupo escolhido: jovens universitários afrodescendentes. O que torna obrigatório uma análise do campo de pesquisa a partir de uma perspectiva de sociedades complexas (Velho, 2008).

Para compreendermos o espaço social produzido pela vida humana através de suas múltiplas relações, devemos reavaliar a imprecisão do termo cultura quando associado apenas a padrões observáveis e as bases ideais destes padrões (Barth, 2000). Isso porque a cultura encontra-se marcada por uma forte ambivalência: investigamos sua constituição como se ela fosse uma concha de retalhos e ao mesmo tempo buscamos abstrair disso uma formulação ideal capaz de explicar a lógica subjacente ao seu funcionamento. O perigo de tal operação é a supressão de sinais de incoerência e multiplicidades de culturas que compõe uma cultura, levando-nos a adotar uma improdutiva visão purista dos fenômenos culturais, atribuindo essas transformações e influências a acidentes decorrentes do processo de modernização, que acabam por atingir aquilo que acreditamos ser o núcleo essencial daquela cultura (Geertz, 2001).

Esse processo de purificação, orientado por nossos próprios filtros cognitivos, acabam por não levar em conta que toda cultura é um conglomerado resultante de acréscimos diversificados, e que só podemos captar parte deste fenômeno a partir de outros modelos de análise, que nos permitam apreender de modo mais direto e preciso as características observadas, sem uma filtragem sintética que exclua tudo aquilo que nos pareça confuso ou inadequado. De fato, nossa tentativa de organizar a experiência humana de forma didática, para que assim possamos transmitir de maneira cognoscível o que estamos estudando nos prega uma peça, ao estender de maneira indeterminada uma formulação epistemologia sobre uma vivência ontológica (Levi-Strauss, 2012).

Nestas vivências, os padrões parciais advindos da multiplicidade da realidade acabam por interferir-se mutuamente, estabelecendo entre si graus de

relação com diferentes níveis, o que demonstra que certas barreiras que impedem este tipo de interação encontram-se não em outro lugar que não seja na cabeça do observador. São nessas tentativas de síntese, diante da dispersão contínua, que o antropólogo busca compreender o conglomerado de sinais, símbolos, ritos, valores, estabelecendo, a nível epistemológico, certo critério de coerência interna entre os sistemas, sabendo, contudo, que tal consistência é fluida. O que traz um enorme incômodo ao espírito moderno, ordenador do conhecimento. A tentativa de negar a ausência de ordem é um dos mais latentes sinais deste mal-estar. Mas para o antropólogo esta ausência não requer, obrigatoriamente, uma explicação, mas o esclarecimento de que território possibilitou as razões do que está ali em jogo, levando-nos a investigar a produção e reprodução de processos culturais complexos e heterogêneos (Geertz, 2003).

A questão agora é perguntar-nos que concepção de homem passou a ocupar o centro das atenções dos saberes. A unidade corporal, moral e psicológica do homem começou a ser um tema recorrente dos escritos da Antiguidade, desde a *Teogonia* de Hesíodo aos heróis de Homero (Gernet, 1980). Os trabalhos de Mauss (2003) e Foucault (2004) apontam que foi neste período que a problemática do homem avança para o centro das atenções através do conceito de pessoa. Ao problematizarmos a noção de indivíduo devemos levar em conta que essa operação não ocorre apenas pelo fato de considerarmos a existam diferentes indivíduos nas diversas formas de cultura, mas o que está em suspenso aqui é a própria compreensão de indivíduo (Velho, 2008). A definição de indivíduo aqui assumida é a exposta nos trabalhos do antropólogo Louis Dumont. Resumidamente podemos dizer que o indivíduo é compreendido como sujeito empírico, tal como encontramos em todas as sociedades e também o indivíduo como ser moral, autônomo e independente, não social, sobretudo em nossa ideologia moderna (Dumont, 1997). Dumont associa o cristianismo primitivo à ideia de indivíduo-fora-mundo. Tal conceito afirma que este tipo de indivíduo que vive neste sistema, e buscava autônima e independência se colocava como renunciante do mundo, não estando preso a assuntos seculares. Ou seja, o indivíduo que buscava um valor supremo em si mesmo, se distanciava do mundo social como condição necessária para o desenvolvimento espiritual individual. Nas palavras de Dumont “o valor infinito do indivíduo é, ao mesmo tempo, o aviltamento, a desvalorização do mundo tal como existe” (1985, p 43).

A noção de pessoa como entidade social, segundo Mauss é alimentada nas seitas religiosas medievais, que acabam por enfatizar questões como a liberdade individual e consciência individual. Neste ponto, o minucioso trabalho de Dumont (1985) sobre a gênese da ideologia individualista moderna nos auxilia a vislumbrar duas tendências individualistas importantes: uma orientada para uma interiorização crescente consecutiva à individuação da pessoa e culminando na identificação desta com o “eu”, e a outra orientada para uma racionalidade cada vez maior. Para Dumont, esse processo teve uma contribuição decisiva com a Reforma Protestante. Essa nova ética protestante fundamentava-se nos princípios da pessoa cristã, que se tornou uma substância racional, indivisível e individual (Weber, 2001). Melhor do que seguir algo que vinha de fora era o indivíduo seguir sua convicção. Velho (2008) afirma neste sentido que “a trajetória do indivíduo passa a ter um significado crucial como elemento não mais contido, mas constituidor da sociedade” (p.100). Um solo altamente fértil para a propagação da descrença na cosmologia medieval e cresça da ideologia individualista. As garantias agora se fundavam nos indivíduos, da filosofia à ciência (Gilson, 1930).

Isto potencializou a psicologização dos indivíduos, sendo este uma grande novidade das sociedades complexas, pois é através deste emaranhado de linhas de forças, ideias, práticas e discursos que o sujeito moderno será composto. Para Simmel, estes indivíduos passaram a estabelecer uma ligação direta entre o ethos e visão do mundo (1971), onde a própria individualidade aparece como valor primordial, que busca fundar a si mesmo e por nada ser fundada.

Este tipo de concepção antropológica nos impõe uma guinada importante nas relações entre sociedade e indivíduo, pois coloca a relação entre essas categorias em uma nova perspectiva, principalmente por suas reconsiderações sobre o indivíduo, dando-lhe por um lado um aspecto exterior e objetivo, como algo de fora que une os indivíduos e os fazem seres sociais, e por outro lado atribuindo-lhe algo de cunho interno, subjetivo, que seriam os valores pessoais como seres específicos. Como salientado por Sodré (1983), a própria temática cultural expressada no binômio sociedade-indivíduo é historicamente datada do Romantismo europeu do século XVIII, e não deve ser atribuída de maneira intrínseca a problemática sobre o ser humano, principalmente em investigações multiculturais, onde diversas concepções de pessoa, sujeito e indivíduo são utilizadas.

Outro tema primordial para a antropologia das sociedades complexas: o fenômeno de mundialização das culturas. O pretenso fechamento que a cultura europeia tentou sustentar durante o período medieval pode ser mais bem compreendido através de um mosaico composto de diversas culturais, um fluxo entre indivíduos, que como abelhas, polimerizaram seus territórios de experiência com o fragmentos retirados de outras culturas. Devemos reconhecer que certas culturas foram mais ou menos favorecidas com este processo, principalmente devido à forma motriz que engendrou este movimento: o mercantilismo.

A busca por maximizar o domínio do homem sobre a natureza tornou-se definitivamente um tema próprio da cultura ocidental, estando em plena sintonia com a modernização do mundo como o concebemos. Não apenas o domínio da natureza enquanto meio ambiente, recursos minerais, mas também da própria natureza humana, enquanto pedra a ser talhada. Assim, o domínio daquilo que é propriamente humano foi estabelecido como a interação em uma sociabilidade dada civilizadamente, e isso é compreendido como inerente à reflexão racional. Racionalidade esta que pretensamente teria no sistema capitalista sua mais completa personificação (Hirschman, 1979).

A globalização cultural a partir dessas premissas trouxe em si, a ideia do homem como ser mundial e cosmopolita, afetando definitivamente a relação entre as culturas. Se por um lado, buscou-se a uniformização de padrões culturais, principalmente ligado a visões etnocentristas, por outro lado a diversidade pode ser lida como fonte de lições sobre nossa própria concepção de homem. Sabemos que a tentativa de uniformização cultural é fortemente ideologizada, buscando escamotear de forma a-histórica as diferenças culturais para a primazia de certo modelo, planificando o mundo com transformações das mentalidades a partir do viés econômico. E certamente o indivíduo é o nó górdio desta relação.

Seria importante destacar aqui a formação do “eu” na cultura brasileira e do *self* na cultura anglo-saxônica. Utilizo diferentes palavras para o processo de individualização, pois compreendo que estes tenham raízes e manifestações diferentes. Sabemos que a formação do indivíduo moderno está intrinsecamente ligada aos modos de organização social, político, econômico e religioso, e para nossos fins nos voltaremos para dois modelos: a advinda do mundo ibérico e a tradição anglo-saxã. Historicamente a formação cultural brasileira sempre esteve próxima do iberismo (Morse, 1988). Um país planejado a partir da crise Barroca

medieval, onde o Estado surge antes mesmo dos indivíduos, onde a organização política busca se assemelhar a um ordenamento natural e orgânico da sociedade, baseado no binômio universal e secular, onde o segundo é apenas aparência, simulacro da verdade, passageiro; e, portanto, submetido a premissas universais. O Brasil experimentava na emergência da modernidade a implantação da Corte Imperial Portuguesa, remetendo novamente os sujeitos a princípios hierárquicos onde o indivíduo é absorvido pelo todo<sup>34</sup>. O Catolicismo está na gênese do processo de formação de uma sociedade tradicional, desencorajava a competição social e econômica, considerados perigosos por causa do pecado da usura<sup>35</sup> (Le Goff, 2004).

Diferentemente disto, a tradição anglo-saxã pode ser facilmente confundida com a tradição individualista. Isto porque, como apontado por Dumont (1985), foi exatamente na Europa anglo-germânica que a ideologia individualista teve seu maior crescimento. Seja no debate religioso de Lutero e Calvino ou na filosofia de Hobbes, Locke, Rousseau, o que podemos notar é a criação do indivíduo como pedra central da sociedade. Sabemos que foi neste período de emergência do sujeito moderno que os Estados Unidos começam a afastar-se do poder e influência da Inglaterra. Um país que desconhece a monarquia, onde os indivíduos existem antes da formação do Estado, e julgam-se, por assim dizer, como princípio auto-referenciado de sua existência. Segundo Tocqueville (1998), que esteve nos Estados Unidos na década de 1830, os norte-americanos são ardentes e invencíveis defensores da isonomia entre os cidadãos, tolerando a pobreza, a servidão e o barbarismo, mas nunca a aristocracia. As ideias de autonomia e liberdade são auto fundadas em si mesmo, e elevaram o individualismo a outro patamar.

Apesar do apurado tratamento retórico que o individualismo faz sobre si mesmo, tentando apagar toda sua origem cultural, não podemos perder de vista que a pessoa, o indivíduo social, é formada pela socialização, pela coerção do todo, em outras palavras, através da consciência coletiva que tem caráter coercivo sobre os indivíduos. Um tipo de coerção que não opera apenas em caráter negativo – a interdição, o proibido – mas também em seu caráter positivo – o que

---

<sup>34</sup> Para Degler (1976), o provérbio brasileiro “cada macaco no seu galho” representa bem esta hierarquia naturalizada no Brasil.

<sup>35</sup> A melhor referência sobre o pecado da usura e do lucro dentro do catolicismo está na obra de São Tomás de Aquino, *Suma Teologica*, questão 78, (Tomas de Aquino, 2005).

deve ser feito, o correto, o incentivado. Mais do que isto, um tipo de poder que se exercer a nível capilar, nos pequenos atos de sociabilidade e nas práticas diárias (Foucault, 2001). Como podemos deduzir, a investigação sobre os projetos coletivos e individuais não pode prescindir do debate entre a tradição iberista e anglo-saxã.

Dentro destes cenários podemos observar as minuciosas estratégias, negociações e conflitos enfrentados pelos afrodescendentes, em busca de melhores condições de vida. Notamos que em cada país, a maioria dos negros buscou “jogar o jogo” dentro das regras socialmente estabelecidas, enquanto um grupo menor busca questionar e reinscrever estas regras. Diante do já exposto sobre os diferentes códigos de relações raciais adotados em cada país, gostaria de enfatizar algumas importantes contribuições do campo da sociologia do corpo e antropologia das emoções, como chave de leitura para a compreensão dos projetos ascensionais de jovens universitários afrodescendentes.

Sabemos que a forma discursiva sobre o corpo predominante no Ocidente traz em sua raiz o dualismo mente e corpo (Hacker, 2010). Essa ideia tem uma longa trajetória que se perpétua até os dias de hoje. As primeiras cisões entre mente e corpo nos remetem a Platão e ao início da filosofia ocidental. Segundo o filósofo, o corpo seria apenas uma prisão temporária da alma, uma casca que os espíritos ocupam temporariamente nesta vida (Hatfield, 2009). O dualismo mente e corpo será muito útil após o nascimento do cristianismo como religião, e terá enorme influência na filosofia de santo Agostinho, dando continuidade e expandindo através do discurso religioso a ideia dualismo mente e corpo, acrescentando ainda o conceito de alma (Bennet e Hacker, 2008).

Apesar da ruptura proposta pelos filósofos modernos com a filosofia medieval e escolástica, o dualismo platônico-agostiniano foi inteiramente absorvido por filósofos como René Descartes, principalmente em sua teoria do cogito (Menn, 1998). Sua contribuição para a perpetuação do dualismo mente-corpo foi profunda. Não apenas modernizou os conceitos debatidos, como ainda colocou o erro, a loucura e as paixões como aspectos negativos, ligados ao corpo, enquanto a mente era o lugar da certeza e razão (Souza Filho, 2000). A corporalidade estava assim ligada ao primitivo, a animalidade, a emoção e ao erro. A valorização social das atividades compreendidas como “mentais” em depreciação das atividades corporais, possui desta forma um profundo enraizamento no

dualismo mente-corpo, sendo um importante componente na ideologia individualista que emergiu na modernidade.

A teoria antropológica do corpo obtém força no sentido que busca compreender seu objeto para além da visão predominante na sociedade moderna ocidental. Assume desta forma que o corpo é um processo sociocultural revelador de um momento histórico específico (Berger e Luckman, 2002). A corporalidade pode ser entendida como um vetor semântico das relações que o homem constrói com si mesmo e com o mundo (Le Breton, 2010). Assim, a corporeidade humana não se reduz nem se explica apenas por fatores biológicos, sendo estes apenas causas necessárias, mas não suficientes para dar conta do corpo enquanto fenômeno social. Consideramos ainda que não há nada de essencial ao corpo humano. Diante do menor enunciado, será possível observar uma forma discursiva (Foucault, 1987).

Este é com certeza um dos desafios de se estudar o corpo: a obviedade do objeto [corpo] é mera ilusão; levando-nos a considerar o como natural. O corpo é uma falsa evidência (Le Breton, 2010) no sentido de ser um objeto natural, mas é uma forte evidência no sentido de ser “o primeiro e mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpo” (Mauss, 2003, p.217).

O pioneiro trabalho de Mauus (op. cit.) sobre as técnicas corporais nos chama atenção para a construção destas em diferentes grupos. O autor analisa distintas maneiras de se viver, de estabelecer regra e condutas representadas pelo corpo com um objetivo que simboliza as possibilidades da sociedade. As técnicas seriam a maneira como os homens, sociedade por sociedade, sabem servir-se de seus corpos. Segundo Mauss (op. cit.), há toda uma classificação das técnicas (técnicas de reprodução, de cuidados de limpeza do corpo, de movimento e repouso etc.), as quais surgem em função de alguma tradição e eficiência. Ainda neste sentido, os estudos de Hertz (1980) sobre a predominância do uso da mão direita mostra como a educação do corpo deve ser pensada para além da dimensão biológica. O autor observa a presença de interdições estabelecidas pela sociedade, que repercutem na predominância do uso da mão direita em detrimento da esquerda. Segundo Hertz, a explicação fisiológica sobre a predominância do uso da mão direita é incompleta, demonstrando que a relação entre sagrado e profano é que determina o uso preferencial de uma das mãos.

Concomitante aos seus estudos sobre o corpo, Mauss desenvolveu importantes considerações sobre a noção de pessoa. A partir da ideia de que o corpo é um relevante objeto inicial para a constituição de uma identidade pessoal no mundo ocidental, afirmando que a noção de pessoa como entidade social "que reveste a vida dos homens em sociedade, segundo direitos, religiões, costumes, estruturas sociais e mentalidades" (op. cit., p. 211). O conceito de identidade pode ser descrito, genericamente, como a consciência da continuidade que os sujeitos tenham a respeito destas formas que os revestem (Schultz, 1979).

Esse corpo ocupará um lugar privilegiado na cultura moderna. No Brasil, os estudos pioneiros de Gilberto Freyre (2009) enfatizam que "todo brasileiro (...) traz na alma, quando não na alma e no corpo (...) a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro" (p. 367). A ideia de que o corpo do brasileiro comportaria em si a raiz africana, branca e indígena que marca o brasileiro, faz com que a experiência corporal seja responsável por equilibrar os antagonistas, como proposto por Freyre. A figura central e mediadora deste sistema será o mulato/moreno, pois este opera em seu próprio corpo a harmonia entre diversos fatores socioculturais. A possibilidade de todos terem o corpo "moreno" através do bronzeamento explica o fato de que este seja ligado não apenas a saúde, mas ao livre trânsito entre os espaços geográficos e morais da sociedade brasileira. A saúde corporal equilibra assim a difícil equação da demanda por uma funcionalidade biológica – procriação e sexo – e também por outro lado deve mostrar o cuidado para evitar que apareçam certos aspectos naturais do corpo, o envelhecimento, as rugas, a flacidez.

Na sociedade norte-americana o corpo está fortemente marcado pela ética protestante, pelas atividades ascéticas e principalmente para seu desenvolvimento "intrarracial", ou seja, a aparência, as roupas, a alimentação, a sexualidade, a religiosidade e até mesmo os esportes<sup>36</sup> devem ser racialmente orientados: brancos ou negros. Ponto central do individualismo, o corpo deve expor sempre que possível às marcas da individualidade, personalidade e gostos (Bourdieu, 2007).

Apesar das diferenças entre ambos os países, alguns pontos centrais são comuns. Estes tópicos estão diretamente ligados ao projeto de corpo na

---

<sup>36</sup> Nos Estados Unidos, diferente do Brasil, muitos escravos eram usados para competir esportivamente por seus senhores, em esportes como no Boxe. Segundo Douglass, "*Sports, for many of the enslaved men in particular, became a ritual of reclaiming one's manhood*" (Rhoden, 2006, p. 49).



modernidade, possuindo uma origem similar, mas com expressões diferentes em cada país. Um dos principais pontos para nossa investigação é o corpo e a aparência juvenil como um verdadeiro capital simbólico (Bourdieu, 2004). O corpo belo expressaria uma “natureza cultivada”, capaz de expressar toda a harmonia entre o biológico, social e individual. O corpo saudável como valor social ultrapassou, principalmente a partir da década de 1980, as fronteiras etárias da juventude, e estendeu-se como princípio moral para toda a sociedade.

Certamente em ambas as sociedades as práticas corporais mediam uma realização dos valores sociais, sendo a aparência do corpo um forte como um indício de posição social (Couto, 1999). Sua forma, o cuidado, os gestos, as emoções, separam desde o bárbaro e o guerreiro como membros da corte, até o executivo e o trabalhador braçal (Boltanski, 1979). Sabemos que nas sociedades onde a identificação civil inexistia, a identidade mostra-se pela educação, pela etiqueta, pelo que se veste, em resumo, como os agenciamentos de gosto se moldam para harmonizar-se como sinais de distinção social. Busca-se mostrar é a oposição entre a animalidade e a civilização (Elias, 1990; 2001) e o que está em jogo é a aparência, no sentido de que elas, pretensamente, possam remeter a verdade sobre o indivíduo (Goffman, 2002). Segundo Giacomini (2006) “a aparência - corpo - fala não apenas sobre as condições sociais, mas igualmente do espírito, da moralidade, indissociáveis da aparência” (p. 40).

Estabelecido estes pressupostos sobre a questão do corpo, falta-nos lançar ainda algumas premissas básicas sobre as emoções. Longe de toda concepção puramente biológica das emoções, a antropologia das emoções considera, de forma geral, estas como formas de pensar e sentir historicamente constituído. A separação entre fatos biológicos e culturais é, per se, uma característica de nossa cultura ocidental. Os diversos trabalhos realizados dentro das ciências sociais, desde Simmel (1971), Durkheim (2011), passando por Mauss (2001), nos mostraram a natureza social, ritualizada e coletiva da expressão das emoções.

Nossas emoções estão inseridas na construção e expressão daquilo que buscamos comunicar aos outros, e só adquirem significado se respeitam as normativas culturais. O que fica evidente nos estudos no campo da antropologia das emoções é que na sociedade complexa moderno-contemporânea (Velho, 2003), os indivíduos tributam o lócus das emoções a vivências íntimas, verdadeiras e pessoais. A noção de identidade surge exatamente para dar conta

deste trinômio (indivíduo/corpo/emoções). Como podemos notar o conceito de identidade aparece então ocupar um lugar privilegiado de compreensão do indivíduo sobre si mesmo. Sabemos que a construção desta teia de significados que fomentam a construção das identidades advém de movimentos endógenos dos próprios grupos, que buscam sistematicamente naturalizar e essencializar a questão da identidade, ao mesmo tempo em que dialogam com uma concepção dinâmica diferenças.

Segundo Berger e Luckmann (1997), a “identidade é um fenômeno que emerge da dialética entre indivíduo e sociedade” (p. 87). Sendo formada por processos sociais, que estão intrinsecamente ligados a conceitos de identidade nacional, racial e de classe social. Como podemos presumir, as identidades coletivas precedem a construção da identidade pessoal. A primeira relação dialética identitária ocorre exatamente entre o indivíduo e a identidade familiar, assim como de forma anterior acontece entre a identidade familiar e a identidade nacional. Contudo, essas operações não são cópias, mas fragmentos da parte pelo todo, como já apontado por Dumont (1985), e por isso também incluem mecanismos de identificação por contraste, por semelhanças e por diferenças entre a parte e o todo, em uma realização contínua de um jogo dialético.

## 3

**Os estudantes e suas famílias**

“A memória é para libertação (...) salvar o passado para servir ao presente e ao futuro” (Le Goff, 1996, p. 47).

Toda história tem um início, meio e fim. Ao menos na visão predominante de história utilizada em nossa sociedade. Foucault (2007) dizia que a história tem para a sociedade a mesma função que a consciência tem para o homem: dar sentido para uma série de acontecimentos aleatórios e desconexos. A ideia de que a história possui um sentido final, um *telos*, foi apontada por autores como Dumont (1985), Foucault (1972) e Le Goff (1996) como tendo origem com o cristianismo, inspiradas nas narrativas bíblicas que foram linearizadas de Gêneses ao Apocalipse. Depois disso, de santo Agostinho à Hegel, e muitos outros, a história da humanidade parece caminhar para um ponto futuro, um resultado final que será produzido como consequência das ações dos homens durante suas vidas.

A impregnação deste tipo de narrativa pelos indivíduos é tão forte que nos parece impossível empregar outra forma de história para falar sobre nossas próprias vidas, e realmente poucos indivíduos conseguem. Este modo de narrar os acontecimentos está consagrada em nossa linguagem, logo, é estruturante em nossa forma de pensarmos o mundo (Wittgeinstein, 2009), fugir deste modelo é tão difícil como somar ou subtrair utilizando números romanos ou pensar em novas cores. Não me surpreendeu, portanto, que a maioria absoluta dos entrevistados durante meu campo etnográfico recorresse a este modelo de história oral para falar sobre suas vidas. Mas o que é extremamente rico foi o conhecimento de uma diversidade enorme de sentidos históricos empregados nas narrativas, dos padrões mais racionais e científicos até os modelos religiosos e místicos.

Partindo de perguntas abertas como “conte-me um pouco sua trajetória de vida até este momento” pude escutar muitas histórias sobre os estudantes e seus

familiares. Estas falas estão impregnadas de informações implícitas sobre os projetos coletivos que cada família possuía, e que os estudantes dão-se conta em maior ou menor grau. Durante as entrevistas fica claro que este momento inicial é cheio de emoções e certa passividade quanto ao protagonismo em suas próprias vidas, afinal os estudantes são neste período das narrativas ainda crianças direcionadas pelos pais. Muitos analisam retrospectivamente as escolhas dos pais para suas vidas, e avaliam como certas escolhas tornaram-se boas ou não para aquilo que viriam a construir como seus próprios projetos ascensionais.

A família é certamente o primeiro cenário de atuação destes jovens, uma micro sociedade onde as crianças são treinadas para enfrentar os verdadeiros desafios de se viver em uma sociedade moderna. Apesar das inúmeras diferenças, todas as entrevistas começam suas narrativas através do núcleo familiar, com exceção de um jovem, que passou toda a sua infância em um orfanato. Ciente de que a memória é um mecanismo passível de perda física ou até mesmo tomada pela nostalgia, pode-se encarar sua não confiabilidade como recurso que permite a cada indivíduo olhar e contar sobre o seu passado a partir de sua posição no presente (Le Goff, 1996).

Um núcleo familiar moderno é uma estrutura social altamente porosa e condicionada aos fatores culturais que a tornam possível (Abreu Filho, 1982), e que se forma a partir de fragmentos do universo social, com seus valores, costumes e hábitos. Cumprem a difícil tarefa de introduzir suas crianças na sociedade, através do ensino dos costumes, crenças e regras sociais. Cada núcleo familiar possuem um projeto coletivo e para cada membro um papel a cumprir bem definido. Inscrevem assim, compulsoriamente, suas crianças em papéis bastante específicos, que como notaremos, possuem origens muito diversas. A insulação da família dentro de sua comunidade ou bairro é um primeiro fenômeno que chama a atenção para diferenciarmos as famílias de camadas populares no Brasil e nos Estados Unidos. No primeiro caso, os gostos, as crenças religiosas e os laços de amizade parecem ser o principal vínculo entre as famílias, enquanto no segundo caso a ideia de comunidade por si só já possui o poder de agregar diversas famílias. Estes contextos de cooperação entre famílias parecem ser particularmente interessantes para a investigação sobre a dinâmica intra familiar e a circulação das crianças pelas teias de vínculos estabelecidos por sua família (Almeida, 1987).

Através do maior uso da linguagem e a aquisição do juízo moral, desenvolvido entre os 9-10 anos de idade (Piaget e Macedo, 1996) as crianças aprendem também neste momento a lição sobre “seu lugar no mundo”, ou seja, o papel esperado e designado pelos parentes, a começar por sua participação na organização familiar. As diferenças de trajetórias para cada filho estão intimamente ligadas a alguns fatores preponderantes: sua posição na ordem de nascimento entre os filhos, o sexo e o local de residência da família. Fatores macro sociais como economia, violência, guerra também tem fortes consequências no desenho das trajetórias de cada filho, contudo, entre os estudantes entrevistados a maioria das famílias possuía algum grau de resiliência para filtrar estas questões e diminuir o impacto negativo para a vida dos seus filhos, ao menos durante a primeira infância (UNESCO, 2007).

Assim, é esperado que cada filho após ser sociabilizado no seio familiar possa dar sua contribuição para aquilo que os estudantes denominaram vagamente de “progresso familiar”. Tomando mão deste termo cunhado durante as narrativas, utilizo-o para agrupar uma série de noções presentes nos projetos coletivos familiares que não podem ser resumidas a partir da ideia de melhoria de vida ou enriquecimento da família, já que cada grupo terá suas próprias noções sobre o que seja o progresso familiar. O resultado desejado deste progresso familiar pode não ter relação com ascensão social do grupo, mas sim com o prestígio, e principalmente a continuidade de estruturas tradicionais e hierarquizantes presentes na família, resumido comumente pela frase “o importante é a família continuar unida”. Isso coloca muitas vezes os estudantes entrevistados diante do dilema da ascensão social e investimento em projetos individualistas e consequente ruptura, ou não, com a família (Barcellos, 1996; Bartgis, 2007).

### 3.1

#### **Família em primeiro lugar!**

Inicialmente podemos afirmar que a família aparece como valor absoluto e quase inquestionável em grande parte das entrevistas. Para a estudante da PUC-

Rio Cristina<sup>37</sup>, 21 anos, “a família é tudo”. Outras afirmações enfáticas como “família é família, né?” e “família em primeiro lugar!” fazem parte do escopo geral sobre este valor tão primordial ao estudantes que parecia quase ofensivo por parte do entrevistador perguntar “qual a importância da família para você?”. Contudo, nem sempre esta palavra remetia-se imediatamente a um significado preciso para os entrevistados. Ao responder a questão acima, o estudante norte-americano William, 21 anos, aluno de Psicologia da MSU disse “Minha família? Não, não. Somos apenas eu e minha mãe”.<sup>38</sup> Isto nos leva a perceber alguns critérios utilizados para a utilização da categoria “família” em seu sentido considerado “completo”. Inicialmente vemos que o número de membros do grupo influencia diretamente no critério de emprego da palavra. Outro ponto é a composição familiar, tradicionalmente indicando pai, mãe e filhos. Principalmente entre os estudantes com famílias em número reduzido e sem a presença do pai, o termo família era usado com insegurança e moderação.

Apesar disso, nem todos os estudantes eram relutantes no uso do termo, sob quaisquer circunstâncias de composição familiar. O estudante Carlos, 30 anos, aluno de Direito da PUC-Rio, diz “minha família? Eu, meu irmão gêmeo e minha mãe, só! Essa é minha família.” Mesmo que a função do “só” ao final da frase busque reforçar que aqueles são, mesmo em pequeno número, sua família, Carlos não titubeia em usar o termo. É interessante notar que a categoria “família” parece ter seu uso reservado para um seleto grupo com o qual o estudante tem, além do vínculo sanguíneo, um forte vínculo afetivo. Entre os estudantes brasileiros entrevistados, todos provenientes de camadas populares, onde a residência em casas que dividem um mesmo terreno com a moradia de outros parentes é bastante frequente (Bruschini, 1990), além da moradia juntamente com outros membros da família extensa como primos, tias e avós, os estudantes realizam uma minuciosa avaliação de afinidades entre seus parentes para finalmente chamá-los de família, incluindo alguns e excluindo outros (Marcelin, 1996).

---

<sup>37</sup> Para manter o anonimato todos os entrevistados tiveram seus nomes modificados. Além disso, houve permissão verbal e escrita, registrada em documento e nas gravações sonoras, para a modificação do nome e a utilização dos dados pessoais, como sexo, idade, curso de graduação e a universidade.

<sup>38</sup> Todas as entrevistas realizadas nos Estados Unidos foram traduzidas pelo pesquisador durante a pesquisa de campo entre os estudantes norte-americanos. Com o propósito de sanar possíveis distorções causadas pelo uso do *Black English* entre os alunos afro-americanos, um aluno de mestrado da *Morgan State University* foi gentilmente cedido para auxiliar na revisão da transcrição das entrevistas e sua tradução.

A estudante Teresa, 25 anos, aluna de Psicologia na PUC-Rio possui uma grande família, e boa parte deles partilha o mesmo quintal. Seu núcleo familiar é composto, segundo ela, por “meu, pai, minha mãe, meus 6 irmão, minha irmã e eu (...) além disso tem uma tia, irmã do meu pai. Ela é família também, né?! (...) mora com a gente”. Segundo a estudante, essa tia seria “íngrata e não colaborativa” com os planos da família. Para ela, era “apenas tia de consideração, pois depois de adquirir uma pensão como viúva de militar, esta tia nunca mais trabalhou nem ajudou em nada”. Segundo Teresa, a omissão da tia em participar da educação dos sobrinhos, de ajudar nas tarefas de casa e, finalmente, a não identificação desta tia com o “perfil de trabalhadores que nossa família tem, afinal viemos do nordeste pra cá”, excluía, ao menos moralmente, a tia do rol dos familiares. Segundo Marcelin (1999) os critérios para descrever a família deste modo faz primeiro uma referência ao princípio genealógico para depois utilizar-se do princípio da consideração, elencando por grau de sanguinidade e afinidade, neste ordem, aqueles que fazem parte do “nós” – a casa e a configuração da casa.

A utilização de critérios de afinidade pessoal também foi bastante presente entre alguns estudantes norte-americanos. Para Michael, 19 anos, estudante de Engenharia da MSU, a figura de um amigo de sua mãe estava tão ligada a sua família como qualquer parente. Residindo apenas com sua mãe, Michael pouco conheceu seu pai. Vivendo em uma comunidade negra muçulmana ao norte de Baltimore, o estudante narra que encontrou em um amigo de infância de sua mãe mais um membro afetivo para sua família.

Ele é minha família também. Ensinou-me muitas coisas. É tão família que me deu até uma herança. Sabe qual? Jogar futebol americano. Verdade! Foi ele que me ensinou. Viu que eu levava jeito<sup>39</sup>. E hoje é com isso que eu ganho a vida e tenho minha bolsa de estudos aqui (Michael, 19 anos, estudante de Engenharia da MSU).

Mesmo que pudéssemos supor que estudantes universitários conheçam alguma definição formal de família e possam utilizá-las durante uma entrevista, o que vimos foi que o tema possui um grau tão passional de resposta que rapidamente os estudantes migraram de suas falas formais e racionais para respostas informais e emotivas. Para os estudantes, falar sobre a família é enunciar aquilo que lhe constitui intimamente, ou em alguns casos, aquilo que você busca não lhe constituir. Deste modo, responder sobre a família nem sempre foi um

---

<sup>39</sup> A palavra em inglês é *snack*, que significa destreza ou habilidade, tendo um uso semântico similar a palavra “jeito” no Brasil.

tema fácil. O estudante Tony, 34 anos<sup>40</sup>, aluno de Administração da MSU foi certamente o estudante mais preocupado em saber mais informações sobre a pesquisa. Perguntou diversas vezes sobre o anonimato da entrevista e se essa poderia influenciar em suas notas na faculdade. Leu e releu diversas vezes o termo de esclarecimento, e ao final disse “eu não posso errar em nada cara, não tenho retaguarda”. Acredito que para este estudante a família funcione como uma espécie de salvaguarda no caso de fracassos escolares ou profissionais. Segundo o entrevistado, sempre foi “filho de mãe solteira” e seu pai sempre esteve ausente.

Eu mesmo tive que me superar, e superar a minha família também para estar aqui. Minha mãe tinha problemas com álcool e não conseguimos poupar dinheiro para a faculdade, e hoje eu tenho um empréstimo enorme, além de empregos de meio período para pagar a MSU. Os pais dão o que tem. Os meus não tinham nada para me dar, então me viro sozinho (Tony, 34 anos, aluno de Administração da MSU).

A constituição familiar é um dos temas que se destacam entre as entrevistas com jovens afrodescendentes, com foco especial na questão da díade mãe-filho, denominado de matrifocalidade por autores como Smith (1992), Frazier (1973) e entre outros. Consagrado na literatura sobre famílias, este conceito vem sendo utilizado para explicar a formação familiar das camadas populares e a família negra. Contudo, preferimos neste texto utilizar a terminologia de “a família das mulheres” (Landes, 1967; Woortman, 1982) por entendermos que o tema da matrifocalidade está ligado ao que Bourdieu (2004) denominou de “juridismo” teórico. Nesta visão existiria um essencialismo sobre a família que se expressa na esfera jurídica e que marca os estudos sobre a família negra e/ou a família nas camadas populares a partir de uma ortopedia social (Foucault, 2009). Assim, o termo matrifocalidade está ligado a visão normatizadora de família, onde todos os demais modelos que estejam fora do padrão burguês são considerados como desorganizado, ilegítimo e desestruturado (Marcelin, 1996). Esse tipo de interpretação empobrece a discussão sobre as famílias negras e pobres ao marginalizar a diversidade dos modelos de família em prol da hegemonia de um único modelo. Neste modelo, as famílias negras e pobres são reduzidas a uma mera variável da estrutura socioeconômica e transforma esses grupos familiares em seres incapazes de produzir um mundo e habitá-lo simbolicamente.

---

<sup>40</sup> <sup>40</sup> Apesar da idade de Tony estar um pouco acima da faixa etária considerada jovem, resolveu-se não desconsiderar a sua entrevista, levando-se em conta a riqueza do material coletado e a similaridade de sua trajetória de vida com o restante do grupo de estudantes



Em nossas entrevistas, todos os estudantes residiam ao menos com a mãe. Mas a categoria de “famílias monoparentais” também não consegue dar conta da dinâmica presente nas redes sociais que elas constroem. Os vínculos morais e de afinidades ultrapassam as relações de sanguinidade, criando domínios culturais que operam através de lógicas próprias e imersas em complexas relações simbólicas. Foi majoritariamente entre os estudantes norte-americanos que o fenômeno comumente denominado de “mães solteiras” ou “filhos sem pais”, assim denominados pelos próprios estudantes<sup>41</sup>, esteve mais presente. Segundo dos dados do Census Bureau (apud Moris, 2014) havia no ano 2002 um total de 62% de mães solteiras entre as jovens afro-americanas. Este é o caso de Francy, 22 anos, aluna de Sociologia da MSU. Segundo ela, o papel de sua mãe era simultaneamente o de pai também, quase parafraseando o título do estudo clássico de Edith Clarke de 1957 denominado *My mother who fathered me* (2012).

O papel central das mães na educação das crianças é ocasionalmente exercido de maneira exclusiva e solitária, e tem influência direta sobre os projetos familiares e individuais. O que se observou amplamente durante as entrevistas é a narrativa de abnegação dos desejos e realizações dos pais, e em especial das mães, em prol do progresso pessoal dos filhos. A estudante Grace, 22 anos, aluna de Ciências Contábeis da MSU mostra-se bastante consciente do que chamou de “sacrifício materno” em prol dos filhos. Moradoras de um bairro extremamente pobre em Baltimore, ela e sua mãe encontraram dificuldades para manter uma casa própria e um nível de vida bem simples. Possuidora de um bom conhecimento financeiro e contábil, Grace utiliza-se destas informações para narrar sua trajetória.

Não sei se você sabe, mas aqui nos Estados Unidos a licença maternidade é bem ruim. Então quando você é mãe solteira certamente está em apuros. Minha mãe, por exemplo, dependia de outros parentes, e dos serviços comunitários da nossa igreja para sobreviver<sup>42</sup> (Grace, 22 anos, aluna de Ciências Contábeis da MSU).

<sup>41</sup> É bastante comum entre os estudantes brasileiros e norte-americanos o uso do eixo explicativo ‘incapacidade-falta de oportunidade’ para descreverem tanto a formação de suas famílias e como seu funcionamento. Absorvem assim, o sentido implícito expresso nos termos da ‘família desestruturadas’, onde a falta de pais e a abundância de mães é entendida como uma ruptura com a normalidade da família (Marcelin, 1996).

<sup>42</sup> Nos Estados Unidos a lei *Family and Medical Leave Act of 1993* não garante licença maternidade remunerada e os estados norte-americanos tem leis bastante frágeis sobre o assunto, incluindo o estado de *Maryland*.

Outros estudantes também foram enfáticos sobre o esforço das famílias em ajudar o filho a “melhor de vida”. Scott, 21 anos, aluno de Serviço Social da MSU é um profundo questionador do *boom* de mães solteiras ocorrido no ano de 2002.

Os rapazes negros buscam apenas o prazer momentâneo e esquecem as consequências. Eles abandonam seus filhos para seguir apenas seus desejos. Muitos também são filhos sem pais e reproduzem isso. Eu também nunca tive meu pai presente, mas não vou cometer o mesmo erro que ele, minha mãe sofreu muito (Scott, 21 anos, aluno de Serviço Social da MSU).

Narrando sua história de vida a partir de seus conhecimentos recém adquiridos em seu curso de Serviço Social, Scott passa a descrever de forma geral a condição que atribui a muitos jovens negros.

Sabe, é um ciclo essa coisa [mães solteiras]. Não é um ou dois casos que você vai escutar aqui na MSU, são muitos. E o que o governo faz é atribuir isso a comportamentos individuais e sem nenhuma ligação com o social. Então ficamos com o ‘salve-se quem puder’ (Scott, 21 anos, aluno de Serviço Social da MSU).

A formação da família negra no Brasil e nos Estados Unidos parece responder a duas morais bastante diferentes. Apesar de alguns autores buscarem explicar o fenômeno dos “filhos sem pais” através da atribuição deste comportamento a certa herança com origem na África muçulmana ou tribal (Kilbride, 1994), isto nos parece perigosamente genérico e abstrato. Tentando entender este fenômeno no Brasil, Freyre (2009) também buscou encontrar tanto na herança portuguesa e em sua fusão com a cultura moura, maometana e na herança africana e suas características tribais, as razões da poligamia entre os brasileiros. O tipo de entendimento sobre a família negra no Brasil proposto por Freyre torna-se incompleta ao reduzir as relações de parentesco à normatização fundamentada na família padrão branca e portuguesa, criando deste modo a imagem da família negra e pobre apenas como a negativização ou ausência das pressumíveis qualidades da família modelo.

Assim, um entendimento mais próximo aos achados desta investigação utiliza as categorias de individualismo e englobamento para entender este fenômeno, onde a “famílias das mulheres” encontram-se dentro de uma rede complexa de simbolismos e laços de obrigações morais (Woortman, 1982). Como já afirmamos apesar do número de famílias constituídas apenas por mãe e filho ter sido um dado prevaiente entre população afro-americana, isso não explica, por si só, a dinâmica familiar dos estudantes entrevistados criados neste contexto. Como veremos mais adiante, cada estudante mostrará que por detrás da díade

mãe-filho, e do reducionismo imposto por termos como “mães solteiras”, existe uma enorme rede de suporte que são ativados de acordo com as necessidades familiares.

Neste momento da entrevista buscamos entender as razões desta configuração familiar tão predominante entre os afro-americanos. Ao perguntarmos aos alunos e alunas da MSU sobre este fato, as respostas tiveram uma clara separação por sexo/gênero. Para Mary, 21 anos, aluna de Biologia, os rapazes “só querem curtir a vida.” A ideia de “prender-se” a uma família, segundo ela, seria quase como “cortar os sonhos e desejos”. O estudante Michael, 19 anos, estudante de Engenharia da MSU, confirma este ponto de vista.

Eu só quero curtir a vida agora. Tem as festas e as garotas. Acredito que todos os meus amigos são assim também. Ninguém quer ter família e se casar aos 21, 25 anos. Talvez quando eu fizer 35-36 anos, aí sim vou começar a pensar em casar, ter uma família, ficar tranquilo, sabe. Esse é nosso melhor momento cara, temos que aproveitar tudo (Michael, 19 anos, estudante de Engenharia da MSU).

Em ambas as falas são evidentes a importância da busca por prazeres e de focar em desejos pessoais neste momento singular de suas vidas. A legitimidade de “curtir a vida” encontra respaldo moral em um ethos social onde o indivíduo é a única medida universalmente aceita como critério de escolhas, ou seja, se estes jovens querem fazer isso ou aquilo para suas felicidades, não existe fator externo, social ou familiar capaz que compeli-los ou constrangê-los a realizar algo diferente. Pedir a abnegação dos desejos individuais, principalmente dos desejos masculinos, seria um ato esvaziado de sentido para estes jovens, que em nenhum momento colocaram-se diante do dilema família x indivíduo. Para estes jovens, em harmonia com o restante da sociedade norte-americana, a resposta já está dada desde sempre: o indivíduo como medida de todas as coisas.

Um cenário diferente apresenta-se no Brasil. Em estatísticas gerais, as mães solteiras figuram 31% das mulheres brasileiras com filhos no ano de 2010 (IBGE, 2012), exatamente a metade dos 62% encontrada entre as norte-americanas. A estudante Ingrid, de 29 anos, aluna de Serviço Social na PUC-Rio foi mãe aos 14 anos. Moradora da periferia São João de Meriti, Baixada Fluminense ela relata com detalhes este momento delicado de sua vida.

Quando eu soube que estava grávida com 14 anos, meu pai perguntou logo quem era o pai da criança, e disse que iria conversar com ele. O pai teria que ‘assumir’ e criar o filho. Este rapaz, no caso, só tinha 17 anos, éramos da mesma escola. Mas nisso, ambas as famílias eram da igreja evangélica e fizeram muita pressão para nós ‘casarmos’, e assim aconteceu. Não queríamos muito isso, mas o apoio familiar

estava preso a estas condições. Construímos uma casa no terreno dos pais dele. Nossa união durou 10 anos. Éramos muito imaturos (Ingrid, de 29 anos, aluna de Serviço Social na PUC-Rio).

Como podemos notar mesmo Ingrid sendo mãe apenas com 14 anos, ela foi fortemente constrangida a formar seu próprio núcleo familiar. Essa ação encontra-se em sintonia com os dados do IBGE em 2008, que mostraram que 60% das mães adolescentes com renda de até um salário mínimo formaram suas próprias famílias após a gravidez. A moral familiar fundamentada em uma religiosidade neo-pentecostal que se tornou predominante entre as classes baixas nos últimos anos (Mariano, 1999) foi capaz de dobrar o jovem casal contra suas vontades e desejos, em nome de uma obrigação maior denominada família. O estudante Celso, 22 anos, aluno de Comunicação Social na PUC-Rio reforça este entendimento. Quando se tornou pai, há apenas dois anos atrás, decidiu espontaneamente ir morar junto com namorada.

Foi um susto na hora. Estávamos estudando para o vestibular, fazíamos o pré-vestibular comunitário junto e namorávamos desde a oitava série. Quando ela me contou eu pensei na hora ‘temos que morar juntos!’. Sair da casa dos nossos pais já era um desejo nosso, e agora tínhamos um bom motivo. Um filho deve ter o pai e a mãe juntos. Seu nascimento fez a gente passar de adolescentes para adultos. Arrumar um emprego, ser responsável por tudo (Celso, 22 anos, aluno de Comunicação Social).

O reconhecimento da paternidade entre jovens brasileiros parece passar primeiro por uma instância de ordem moral, para depois, e em alguns casos, tornar-se também de ordem financeira, como pais provedores ou colaboradores do sustento de seus filhos (Heilborn, 2002). Nos casos analisados nesta investigação os estudantes e seus cônjuges aderiram, por diferentes motivos, as ordens morais e financeiras vinculadas à formação familiar no Brasil. Vemos assim, o englobamento operado pela noção de família, sobrepondo-se ao indivíduo. Mesmo que o processo de juventude na modernidade possa ser marcado por uma série de valores estéticos e morais ligados ao individualismo, estes não se mostraram fortes o bastante para rivalizar com a categoria de família na cultura brasileira.

Devemos notar que existe uma desigualdade entre as trajetórias de pais/mães com idade entre 15-23 anos, com forte tendência social. Sabemos que este fenômeno possui diferentes formas, delineados pela classe social que os jovens pertencem. Se nas camadas populares a chegada de um novo filho impele os jovens casais a formarem seu próprio núcleo familiar, buscando emprego e

renda, não podemos afirmar o mesmo no caso dos jovens pais/mães das camadas média e alta. A ideia de prolongamento da juventude bastante prevalente nestas classes sociais faz com que os jovens pais não sejam constrangidos a casar-se imediatamente, continuando, de fato, a viverem com sua família de origem. Os dados do IBGE (2012) mostraram que este grupo continua a viver e usufruir da renda familiar de seus pais, não chegando a 2% o total de mães adolescentes de classe média e alta que possuem alguma renda. Apesar destas diferenças, a categoria família ainda é um expoente que se sobrepõe a projetos individuais. No caso dos jovens pais oriundos da classe baixa o que tem se mostrado é o constrangimento a formação de uma nova família, enquanto no caso dos jovens pais de classe média e alta, a família da mãe da criança assume seu bebê como mais um membro da família nuclear, permitindo assim que a jovem continue, por exemplo, apenas a dedicar-se aos estudos. Sabemos que estas posturas não são apenas de ordem moral, mas são possibilidades escolhidas pragmaticamente pelas famílias, respeitando suas realizadas financeiras.

À medida que o indivíduo desenvolve-se dentro do grupo familiar deve começar a aprender os códigos de relações raciais e de classe, os quais as famílias julgam vitais para a vida social de seus membros. Se, como já afirmamos, no Brasil a classificação racial é extremamente flexível e com múltiplas opções, nos Estados Unidos ela aparece como uma certeza absoluta. Para Eric, 19 anos, aluno de Artes Cênicas na MSU ser afrodescendente é algo dado como óbvio.

Seria impossível pensar diferente. Tudo ao meu redor me aponta isso. E mesmo se eu tivesse dúvidas, todos iam me fazer saber. Acho que minha maneira de agir, meus gostos e preferências já diz que sou afro-americano. Sabe, você pode saber se um cara é negro apenas pelo jeito que ele fala roupas que compre ou comidas que pede em um restaurante (Eric, 19 anos, aluno de Artes Cênicas na MSU).

Nascidos em um país onde o sistema de classificação racial é uma lei implícita para sua sociabilidade e interações sociais, onde cada passo na vida deve remeter-se ao seu próprio grupo racial (escola negra, igreja negra etc.), os estudantes afro-americanos já está incluído de saída um grupo racial, sem qualquer dúvida. A possibilidade de tentar um *racial passing*, ou seja, ser aceito como membro de outra raça, neste caso como branco, é tão difícil quanto arriscada. Uma atitude tão notória que merece nos Estados Unidos uma série de

histórias, romances e lendas, que vão desde novelas de Mark Twain<sup>43</sup> até filmes como *Devil in a Blue Dress* de 1995. Como podemos deduzir, o racismo estigmatiza o negro de tal forma que dificilmente ocorre um *passing* onde um branco deixaria de usar sua cor como emblema de dignidade pessoal e buscaria passar-se por negro. Quando isto ocorre são por objetivos e vantagens financeiras, como bolsas de estudo em universidades<sup>44</sup> ou no caso do músico Herb Jeffries, que se identificou como negro para ser aceito como cantor de Jazz<sup>45</sup>.

Contudo, no Brasil, onde raça e cor possuem múltiplos significados, muitas vezes as famílias também participam da insegurança classificatória (DaMatta, 1997) que permeia a sociedade brasileira como um todo e as vezes não apontam a classificação racial para suas crianças. Segundo Celso, 22 anos, aluno de Comunicação Social da PUC-Rio a “descoberta” da sua raça deu-se fora da família<sup>46</sup>.

Eu não sabia que era negro, ao menos até chegar a escola. Minha mãe dizia que eu era branco, pois meu pai era branco e meus avós são portugueses. Eu me considerava branco. Depois alguém disse: você é negro cara, olha seu cabelo e seu nariz. Eu fiquei surpreso! Pensei: talvez ele tenha dito isso pelo meu bronzeado (risos) (Celso, 22 anos, aluno de Comunicação Social da PUC-Rio).

Ainda segundo Celso, a descoberta de seu pertencimento racial foi recheada de maus momentos. O aluno relata que sua mãe lhe fazia uma série de recomendação sobre o comportamento em público, que resume como “não fazer criolice”. Isso significava porta-se como um menino branco educado, fazendo oposição a imagem do menino negro mal educado. Apesar de inúmeras tentativas de seguir as recomendações da mãe Celso relata que se sentia constrangido em lugares públicos.

Muitas vezes eu ia a lugares e ficava pensando: acho que tenho aquela doença que vejo nos filmes, aquela que você acha que está sendo seguido. Paranoia, isso! (risos). Eu achava que era paranoico e estava sendo perseguido por alguém, pois sempre era alvo de olhares desconfiados. Depois, outro menino negro mais velho me disse que isso acontecia por que eramos meninos negros favelados. Ai eu disse: a tá! (Celso, 22 anos, aluno de Comunicação Social da PUC-Rio).

Na pintura *A Redenção de Cam* de Modesto Brocos de 1895, que se encontra no Museu Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro, observamos o modo como muitas famílias brasileiras ensinam a seus filhos sobre as relações

<sup>43</sup> *The Tragedy of Pudd'nhead Wilson* de 1894.

<sup>44</sup> Caso retratado no filme *Soul man* de 1986.

<sup>45</sup> Retratado no documentário *Black/White & All That Jazz* de 2007.

<sup>46</sup> Usando o critério da auto-classificação Celso declarou-se como pardo.

raciais. Neste quadro, em frente a uma habitação pobre, três gerações de uma família estão retratadas: a avó negra, sua filha morena, seu genro branco e seu neto branco. A redenção está exatamente no neto que nasceu branco, livrado assim dos infortúnios de ser negro em um país racista<sup>47</sup>.

Em uma perspectiva dialética, onde a identidade dos afro-descendentes foi construída de forma relacional com outros grupos sociais, as bases culturais da construção das identidades encontram estabelecidas por contrastes entre negros, pardos, brancos e índios no Brasil (Carneiro da Cunha, 1985) e negro e branco nos Estados Unidos (Helms, 1990; DaMatta, 1988), constituindo assim sistemas multirraciais e multiétnico, compreendidos e vividos de forma bastante diferente em ambos os países.

No Brasil, como apontado por DaMatta (1997) e Nogueira (1998), vemos a importância da ideia de democracia racial, operando como ideologia, principalmente em comparação com os Estados Unidos. Estas diferenças colocam, em síntese, o Brasil como um país que possui um preconceito de cor, que designamos como “preconceito de marca”; e nos Estados Unidos, através da adoção da “regra de uma gota de sangue”, que designamos como “preconceito de origem”.

O fato de que no Brasil as características físicas constituírem a “marca” que identifica o pertencimento racial do indivíduo, permite que os sujeitos afrodescendentes buscar o processo de branqueamento de seus descendentes através do casamento com pessoas “de pele mais clara”, como no caso da pintura descrita acima. Assim, através da miscigenação racial, prática comum no país, os indivíduos podem aos poucos deixar de pertencer ao grupo negro e serem incorporados ao grupo branco.

Na sociedade norte-americana, ao contrário, a “origem” é o critério definidor do pertencimento racial, independentemente da aparência que o indivíduo possa ter. Ter apenas “uma gota de sangue” afrodescendente já coloca os indivíduos neste grupo. O sistema de classificação racial designará o sujeito como afro-descendentes tão somente haja um parente ascendente linear negro. Não existe, portanto, um meio de migrar para outro grupo racial. Segundo Nogueira (1998), em sociedades onde prevalece o preconceito de marca, como o

---

<sup>47</sup> O nome Cam remete-se ao filho de Noé, personagem bíblico, amaldiçoado por seu pai por ver sua nudez. O mito dos filhos de Noé e a origem das raças humanas foram usados em larga escala para justificar a escravidão (Soares, 2007).

Brasil, o que ocorre é a "preterição", enquanto em países onde prevalece o preconceito de origem, o que ocorre é a "exclusão incondicional" do grupo branco.

Para explorarmos os diferentes modos de formação do conceito de raça no Brasil e nos Estados Unidos utilizarei os termos cunhados por Nogueira (1985; 1998): preterição e exclusão incondicional. Não é difícil encontrar em toda a literatura brasileira testemunhos condizentes com a ideia de preterição. Se existe em ambos os países uma forte dicotomia valorativa entre os negros e brancos, é a especificidade do racismo à brasileira e nosso multi-colorismo racial que possibilita o efeito de omissão e esquecimento do pertencimento racial, como visto no caso do aluno Celso e seus pais. Joel Rufino narra sua experiência de descoberta racial.

Daí o fato de nunca ter me chamado a atenção ser negro. Tinha muitos a minha volta e com o mesmo padrão de vida. (...) Além da nova e indesejada condição de exilado, outro fato inesperado e importante aconteceu comigo: descobri que era negro (Costa, 2009, p.28-29).

O “simples” esquecimento, omissão ou a direta reclassificação das crianças negras em outros grupos raciais mostra o claro efeito da preterição racial na educação transmitida pelas famílias afro-brasileiras. O aluno Celso mostrava durante a sua infância essa “insegurança classificatória” (DaMatta, 1997).

As crianças são muito criativas. E eu tomei esta coisa de avós portugueses muito a sério. Realmente achava que era um ‘gajo’ (risos), e isso mexia comigo. Teve uma época que eu modulava até um sotaque meio português, sabe?! Não que eu não quisesse ser negro, nem sabia disso. Eu apenas queria ser aquilo que minha mãe apontava como sendo o melhor para eu ser (Celso, 22 anos, aluno de Comunicação Social da PUC-Rio).

Como podemos notar, nas histórias de vida narradas por nossos entrevistados comumente os termos e categorias mostram-se misturados de maneira muito peculiar e local. A preterição racial no Brasil pode ser mais bem entendida exatamente pela fusão histórica, e intencional, entre as categorias de raça e classe social, onde o negro está para pobreza assim como o branco está para a riqueza. Como já afirmamos os dados do IBGE em 2012 realmente mostram que 70% dos negros são pobres e 70% dos brancos são ricos, mas o fato é que a ideologia do racismo naturalizou as correlações historicamente, construindo em seu lugar relações de causa-efeito, onde a causa da pobreza é ser negro, e por isso degenerado em algum sentido que o impede de enriquecer, do mesmo modo que a



causa da riqueza é ser branco, e assim apto para acumular riquezas através de algum talento racial recebido<sup>48</sup>.

Este tipo de naturalização na relação entre raça e classe social é o que permite, mais uma vez, o trânsito entre as raças, onde o enriquecimento também pode ser visto com uma forma de embranquecimento. O escritor Mario Filho relata em sua obra *O negro no futebol brasileiro* (2014) o caso do jogador Robson. Um dia o jogador estava no carro do presidente do clube Fluminense e presenciou o atropelamento de um pedestre negro. Após diversos insultos racistas ao pedestre o presidente desculpa-se com o jogador que prontamente responde “O que é isso doutor? Deixa isso pra lá, eu já fui negro e sei como é!” (Costa, 2009, pg. 252-253). A insegurança classificatória (DaMatta, 1997) associada a falsa obriedade do corpo como objeto (Mauss, 2004), torna mais compreensível essa cena, onde um indivíduo acredita ser capaz de deixar de ser negro através do enriquecimento. O que está em jogo aqui são os “componentes” da categoria negro: muito além da pele, o comportamento, o gosto, os valores, a sexualidade etc. Desfazendo-se de tudo o quanto o possível, restou apenas a cor de sua pele para o jogador Robson, o que não é o suficiente para o atleta para ainda classificar-se como negro. Este tipo de “mudança” é o que o provérbio popular “preto de alma branca” tenta indicar.

O clássico *Casa Grande & Senzala* (2002) mostrou como a dignidade do escravo poderia ser metrificada por sua distância geográfica da casa-grande: entre o escravo da casa e o escravo da plantação existia uma hierarquia criada pelos senhores rurais, fomentada por sistemas de recompensa e punição. Neste micro cosmo do Brasil onde “cada coisa tinha o seu lugar, cada um o seu serviço” (Freyre, 2002, p. 527) aproximar-se da casa dos senhores é ao mesmo tempo assimilar os valores e costumes destes<sup>49</sup>. Personagens históricos como Chica da Silva são bons exemplos de como as categorias raça e classe social no Brasil podem ser manipuladas para atingir determinados interesses. A pergunta que surge como consequência desta conclusão é “como estes jovens relacionam sua ascensão social e sua identidade afrodescendente?”.

<sup>48</sup> O trecho “quase pretos de tão pobres” da música *Haiti* de Caetano Veloso demonstra bem como raça e classe social misturam-se no Brasil. O rapper MV Bill adverte em sua música *Só Deus pode me julgar* “preto, pobre, é parecido, mas não é igual”.

<sup>49</sup> No quadro *O jantar* de Debret podemos ver um casal de senhores dando migalhas a crianças escravas enquanto são servidos por outros três escravos (Debret, 1954).

O binômio racial branco-negro constitui nos Estados Unidos um sistema de exclusão incondicional praticamente insuperável. Deixando de lado o *passing* e outras remotas possibilidades como o clareamento da pele<sup>50</sup>, o que notamos através da adoção deste modelo de exclusão é a construção de uma sociedade segregada, onde cada grupo constrói para si mesmo seu próprio universo. Não apenas as universidades historicamente negras, mas também bairros, escolas, hospitais, esportes, moda, música, carros, mercados, comida etc. Sabemos hoje que lideranças históricas afro-americanas como Benjamin "Pap" Singleton elaboraram as ideias separatistas entre brancos e negros, propagando a construção de comunidades racialmente orientadas, levando assim nos anos de 1879 mais de 50 mil negros a realizarem o grande Êxodo para as terras do Kansas (Lemann, 1991).

O fortalecimento e cristalização destas posições ocorreram através das leis *Jim Crow*, criaram uma barreira legal entre estes dois mundos, proibindo os casamentos inter-raciais, construindo escolas, comércio, casas, locais de votação separada, além da proibição da adoção interracial, assentos diferentes no transporte público, locais de recreação, funerais, telefones públicos e até mesmo a proibição da troca de livros entre bibliotecas que atendiam os brancos e os negros. A miscigenação era o pecado da mistura, e, portanto, da confusão e não diferenciação de categorias naturais e divinamente estabelecidas – brancos e negros (Woodward, 2002).

Apesar deste rígido sistema alguns autores tem apontado na atualidade a “latinização” da cultura Americana – *latinization of American culture*, o que significa desde a adoção dos hábitos alimentares, esportes, música, até padrões de beleza e novos códigos de relações raciais, com seus valores (Negron-Muntaner, 2004). Mesmo que até o momento tenhamos usado o termo negro para designar *black* ou *afro-american* de modo geral, um breve exame de documentos históricos nos mostra a longa utilização de termos como *lightskin*, *brownskin* e *darkskin* na sociedade norte-americana. Contudo, estes termos são utilizados para designar características internas aos afro-americanos, não possuindo por detrás uma concepção de miscigenação racial como no Brasil. Assim, não podemos nos iludir com a falsa semelhança semântica entre o termo moreno e *brownskin*. Segundo

---

<sup>50</sup> Celebridades como Jennifer Lopez e Beyoncé são comumente acusadas de usarem recursos digitais (*Photoshop*) para clarear suas peles em capas de revista.

Paiva (2003) “o mulato americano, por mais claro que fosse, era sempre negro e circunscrito ao círculo permitido pela sociedade branca racista” (p. 143). Percebemos assim que estes termos obtêm seus significados das relações sociais e raciais, e não de definições de dicionários (Wittgenstein, 2009), portanto, devem ser compreendidas dentro do sistema racial brasileiro e norte-americano.

Na sociedade norte-americana não existe uma gradação de cores de pele que permita a um negro estar “mais próximo” do branco, nem existe uma figura como o mulato para servir de válvula de escape para as tensões raciais (Degler, 1976). Segundo Freyre poderíamos dizer que no Brasil o “biologicamente mulato pode transformar-se em sociologicamente branco, ao ocupar posições sociais que são privilégio de brancos” (Freyre, 1968, p. 366). Se estas transições são inexistentes nos Estados Unidos, passamos então a nos perguntar a utilidade do sistema de gradação da cor de pele usada neste país. Sabemos que historicamente estas categorias foram elaboradas pelos senhores rurais, para referir-se aos escravos de formar direta, seja no tratamento diário ou em anúncios de jornal em busca de escravos fugidos (Parrish, 1946). Outro ponto é a ideia de que a “africanidade” está ligada à tonalidade da pele, onde os negros mais escuros estariam mais próximos de uma pureza africana e os negros mais claros estariam mais distantes (Roberts, 2014). Apesar de nenhuma destas categorias permitirem a transição dos negros para outro grupo racial, o conceito estético de beleza e a categoria de civilidade tornaram-se ao longo da história fortemente associado a estas nomenclaturas. Visto isto, podemos entender a construção do gosto e da ideia de beleza que hoje é prevalente os jovens afro-americanos encontradas neste estudo, e que se aproxima mais do slogan utilizado em algumas festas racistas universitárias: “*if you're light you're alright*”. Para o estudante Terry, 20 anos, aluno de Ciências Contábeis da MSU, as meninas com pele negra escura (*dark-skinned black girls*) nunca estiveram em suas preferências de relacionamento amoroso, apesar do mesmo auto-declarar-se *dark-skinned* (pele escura).

Quando eu era criança e olhava uma menina na igreja, por exemplo, minha mãe sempre dizia: ‘essa não T., muito escura!’ As de pele clara [*light-skinned*] são as melhores. Assim, eu fui com o tempo, criando uma escala de cor de pele e o quanto aquela pessoa poderia ser atraente, honesta, estas coisas todas, sabe. O problema desta escala é que eu, minha mãe e meus irmãos não estávamos tão bem nela (risos). Que coisa, agora vejo como isso era contraditório. Era não, é! Ainda me pego pensando assim (Terry, 20 anos, aluno de Ciências Contábeis na MSU).

Os experimentos clássicos de Kenneth e Mamie Clark na década de 1940-50 denominado de “teste das bonecas” (*Doll test*) mostrou como as crianças negras norte-americanas pesquisadas preferiam as bonecas brancas quando perguntadas sobre as bonecas mais bonitas (Clark and Clark, 1947). Muitas pesquisas sobre o tema desdobraram-se destes achados e entre elas algumas pesquisas que buscaram entender a hierarquização estética da tonalidade de pele entre os afro-americanos. Apesar de estarem indubitavelmente dentro da categoria dos afrodescendentes, os jovens norte-americanos tem que lidar com outras hierarquias dentro de seu próprio grupo. Seguindo o argumento proposto por Dumont (1985), podemos compreender tanto o fenômeno da hierarquia entre as raças no Brasil quanto o intrarracial nos Estados Unidos. O autor afirmar que a medida que a distinção social baseada na raça tornou-se historicamente ilegítima, a discriminação racial passou a existir, suprimindo assim os antigos modos de distinção, e permitindo o florescimento do racismo como conhecemos (Dumont, 1997). Isto ocorre porque a diferença cultural funcionava como o racismo na sociedade igualitária, ambos com a função de hierarquizar socialmente os indivíduos (Parsons, 1965).

Se por um lado temos a influência dos latinos americanos nos Estados Unidos, não podemos negar que desde a década de 1970 a discussão racial no Brasil recebeu enormes contribuições estadunidenses. A “Americanização” das relações raciais no Brasil faz-se presente desde o *soul music*, *black power*, os ideais de Martin Luther King Jr. até finalmente as políticas de ações afirmativas elaboradas por J. Kennedy em 1961 e que aportaram no Brasil principalmente sob a forma de cotas raciais nas universidades públicas, com a lei nº 12.711/13 e recentemente a lei de cotas raciais para os concursos públicos nº 12.990/14, dentre outras leis em âmbito municipal e estadual.

A criação de políticas afirmativas, principalmente através das cotas, fez surgir novas perguntas antes inexistente na sociedade brasileira. A fluidez da classificação racial e da autodeclaração no Brasil é tão forte que o Censo de 1920 declarou que “a tonalidade da cor deixa a desejar como critério discriminativo, por seu elemento incerto” (Censo 1920, apud Piza e Rosemberg, 1999, p. 6). Em outro Censo, em 1970, a pergunta sobre a cor/raça simplesmente desapareceu. A partir de 1924, os termos “negros” e “raça” começaram a denominar o coletivo, que outrora era chamado por “homens de cor” e de “classe”. Mas com o decorrer do tempo estes termos começaram a cair em desuso, tanto na imprensa quanto pela

própria população. Associado a este quadro de indefinições raciais por parte das instituições governamentais devemos acrescentar a subnotificação, transformação e invenção de outras categorias raciais por parte da população brasileira. Primeiro, como tentativa de mostrar a ideia de raça em nada influenciava o tratamento dispensado aos negros no Brasil. Depois, por parte dos afrodescendentes, como tentativa de livrar-se do estigma de ser negro, amenizando com categorias intermediárias de cor, objetos e até mesmo árvores<sup>51</sup> o estigma associado ao seu pertencimento racial. Assim, a partir do momento que as políticas afirmativas estabelecem cotas para os indivíduos que se autodeclaram afrodescendentes, essa ação acaba por reforçar o debate sobre pertencimento racial, estabelecendo novos critérios de grupo e não grupo (negros e não negros), fazendo com que a classificação racial seja composta de opções mutualmente exclusivas, o que é uma novidade para os códigos de relações raciais no Brasil.

### 3.2

#### Black like me

Um importante fator que cerca a família são outros grupos sociais presentes na comunidade, que aparecem como uma importante rede de apoio as famílias. Neste sentido, os grupos religiosos aparecem como uma grande rede de suporte a vulnerabilidades sociais, mas antes de tudo como grupo formador de identidades. Segundo Du Bois “*the Negro Church, the first distinctively Negro American social institution.*” (2009, p. 155). Para o autor, foi no espaço destas igrejas que começou a germinar a cultura afro-americana, apoiado no binarismo racial que permitiu a criação de igrejas para brancos e de igrejas para os negros.

Como primeiro, e por muitos anos o único espaço de convivência “livre” dos escravos, a igreja transformou-se em um ambiente multifuncional: local de alfabetização para ler a Bíblia, escola de música e instrumentos para os cultos, espaços de oratória, sociabilidade e lazer, caixas de poupança e micro empréstimos. Conjugava assim funções adaptativas e expressivas para a vida da comunidade negra. Adaptativas porque conjugava a religiosidade protestante advinda do mundo branco, e expressiva, pois se tornou cenário da construção de outras identidades negras afastados do controle dos senhores brancos. Dentro destas igrejas o negro poderia de forma independente criar a sua maneira de

---

<sup>51</sup> A árvore neste caso é o ébano.

cultuar a Deus, com palmas, danças, cantos, gritos, com momentos de clímax emocional, mas também de forte reflexão política. O estilo musical denominado *negro spirituals* é uma das maiores marcas desta fusão de universo: ao mesmo tempo em que exalta o Moisés bíblico na fuga da escravidão no Egito, também ilumina de esperança o horizonte de milhões de negros em busca da liberdade (Du Bois, 2002). Sabemos que desde o início da escravidão nos Estados Unidos houve tímidos esforços em trazer os escravos para o protestantismo. Contudo, a estrutura de poder local presentes nas igrejas Presbiterianas e Batista possibilitou a criação *in locus*, de soluções para escravos que se interessavam pelo Evangelho. Este interesse certamente possuíam razões pragmáticas: dia de folga, busca por simpatia dos senhores, e especialmente um local exclusiva para os escravos, longe da chibata dos capatazes.

Atualmente os afro-americanos declaram-se bastante religiosos, chegando a 75% o número de frequentadores entre os negros (Pew Forum, 2008). Estes dados são vistos claramente entre os alunos entrevistados na MSU. Todos os 18 estudantes declararam pertencer a igrejas protestantes e muitos deles narraram a experiência religiosa quase que simultânea a vivência familiar. Para o estudante Terry, 20 anos, aluno de Ciências Contábeis na MSU, a Igreja Batista tem um papel fundamental em sua vida.

Minhas lembranças da igreja se fundem com as coisas da minha infância. Nelas, estou sempre entre a casa, ou na vizinhança ou na igreja. Aos domingos era obrigatório irmos ao culto. Tínhamos a roupa de domingo, e minha mãe tinha aqueles chapéus, sabe?! São coisas de negros [*black stuffs*], não sei se você entende (Terry, 20 anos, aluno de Ciências Contábeis na MSU).

A igreja Protestante começa a aparecer nas histórias de vida dos alunos afro-americanos como uma continuidade da comunidade negra ao qual fazem parte. Mais do que isto, a igreja é o coração da comunidade. A estudante Grace, 22 anos, aluna de Ciências Contábeis da MSU conta que por muito tempo a caridade feita por sua igreja foi o que manteve sua família a salvo da fome.

Eu devo tudo a igreja. Não só minha salvação espiritual, que eu acredito pela fé, mas também a ajuda material que recebemos nesta vida. As cestas básicas e tudo isso ajudaram muito a minha mãe. Em troca, estávamos sempre na igreja, limpando, organizando atividades, participando dos cultos. Eu aprendi muitas coisas lá e conheci muita gente também. Em nossa comunidade a igreja era tudo e domingo pela manhã as ruas ficavam vazias, todos estavam na igreja, e se você não

estivesse todos já lhe olhavam diferente<sup>52</sup> (Grace, 22 anos, aluna de Ciências Contábeis da MSU).

A influência das igrejas protestantes entre os negros é enorme, e para nossos fins, alguns pontos merecem destaque. Primeiro, a relação entre o individualismo e a religiosidade. A consagrada análise de Weber (2001) sobre a ética protestante faz-se bastante pertinente ao investigarmos como a frequência massiva dos afro-americanos aos cultos protestantes fomentou o individualismo e a moral do trabalho como um fim ascético em si mesmo. Devemos acrescentar ainda a função das igrejas como local de sociabilidade para a comunidade negra. A estudante Karen, 22 anos, aluno do curso de História da MSU nos relata como a igreja Batista influenciou sua vida.

Lá em casa somos só eu, minha mãe e meu irmão. Fomos criados dentro da igreja. Minha mãe dizia que lá tinha tudo o que precisávamos saber sobre a vida. Ler/escrever, lá ensina. Tocar um instrumento ou cantar, lá ensina. Política, economia ou esportes, lá ensina. Bem, nossa comunidade negra é bem pobre, e os que têm mais estudo estão na igreja, sejam os médicos, advogados ou engenheiro, estão é comum os pais enviarem os filhos para a igreja na esperança de que eles aprendam algo que os pais não sabem e a escola não vai ensinar (Karen, 22 anos, aluno do curso de História da MSU).

Este papel crucial da igreja entre os negros norte-americanos, principalmente entre os mais pobres é bastante diferente do exercido pelas igrejas protestantes brancas, onde a religiosidade aparece como um civismo espiritualizado e um local de sociabilidade complementar aos diversos outros grupos de pertencimento ao qual fazem parte (Krause and Bastida, 2011). Essa “falta” de espírito comunitário tem levado muitos pobres brancos a procurarem as igrejas negras<sup>53</sup>, onde buscam experimentar um maior acolhimento e suporte da comunidade religiosa. Este papel extenso da igreja é crucial para entendermos os projetos individuais e trajetórias de vida dos estudantes afro-americanos, pois em muitos casos é na igreja que são formulados. Ao continuarmos a observar a narrativa da estudante Karen, poderemos observar estes fatos.

Eu sempre gostei de história, a começar pela bíblica. Na igreja toda vez falava-se do Martin Luther King Jr. Ele cursou Sociologia na *Morehouse College*, você sabe! Então eu ficava o vendo pregar, e depois discursar sobre política. Vi que ele aprendeu tudo na igreja. E eu poderia aprender também. Meu primeiro grupo de estudos sobre história da África e afro-americana foi na igreja. Daí fui indo para o

<sup>52</sup> Pude escutar de um taxista em Baltimore uma frase que reflete bastante a religiosidade norte-americana: “*we cannot trust someone who doesn't believe in God.*”

<sup>53</sup> Segundo artigo do jornal *New York Times*, em locais multiculturais como NYC este fenômeno é bastante frequente. Freedman, Samuel G. *Black Church Wins Hearts of Whites*. The New York Times. A20 Dec 13, 2014.

campo da história, onde estou até hoje (Karen, 22 anos, aluno do curso de História da MSU).

A formação dos jovens negros nos bancos da igreja não inclui apenas o complemento à escolarização formal, mas também o ensino de outros temas pertinentes à igreja e que são comumente usados fora dela. Para Mary, 21 anos, aluna de Biologia na MSU, aprender a tocar alguns instrumentos de sopro na igreja Batista da qual faz parte foi o que lhe garantiu hoje uma bolsa de estudos na MSU.

Eu não gostava muito de música, sempre gostei de ciências, era desde pequena uma *science maniac*. Mas na igreja tinha aula gratuita de flauta, saxofone, trompe etc. e alguém disse a minha mãe que era bom eu aprender um destes instrumentos, que existiam universidades que tinham bolsa de estudo para alunos músicos. Como não tínhamos dinheiro para pagar a faculdade, minha mãe resolveu me matricular nestas aulas. Comecei a tocar trompete aos 7 anos e a tocar nos cultos uns 3 anos depois. Hoje estudo Biologia com a bolsa de estudos, pois sou da banda marcial da MSU. Não é exatamente o que eu queria. Queria estar nos clubes *geeks* de ciências, mas estou nos ensaios da banda. Mas ao me ensinarem um instrumento musical ao menos me deram alguma chance de estudar (Mary, 21 anos, aluna de Biologiana na MSU).

Ao frequentarem a igreja como espaço de sociabilidade, o que às crianças afro-americanas aprendem está muito além da fé cristã: elas são inseridas nos projetos coletivos do grupo, assumindo papéis claros e específicos a cumprir. O que notamos é que as vezes as famílias aproveitam desta capital cultural compartilhado livremente nas igrejas, e que dificilmente teriam acesso de modo gratuito em outro local, para instrumentalizarem seus filhos com o maior número de habilidades possíveis, a fim de aumentar em um futuro próximo suas chances de sucesso acadêmico e profissional. Uma historiografia dos músicos afro-americanos certamente aponta a ligação entre as igrejas negras e os músicos negros, e mais do que isto, relaciona as igrejas negras com a formação musical norte-americana como um todo (Ramsey, 2013).

A formação dos intelectuais negros dentro das igrejas é certamente um capítulo único dentro da história da diáspora negra. Este fato nos mostra o poder do projeto coletivo que estes grupos possuem. Acredito que este argumento possa ser perfeitamente representado pelo termo *the talented tenth* (Du Bois, 1903). Essa é uma figura retórica poderosa dentro do universo afro-americano. O “décimo talento” é uma categoria que designa uma classe de liderança negra, e que foi formulado no final do século XIX. O termo foi criado por filantropos da Igreja Batista Negra, e contém forte caracterização messiânica cristã. Uma



construção perfeita para o argumento que Du Bois procurava elaborar: dentro de um grupo de dez jovens negros, um deles deveria continuar seu aprimoramento intelectual para liderar o grupo e levá-lo a um patamar mais elevado, moral, social e economicamente. Por este motivo, Du Bois dedicou alguns de seus ensaios a elaboração deste arquétipo de liderança negra. Ao escutar as narrativas dos jovens universitários da MSU podemos afirmar que Du Bois foi bem sucedido em seu objetivo de criar uma liderança negra forte. O aluno Scott, 21 anos, aluno de Serviço Social da MSU foi um dos entrevistados que apontou diretamente para esta categoria.

Foi na igreja que eu comecei a pensar como um líder sabe?! Essa coisa de organizar e motivar as pessoas. Quando tinha os serviços comunitários oferecidos pela igreja eu sempre tomava a frente. Eu sempre busquei ser um líder. Mas na igreja, você precisa da avaliação dos mais velhos, os diáconos e do pastor para poder liderar um grupo, seja de jovens, de música ou de assistência. Você leva o nome da igreja. Muitos amigos meus queriam liderar, mas não foram escolhidos, e alguns se aborreceram e saíram da igreja. Mas o pastor disse que liderar é um dom, um talento que só alguns tem. Uns são pés, outros são mãos, e outros olhos (Scott, 21 anos, aluno de Serviço Social da MSU).

O que notamos é que as igrejas negras têm seus próprios mecanismos de seleção dos seus jovens talentos, que são escolhidos minuciosamente para receber um investimento privilegiado por parte do grupo. Com sua capacidade de treinar suas crianças desde cedo para exercer uma gama enorme de funções, não é estranho que a igreja funcione como um grupo formador de líderes nas mais diversas áreas. Scott foi um destes jovens escolhidos e sua trajetória e projetos encarnam um pouco do projeto coletivo de sua comunidade religiosa.

Eu vim aqui para a MSU cursar Serviço Social. Atualmente é isso o que eu faço na igreja, sou organizador do serviço comunitário. Mas meu sonho mesmo é que depois eu possa cursar Direito, e sei que a igreja precisa de um advogado para auxiliar os irmãos. Muitos casos lá são de desrespeitos legais aos negros, principalmente casos trabalhistas e com a polícia. No momento não tenho as bases para ser advogado, por isso vou trabalhar como assistente social e ter meu sustento, para depois fazer outra faculdade (Scott, 21 anos, aluno de Serviço Social da MSU).

Um fator importante ressaltado por Murphy (1988) é que a configuração da comunidade negra fortaleceu a dimensão coletiva da ascensão social dos afro-americanos, deslegitimando os projetos individuais ascensionais baseados apenas no indivíduo, seus talentos e capacidades. Dentro da MSU pude observar como essa ideia aparece viva em cada prática institucional. Em frente ao prédio principal do campus, a estátua de Frederick Douglass caminhando. Em uma sala

de recepção aos calouros, um mural mostra nomes de afro-americanos famosos, cada nome está dentro de uma pegada que ascende através do quadro, e na última pegada está escrito “você”<sup>54</sup>. Todas estas ideias compõe o conceito que Murphy denominou de “grupos de status comunal” (*communal status groups*). Não é novidade, portanto, as repetidas constatações sobre a participação maciça de afro-americanos nos serviços comunitários (Morris, 2014), perfazendo quase 75% de toda a população, bem mais do que os 56% encontrados entre a população branca norte-americana.

Assim, um projeto individual entrelaçado com a comunidade negra e sua igreja possui um nível de sincronismo que nos remete a categoria de englobamento proposta por Dumont (1985). Segundo o autor, o cristianismo moderno vai permitir o surgimento do indivíduo-no-mundo que tem a obrigação máxima construir o reino de Deus aqui na terra. Contudo, participar em projetos coletivos de grupos tão perenes quanto à igreja traz aos indivíduos o desafios de conjugar suas necessidades imediatas e seculares com projetos coletivos que podem ultrapassar a duração da vida humana. Mais do que isto, a postura da abnegação total em prol do reino levaria o indivíduo a adotar um desinteresse “por este mundo”, assumindo assim uma posição de sacrifício de sua vida para o progresso do reino de Deus. Contudo, no Protestantismo essa posição inexistente, e talvez dentro do Catolicismo seja aceitável apenas aos padres e aquelas que buscam a clausura nos mosteiros e conventos. Certamente outros grupos religiosos também reservam apenas para alguns membros a possibilidade de abnegar a participação na sociedade, positivando este desinteresse “por assuntos terrenos”.

O papel da religião na formação dos alunos brasileiros aparece de forma bastante diferente. Primeiro, seria importante afirmar que os templos religiosos não possuem, como nos Estados Unidos, uma sincronia com a comunidade ao qual está inserida. Isto ocorre por que o conceito de comunidade no Brasil normalmente remete-se apenas para conjuntos habitacionais de camadas populares ou a favelas (Rocha, 2012), enquanto os demais conglomerados habitacionais, como um condomínio, por exemplo, não possui qualquer termo para designar a coletividade, já que as classes sociais que habitam estes locais valorizam a separação, exclusividade e individualismo típico da burguesia (Bourdieu, 1994),

---

<sup>54</sup> Um livro bastante popular entre os afro-americanos é o *Black First*, que realiza um registro histórico sobre os primeiros afro-americanos a realizarem feitos excepcionais, como ganhar um prêmio Nobel ou ser astronauta (Smith, 2013).

rechaçando assim o uso de termos que possam coletivizar sua condição de morador daquele local. O outro motivo é que o pertencimento religioso deixou de ser algo passado dos pais para os filhos, principalmente a partir da década de 1980 (Mariano, 2001), e com a expansão das igrejas Protestantes, em especial as pentecostais e neopentecostais, o trânsito religioso (Almeida e Monteiro, 2001) passou a ser determinado por gostos e preferências pessoais.

Poucos entrevistados no Brasil relataram uma forte presença da religião em sua infância. O caso de Henrique, 28 anos, aluno de Psicologia da PUC-Rio foge em muitos sentidos aos dados vistos até o momento. Uma criança órfã, que jamais conhecerá nenhum de seus parentes sanguíneos, criado dentro da comunidade católica do Rio de Janeiro, passando de uma instituição de caridade para outra.

Eu sempre digo que os padres e freiras são meus pais e mães. Fui encontrado dentro de uma caixa de sapato na Quinta da Boa Vista por uma freira da Santa Casa de Misericórdia. Minha infância foi no orfanato, é claro. Nossa rotina era uma mistura de creche e convento, com orações, missas e tudo isso. A igreja Católica é minha família! Eu nunca fui adotado. Era um bebê muito grande e negro. Ninguém quer adotar um negão, sabe como é (risos). (Henrique, 28 anos, aluno de Psicologia da PUC-Rio).

Criando por padres e freiras em instituições religiosas, Henrique fez como Scott: construiu seu projeto individual a partir do projeto coletivo de seu grupo de referência. Assume, portanto, a missão de ajuda a construir reino de Deus aqui na terra, ao mesmo tempo em que não pode abnegar totalmente sua vida. Como veremos mais a frente, a escolha pela não abnegação de seus projetos individuais fez com que em algum momento de sua história de vida Henrique se destacasse dos projetos coletivos para construir seus próprios. Contudo, neste momento da narrativa o estudante ainda está completamente imerso nos projetos coletivos.

Eu sempre fui muito ativo na comunidade Católica. Gostava de cantar e tocar teclado. Então eu fui aprendendo aos poucos, desde cedo. Assim, tocava nas missas para ajudar. Isso foi algo que era só meu, eu tinha esse talento...e quando você mora, vive, come e dorme com outras 40 crianças certamente busca algo para se diferenciar, algo para ser uma característica só sua. Eu queria realmente ajudar a comunidade, e quando fiquei grande o bastante para sair do orfanato eu me tornei cuidador e monitor das outras crianças. Não queria sair dali, não conhecia nada lá fora (Henrique, 28 anos, aluno de Psicologia da PUC-Rio).

O estudante Jorge, 24 anos, aluno de História da PUC-Rio também possui uma relação marcante com a religiosidade. Morador de Nova Iguaçu relata que nunca conheceu o pai, e sua família é composta por sua mãe e sua avó. Apesar de no momento cada membro da família possuir uma vinculação religiosa diferente –

Jorge é umbandista, sua mãe é evangélica e sua avó é adventista do 7º dia, mas nem sempre foi assim. Em sua infância todos na casa eram católicos.

Minha mãe sempre trabalhou na secretaria da igreja Batista de nosso bairro. Além de trabalhar lá, ela era uma militante política e religiosa muito engajada. Então, eu não só recebia aqueles ensinamentos religiosos, como também as práticas e militância. Ela buscava fazer um protestantismo engajado, com os serviços sociais (Jorge, 24 anos, aluno de História da PUC-Rio).

O pertencimento religioso não pode ser compreendido apenas por seu caráter devocional. O que nos chamou a atenção, e previamente alertados pelo estudo clássico de Weber (2001), é o aprendizado de diferentes éticas ligadas ao trabalho e visão de mundo, onde o Protestantismo encontrado ligado a liberdade individual e o Catolicismo encontra vinculado a naturalização das relações sociais de modo hierárquico e autoritário (Paiva, 2010). E não apenas este ponto, mas também a oposição entre o pecado da usura no catolicismo e o movimento ascético do trabalho e da obtenção de lucro no protestantismo.

Simmel (2009) mostrou em seus estudos não apenas como o dinheiro transformou as relações comerciais, mas também como o pensamento monetário foi capaz de modificar paulatinamente a relação dos indivíduos com o tempo, espaço e consigo mesmo. Tornou objetiva, lógica e racional as relações entre os seres humanos, quantificando as realizações e as transformando-as em dinheiro, constituindo assim a racionalidade financeira como uma parte imprescindível do novo ethos social<sup>55</sup>. Mesmo sem utilizar as categorias empregadas por Weber (2001), Simmel nos fala de dois tipos diferentes de indivíduos, a partir de seus traços psicológicos: de um lado estariam as “pessoas de épocas anteriores” (2009, p. 25), as quais caracteriza como sendo mais orientadas mais para a totalidade, o agir por impulso e o afetivo, e talvez estes sejam alguns dos traços do ethos Católico. Por outro lado uma nova forma de indivíduos que operam através da “economia monetária que cria por si mesma a necessidade de operações matemáticas contínuas na vida cotidiana” (p. 19), e certamente estes são características da ética protestante<sup>56</sup>.

<sup>55</sup> “Esse ser dos tempos modernos, que mede, pesa e calcula exatamente, é a forma mais pura de seu intelectualismo (...) uma pessoa ‘que calcula’ simplesmente alguém que calcula de maneira egoísta.” (Simmel, 2009, p.18)

<sup>56</sup> A famosa frase *Time is money*, escrita pelo presidente norte-americano Benjamin Franklin como um conselho para um jovem mercador (o título da obra onde a frase consta é exatamente *Advice to a Young Tradesman* de 1748) não poderia representar melhor a lógica imposta pelo dinheiro.

A estudante Cristina, 21 anos, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio falou um pouco sobre as diferenças entre estes dois ethos religiosos.

Meus pais são do interior do Espírito Santo, gente de fazenda, de abacaxi no caso. São muito católicos. Eles nunca tiveram muitas ambições na vida, era mesmo plantar, colher e dar continuidade a vida que eles tinham, que era igual a vida que os pais e avós deles. O objetivo do trabalho deles era deixar tudo como estava na vida, a terra, a roça. Viemos para o Rio e eles não se adaptaram e logo que puderem querem voltar. Eu também era bicho do mato, quando cheguei aqui na cidade só tinha um vestido de chita que minha mãe costurou. Mas agora eu não quero, mas isso! Estudei, trabalhei, entrei para a igreja [protestante] e agora quero ter uma vida melhor! (Cristina, 21 anos, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio).

Em muitas narrativas dos estudantes brasileiros o catolicismo parece vinculado ao Brasil agrário, atrasado, passivo e submisso, enquanto o protestantismo mostra-se urbano, moderno e ativo. Certamente essa compreensão revisionista da formação religiosa brasileira mistura termos como urbano e rural, agrário e industrial, antigo e moderno, vinculando e hierarquizando categorias sem certo rigor histórico. O estudante Jorge, aluno de Ciências Sociais da PUC-Rio mostra como esta aparente dicotomia pode encontrar outras vias.

Minha primeira experiência religiosa, ainda quando eu era criança, foi na igreja Batista. Mas lá na Baixada não tinha esse negócio do pastor só pregar e pedir dinheiro não, a gente gostava mesmo era da ação social. Lá já tinha muita coisa pra ajudar os mais pobres, e isso deu um gás na igreja, que estava meio parada. Essa ideia realmente chamaram muitas pessoas humilde de volta a igreja, e foi essa luta que me segurou lá por alguns anos (Jorge, 24 anos, aluno de Ciências Sociais da PUC-Rio).

É interessante notar que praticamente todos os estudantes brasileiros entrevistados nasceram na década de 1990, experimentado em suas infâncias um momento de redemocratização política e a partir do plano Real em 1994, um singular período de estabilidade econômica. Vivenciam, portanto, um momento de transição social, e carregam consigo estas experiências. Pertencem a uma geração de brasileiros que podem finalmente sonhar em melhorar de vida, avançar no grau de escolaridade e construir um país diferente com as próprias mãos. O aluno brasileiro Celso enfatiza bastante este momento em sua narrativa sobre a infância.

Acho que a frase que eu mais escutei na minha infância foi: “aproveita isso, na minha época não tinha nada disso!” E isso servia para falar do sorvete, chocolate, telefone em casa até mesmo as novas chances de estudo. É difícil imaginar o que os mais velhos sentem quando dizem isso, mas acho que é um sinal de que este momento é de oportunidades e nos temos que aproveitá-lo. Minha mãe dizia que eu iria estudar na mesma faculdade que os filhos de muitos patrões dela (Celso, 22 anos, aluno de Comunicação Social na PUC-Rio).

A estudante Cristina mostra através de sua história de vida um pouco desta transição.

Então você vê, meu pai era agricultor e quando chegou ao Rio sonhava em ser estofador. Eu quando criança sonhava em ser design de móveis. Isso porquê eu pude ter bolsa de estudo em bons colégios e contato com outras pessoas que me mostraram este novo mundo. O problema é que meus pais desconheciam o mundo que eu almejava viver, e depois da 4ª série, que é até onde eles estudaram, pouco souberam me orientar sobre os estudos. Bem, ao menos eles me apoiavam em tudo (Cristina, 21 anos, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio).

Situação bastante distinta deste quadro foi o vivenciado pelos alunos afro-americanos entrevistados na pesquisa. Nascidos também por volta de 1990, estes alunos experimentaram em sua infância um momento de continuidade do sistema social e financeiro, colhendo os frutos de importantes conquistas históricas obtidas pelo movimento negro. O estudante afro-americano Collins, 19 anos, aluno de Engenharia na MSU relata sua infância como uma fração do continuum de esforços familiares e sociais.

O meu pai eu nunca conheci, lá em casa somos apenas eu e minha mãe. Ela estudou até o ensino médio. Quando você nasce na comunidade negra, nada é um *rocket science* [algo difícil], pois já existe um caminho que outros antes de você trilharam. Se o assunto é como criar os filhos, uma vizinha te ajuda, se é a escola, alguém te explica, aprender um instrumento musical ou esporte, a mesma coisa. A questão é que lá [na comunidade negra], alguns seguem isso e outros não, mas eu acho que cada pessoa pobre tem um grande saber empírico sobre a vida, mesmo que não tenha um bom método (risos), e a comunidade acaba retransmitindo este conhecimento acumulado (Collins, 19 anos, aluno de Engenharia na MSU).

A possibilidade de circular por territórios sociais previamente planejados por outros membros de sua comunidade permite as crianças afro-americanas realizarem passagens entre diversos níveis sociais sem obrigatoriamente operarem grandes transições pessoais, não tendo assim que se adaptar a todo o momento a novos esquemas de valores cognitivos e comportamentais. O aluno do curso de Ciências Contábeis na MSU, Gerren de 22 anos narra um pouco a vivência neste território de continuidades.

Minha mãe trabalhava na limpeza de um escritório de contabilidade, lá todos eram negros e só atendiam negros. Às vezes ela não tinha com quem me deixar e eu ficava lá num canto, quieto, olhando aqueles livros caixas, vários, cheios de poeira, e o pessoal trabalhando. Eles ensinaram muitas coisas para minha mãe: abrir uma poupança, economizar dinheiro etc. Falavam de bolsas de estudos de boas escolas particulares, para ela tentar me colocar em uma delas. O pessoal do escritório era bem parecido com o da igreja e alguns do meu bairro, todos tinham o sentimento de ajudar os membros da nossa comunidade (Gerren de 22, aluno de Ciências Contábeis na MSU).

Podemos notar dois padrões de sociabilidade bastante distintos entre os estudantes brasileiros e norte-americanos. No primeiro caso, a trajetória de vida é pautada pela transição: mudança de bairro, de religião, de escola (da pública para a privada) etc. No segundo caso, a trajetória de vida é pautada pela continuidade: permanecer no mesmo bairro, igreja, escola, religião, assim como seus pais e talvez até seus avós. Afastado de qualquer valoração moral sobre os dois padrões de sociabilidade encontrados durante as entrevistas, seria necessário extrair algumas consequências desta discussão para compreendermos melhor os projetos coletivos e individuais dos estudantes.

Primeiro, devemos lembrar que os estudantes entrevistados são afrodescendentes provenientes de camadas populares, e que muitas vezes não possuem o capital simbólico e suporte financeiro para transitar livremente por diferentes espaços sociais. Isto impõe um alto custo psicossocial para aqueles que aceitam o desafio de enfrentar uma trajetória de vida pautada em constantes transições. A estudante Cristina, 21 anos, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio relata um pouco estas dificuldades.

Eu estudei até a 5ª série em escola pública, e depois fiz uma prova que dava bolsa de estudo, onde sua nota era igual à porcentagem de bolsa. Eu tirei a nota 7,5 na prova e tinha uma bolsa de 75% de desconto na mensalidade. Mas escola particular não é só mensalidade, para mim era tudo que eu não tinha: dinheiro para livros e materiais didáticos, lanche, passeios escolares, uniforme, pais que te expliquem a matéria e ajudem no dever de casa, e pior, todo aquele conhecimento de base que eu não tinha tipo de literatura, artes, música. Eu nunca tinha ido a outro estado do Brasil, e meus amigos falam de Disney. Nunca tinha algo legal para escrever na redação sobre minhas férias (risos) (Cristina, 21 anos, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio).

A escolha em seguir um caminho cheio de transições sociais em sua trajetória de vida também é bem representada na narrativa de Carlos, 30 anos, aluno de Direito da PUC-Rio. Sendo o único entrevistado gêmeo, isso nos propicia uma chance singular de observar os campos de possibilidades de ação com suas “margens relativas de escolhas” (Velho, 2008, p.110) em que cada um dos irmãos aparece como sujeito autor de seus projetos.

Eu tenho um irmão gêmeo, mas desde criança nos sempre fomos bem diferentes. Ele sempre gostou de esportes e eu dos estudos. Eu queria sair da comunidade e ela não se importava em ficar. Aos poucos fomos tomando caminhos diferentes, eu fui saindo daquela zona de conforto onde eu conhecia tudo e todos e fui entrando num mundo novo. Ele resolveu ficar lá. Não sei se fiz a escolha certa, ficar mudando de ambiente é difícil, novos hábitos, pessoas, costumes, comportamentos. Ele parecia mais feliz na época, sempre entre conhecidos, ou como ele diz, sempre estava com gente da gente (Carlos, 30 anos, aluno de Direito da PUC-Rio).

Assim, o campo de possibilidade de ações parece circunscrito de maneira bastante local, delimitado pelos recursos familiares, da vizinhança, da comunidade e finalmente a partir de iniciativas pessoais e episódicas que oferecem ou obrigam as crianças a participar. Estas possibilidades aparecem como um escopo geral por detrás da ideia de infância, divulgado através da globalização como sendo “o modo correto” de educação baseado no brincar e nas atividades lúdicas. Este tema não é novidade desde *Emílio* de Rousseau (1995), mas a psicologização da infância na sociedade moderna e a atual hiperinflação das atividades infantis como chave para o sucesso profissional são fenômenos que merecem alguma atenção, pois buscam determinar as margens de escolhas relativas dos indivíduos.

A aquisição do capital simbólico inicial por parte dos estudantes na infância moldará o habitus em um estilo de vida, expondo suas condições de existência. Dentro do dilema de permanecer ou mudar, os alunos entrevistados nos contam em suas narrativas como seus pais e cuidadores buscaram adequar estas ações a suas próprias capacidades pessoais. Primeiro, devemos chamar a atenção para aquilo que Bourdieu denominou de “realismo popular” (2007, p. 190), representados cotidianamente nas frases “eu sou assim mesmo” ou “as coisas são assim mesmo<sup>57</sup>”. Deste modo, as famílias apresentam as suas crianças o mundo como um fato consumado, pronto e escrito na lousa. Cabe agora aprender a ler e decifrar os códigos sociais primordiais para o sucesso. São três as atividades mais valorizadas pelas famílias: “alimentação, cultura e aparência”. Não será por coincidência que estes fatores são apontados por Bourdieu como itens chaves para a distinção social (2007, p. 174).

Além do brincar diário em casa, os esportes e as artes aparecem como as duas grandes atividades da infância ao lado da iniciação religiosa. O estudante afro-americano Collins, 19 anos, aluno de Engenharia na MSU narra um pouco sua iniciação desportiva.

Eu estava no ensino fundamental quando comecei a jogar basquete. Como sou alto fui logo escolhido para o time. Acho que todos os garotos praticavam algum esporte. Eu ainda tocava trompa, que é muito pesada. Minha mãe dizia que era para eu aprender de tudo um pouco. Saía das aulas para os treinos, e dos treinos para os ensaios e de lá para casa. Isso era quase todos dos dias (Collins, 19 anos, aluno de Engenharia na MSU).

---

<sup>57</sup> O provérbio brasileiro “quem é pobre nessa vida sempre come do que gosta e do que não gosta” sintetiza bem o realismo popular.



Assumindo alguns contornos locais, essa é uma rotina bastante comum também aos estudantes brasileiros. Cristina, 21 anos, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio conta como sua rotina na infância era cheia de atividades.

Minha mãe me colocou no Ballet e na aula de canto. Além disso, tinha a natação, que era pra ajudar a crescer. Eu saía da escolinha e cada dia ia pra algum lugar, todo dia tinha atividade. Com o tempo eu fui gostando e pensava como criança que poderia ser profissional em alguma delas, sabe! Mas com o tempo vi que era só pra frequentar mesmo e aprender. Se eu não participava de campeonatos, nem peças teatrais e nem cantava para o público, pra que me colocaram em tudo isso? Hoje sei um monte de coisa e não uso pra nada (risos) (Cristina, 21 anos, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio).

A participação quase compulsória dos estudantes em atividades esportivas e artísticas mostra, além de certa popularização de conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento psicomotor durante a infância, a importância dada pelas famílias para a aquisição de certa habilidade para a “distensão na tensão” (Bourdieu, 2007, p. 292), ou seja, elas aprender a ter uma naturalidade ao falar, na postura corporal e na apresentação. Não são meras coincidências que os esportes e a musicalidade sejam as atividades mais escolhidas pelos pais para ensinar um adestramento corporal imprescindível para a vida adulta de sucesso. Existe uma preferência clara por parte das famílias em algumas atividades, vistas pela população como mais eficientes para ensinar as crianças a controlar seu corpo. Não seria novidade apontar a ligação do ballet com a etiqueta das cortes europeias e czares russos (Lagôas, 1984), ou destacar a disciplina militar da banda marcial.

Apesar de algumas famílias não possuírem recursos financeiros para matricular seus filhos em aulas extracurriculares, elas sabem aproveitar muito bem a expansão da oferta gratuita de atividades realizadas pelo terceiro setor nas últimas décadas. O aluno Eric, 19 anos, aluno de Artes Cênicas na MSU conta como começou seu interesse pelo teatro.

Na minha escola não tinha muitas atividades extras, sabe. Eu não gostava de esportes. Sempre busquei fazer algo mais artístico. Para minha mãe eu tinha que fazer alguma coisa, de preferência algo que ocupasse meu tempo e me coloca-se longe de problemas. Na época o YMCA<sup>58</sup> oferecia diversas atividades e eu escolhi algo parecido como iniciação ao teatro. Foi durante este período que tive contato cotidiano pela primeira vez com pessoas que tinham ido a faculdade. Isso acabou me incentivando a estudar mais. Na cabeça da minha mãe bastava eu estar ocupado (Eric, 19 anos, aluno de Artes Cênicas na MSU).

---

<sup>58</sup> *Young Men's Christian Association* (YMCA). Uma organização social e confessional, sem fins lucrativos que oferece atividade físicas, mentais e espirituais para jovens.

O estudante Carlos, 30 anos, aluno de Direito da PUC-Rio tem um relato semelhante.

Lá na comunidade todos jogavam bola. Esse sonho de ser jogador de futebol. Mas lá em casa minha mãe não gostava disso. Junto com o futebol tinha bebida, funk e a gente sempre escutava história de briga e confusão. Como minha mãe achava que a gente tinha que fazer algum esporte, colocou a gente no judô, que era oferecido de graça por uma igreja. Não durou muito, mas despertou o interesse do meu irmão pelo esporte. Eu fui só até a faixa amarela, que é a segunda, eu acho, nem me lembro mais. Mesmo sem me profissionalizar como meu irmão, aprendi muita coisa lá, respeito, disciplina, organização. Levo isso para minha vida (Carlos, 30 anos, aluno de Direito da PUC-Rio).

Este tempo vago que as crianças possuem antes do início da escolarização formal aparece praticamente em todas as narrativas como espaço ocupado por diversas atividades, todas elas orientadas para o mesmo sentido: o desenvolvimento motor e mental, mas também moral e corporal, no sentido de controle a afinação da apresentação pessoal através do refinamento da apresentação corporal. Mesmo com poucos recursos financeiros as famílias buscam iniciar as crianças nestas atividades, temendo que o não aprendizado destas habilidades possa prejudicar irremediavelmente a vida de seus filhos. A estudante Ingrid, de 29 anos, aluna de Serviço Social na PUC-Rio não teve acesso a atividades extracurriculares durante sua primeira infância e nos narra um pouco este fato.

Eu era uma boneca pra minha mãe, ela só tinha 14 anos e já tinha um bebê. Com isso, ela teve que trabalhar logo, de manicure num salão de beleza lá na comunidade. Nem sempre tinha alguém no quintal lá de casa pra me olhar, então eu ficava no salão, sentada quieta num canto, enquanto minha mãe trabalhava. Quando estava em casa, brincava no quintal, subiam em árvore, essas coisas, mas nunca fiz ballet ou um esporte. Acho que por isso que eu sou desengonçada assim (risos). Lá na Baixada não tem nada! Nossas crianças não têm oportunidades. Minha mãe não gostava que eu ficasse no salão, ou em casa sem fazer nada, mas fazer o que?! As coisas eram assim (Ingrid, de 29 anos, aluna de Serviço Social na PUC-Rio).

O investimento das famílias em ocupar de forma produtiva a primeira infância de seus filhos apresenta-se como uma preocupação em capacitar as crianças para o desenvolvimento de suas habilidades corporais e cognitivas. Mais do que isto, busca capacitá-las no sentido mais produtivo, disciplinado, racional e cortes, pois estes valores são entendidos como requisitos mínimos para obter sucesso na vida profissional. A dedicação a estas tarefas parece buscar “aumentar as forças do corpo em termos econômicos de utilidade” (Foucault, 2009, p. 127), ou seja, discipliná-lo. Procura também aprimorar as boas maneiras e o gosto,

maximizando toda a distinção possível através do sentimento de controle do próprio corpo (Bourdieu, 2007). Todas essas atividades podem ser denominadas de “arte de utilizar o corpo humano” (Mauss, 2003, p. 405). Elas buscam ensinar as crianças a realizar uma imitação prestigiosa de atos bem sucedidos efetuados por outras pessoas, que vão sendo assimilados através da educação, e não da simples imitação. Não por coincidência que o clássico capítulo de Mauss dedicado as técnicas corporais (op.cit.) comece exatamente pela narrativa do aprendizado da natação, passando pela corrida e outras atividades que hoje são obrigatórias para as crianças. A obrigação em participar destas atividades mostra a natureza social do habitus, e a construção de uma medida mínima, sem o qual a pessoa não conseguirá exercer plenamente a convivência social, com as educações, as modas, os prestígios e as distinções necessárias para as práticas coletivas e individuais das técnicas corporais.

### 3.3

#### **Raiz e fruto**

É neste ponto das narrativas que os estudantes começam a relatar uma seleção realizada por seus familiares. Para entendermos esta seleção é necessário expormos os contextos e critérios que operam em cada universo pesquisado, para posteriormente compreendermos os princípios norteadores de cada ação e como estão ligadas aos projetos coletivos e influenciam os projetos individuais de cada estudante.

Primeiramente, defino seleção familiar como a escolha feita pelos pais, de forma consciente e intencional, de determinado filho, em detrimento a outros, para receber alguns recursos especiais e de natureza escassa, para que o mesmo desenvolva determinada habilidade. A seleção familiar é o que comumente vemos as famílias fazerem ao escolher qual filho “dá pros estudos”, ou “dá para música” ou “dá para os esportes” e quais irão logo que possível trabalhar sem nenhuma habilidade específica. Essa escolha parece ocorrer tão cedo o quanto possível, a fim de maximizar os investimentos familiares para que o escolhido possa desenvolver ao máximo suas habilidades. Devido aos escassos recursos financeiros e pessoais, as famílias são levadas a realizar esta cruel escolha, não podendo proporcionar o mesmo suporte a todos os filhos.

A estudante Teresa, 25 anos, aluna de Psicologia na PUC-Rio tem 6 irmãos. Nascida em uma região rural de Minas Gerais, ela nos conta um pouco da sua seleção familiar.

Somos sete filhos lá em casa. Minha irmã, a mais velha, e depois os cinco homens e eu como a filha mais nova. Só minha irmã que estudou. Meu pai acha que mulher da prós estudos e homem pro trabalho. Graças ao trabalho do meu pai com meus cinco irmãos é que eu pude estudar. Todos sempre trabalharam na roça. Eu fiz como a minha irmã, o curso Normal e depois uma faculdade. Ela fez Pedagogia e eu faço Psicologia (Teresa, 25 anos, aluna de Psicologia na PUC-Rio).

A ideia de que um filho “dá para os estudos” enquanto os outros filhos trabalham busca selecionar de modo mais pragmática possível um foco principal para os esforços familiares. Este “dar para os estudos” habitualmente reflete uma avaliação prévia que as famílias buscam fazer, sobre as habilidades, talentos ou inteligência dos seus filhos. São baseadas nas experiências anteriores que os pais possuem com o processo de escolarização e com o mercado de trabalho. O estudante Carlos de Direito da PUC-Rio conta como um amigo da família auxiliou neste processo de seleção.

Dois filhos para uma mãe solteira é muita coisa. Mas lá na vizinhança sempre tinha umas senhoras nordestinas que olhavam a gente. O esposo de uma delas, seu Severino, garçom na zona sul do Rio e acostumado a servir a classe alta do bairro, um dia disse para minha mãe: ‘esse menino, o Carlinhos, vai ser doutor um dia!’ É mais esperto que os filhos dos granfinos lá de Copacabana. Tem boa cabeça pros estudos. Tem que botar o garoto para estudar. Esse vai ser doutor! (Carlos, 30 anos, aluno de Direito da PUC-Rio).

Como podemos notar, a primeira clivagem familiar usa como critério uma grande distinção entre atividades mentais e atividades corporais. Como notaremos, a seleção familiar segue de perto o desenho do mercado de trabalho e oportunidades de estudos. Segundo as pesquisas realizadas por Pastore (1997), os dados sobre a mobilidade social mostram quatro grandes grupos de trabalhadores: os trabalhadores em localidades rurais x os trabalhadores em localidades urbanas, assim como o trabalhador intelectual e o trabalhador braçal. Estão em franca condição de desvantagem os trabalhadores rurais braçais, tendo poucas chances de obter alguma ascensão social. Em segundo lugar estão os trabalhadores urbanos braçais. No outro polo estão os trabalhadores intelectuais, com as melhores chances de mobilidade social. Interessante notar que não apenas entre os estudantes brasileiros a seleção familiar ocorre, mas também entre os universitários norte-americanos entrevistados, e mesmo na ausência de irmãos. A grande diferença está no contexto sociocultural que oferece e delimita as

oportunidades de emprego e educacional, e através da leitura que as famílias fazem deste cenário é que elas constroem sua seleção. O universitário, Collins, 19 anos, aluno de Engenharia na MSU narra um pouco sua seleção familiar.

Como eu não tenho irmãos, a atenção da minha mãe era só pra mim. Mas ela tinha dois trabalhos e horas gastas nos ônibus. Com isso sobrava pouco tempo pra mim. Como sou alto, minha mãe achou que eu teria vantagem jogando basquete (risos) acho que ela nem quis saber se eu gostava ou não. Com a trompa foi do mesmo modo. A aula desse instrumento era chata e ele é pesado, assim ninguém quer tocar isso. Como sou grande e a aula de trompa era de graça, para completar a banca, então acabei tocando isso. Bem, sabe como é você tem que ser como a água, aproveitar as brechas pra passar (Collins, 19 anos, aluno de Engenharia na MSU).

No caso do estudante Gerren de 22 anos, cursando Ciências Contábeis na MSU, os amigos do trabalho de sua mãe acabaram por ajudar na seleção familiar.

Acho que de tanto ficar na no escritório de contabilidade eu fui acostumando, aos papéis, aos números, as calculadoras. Para mim aquilo era uma brincadeira, e os adultos passavam o dia todo nela. Eu queria brincar como eles, pois pareciam felizes nela. Aos poucos um dele me dava um papel, e outro um ábaco, e números coloridos para brincar. Um dia alguém disse: ‘esse menino dá pros estudos, coloca ele para estudar’. Não deixe fazer besteira por ai. Ele tem o jeito [*knack*] pros estudos, seria um desperdício vê-lo como trabalhador braçal (Gerren de 22 anos, cursando Ciências Contábeis na MSU).

O caráter compulsório da seleção familiar pode constranger os indivíduos perante seus irmãos ou diante de si mesmo, pois a seleção familiar acontece em uma fase não precoce da vida que é quase impossível uma criança recusar-se cumprir seu papel dentro da família. O que temos notado é que esta divisão das aptidões, onde uns vão estudar e outros irão trabalhar, está em plena sintonia com o projeto coletivo da família, que busca em última instância a manutenção de sua estrutura hierárquica e da coletividade.

Ao receberem não apenas o “sacrifício materno”, como a aluna da MSU Grace denominou, mas também o sacrifício de todos os membros da família, o filho escolhido passa ser o foco dos investimentos e está inscrito em uma rede de troca de obrigações. Torna-se, portanto, proprietário de determinada coisa, que é dada para alguns e não para outros. Este bem recebido aproxima-se muito do conceito de dom elaborado por Mauss (2003), uma vez que o filho possui determinado talento, como quem recebe um presente, está obrigado não a devolvê-lo, mas a fazê-lo circular através da retribuição por outro presente. Como apontado por Mauss, a obrigação de dar, receber e retribuir é pensada a partir da própria coisa, em um “princípio metafísico que nos constrange a fazê-la circular” (p. 197-198). A difícil escolha que os pais tem que fazer para alocar os escassos

recursos familiares traz, como podemos observar na narrativa, muitos questionamentos entre os membros da família, e as vezes a falta de consenso sobre o processo acaba por dividir o grupo. O aluno afro-americano Scott, 21 anos revela um profundo sentimento de preocupação quanto às consequências da sua seleção familiar.

Acho que meu irmão mais novo nunca vai superar isso. Eu sempre fui o filho dos estudos e ele o do trabalho. Mas por quê? Eu nasci primeiro? Tinha algum talento que ele não tem? Ele, coitado, nunca nem teve a oportunidade de estudar direito. Com apenas cinco anos de diferença entre a gente, quando comecei o ensino fundamental ele nasceu, e a atenção estava toda em mim. Quando ele chegou a escola isso se manteve. Hoje ele trabalha na construção civil e eu estou aqui na MSU (Scott, 21, aluno de Serviço Social na MSU).

Devido ao desenvolvimento de seus próprios projetos individuais, alguns dos estudantes entrevistados realizam uma avaliação retrospectiva sobre a seleção familiar, e expõe um deslocamento entre o projeto coletivo e o projeto individual, manifesto através do descontentamento pelas escolhas feitas por seus pais. O estudante de Economia da PUC-Rio Daniel, 35 anos<sup>59</sup> narra sua total discordância de seu processo de seleção familiar.

Somos três filhos lá em casa. Minha irmã, eu e meu irmão. Eu até entendo que não tínhamos recursos para ajudar todos os filhos na educação, mas minha irmã foi estudar só por que era mulher, e os dois filhos homens foram para a oficina mecânica com meu pai. Ai você começa a trabalhar cedo, quer logo casar e ter sua casa, sua família. Cheguei à faculdade tarde já, e minha irmã que ‘dava pros estudos’ mal completou o ensino médio. Hoje tenho dois filhos e faço de tudo para não escolher ‘um pra isso e outro pra aquilo’, mas quero ver do que cada um gosta (Daniel, 35 anos, aluno de Economia da PUC-Rio).

As estratégias para contornar os dilemas impostos pela seleção familiar são tão diversas o quanto possível. A família do estudante da PUC-Rio Carlos parece ter encontrado uma boa opção, mesmo diante do desafio de ter filhos gêmeos.

Lá em casa eu sempre escutava: você dá pra uma coisa e seu irmão para outra. E minha mãe não gostava de vestir os dois filhos iguais não. Para ele, cada um ia ser bem diferente do outro, inclusive nos gostos e talentos. Acabou que fui para os livros e meu irmão para o esporte. Por isso pouco ‘brigamos’ pelas coisas lá em casa (Carlos, 30 anos, aluno de Direito da PUC-Rio).

Como podemos notar, nos parece que a família de Carlos buscou ofertar múltiplas oportunidades de interesse para seus filhos, com o propósito de que cada um deles escolhesse algo, mas que deveria ser diferente um do outro, a fim de não

---

<sup>59</sup> Apesar da idade de Daniel estar um pouco acima da faixa etária considerada jovem, resolveu-se não desconsiderar a sua entrevista, levando-se em conta a riqueza do material coletado e a similaridade de sua trajetória de vida com o restante do grupo de estudantes.

competir pelos mesmos recursos. Assim, realizaram a seleção familiar de modo duplo, mas sem manifestar o aspecto exclusivo do processo. Certamente a percepção da tensão presente entre o projeto coletivo e o projeto individual, manifesta na seleção familiar, só começou a delinear-se a partir do momento em que o processo de individualismo tornou-se mais presente na vida de cada estudante, e dificilmente existia durante este momento de primeira infância. O caráter desafiador deste processo pode ser tomado como dado importante para a construção de uma noção de biografia (Velho, 2003), aparecendo vulgarmente representado em frases como “você não sabe o que eu passei pra chegar aqui” ou “minha vida daria um livro” (Arfuch, 2010). O fato é que a história de vida oral fornecida para os estudantes ao entrevistador contém uma busca por uma consistência interna que visa dar conta de certa biografia<sup>60</sup> (Bourdieu, 2006; Goffman, 2008).

Assim, buscam expor temas em harmonia com os valores socialmente positivados, como esforço, determinação e disciplina. Além disso, valorizam histórias de superação de dificuldades e barreiras sociais. Mais do que qualquer outro período da vida, o caráter mnemônico e retrospectivo da narrativa sobre suas a infância permite aos indivíduos recontar essa história a partir de seus pontos de vista atuais. Mostra, neste sentido, a força do projeto individual que realizam neste momento, através de sua capacidade reinscrever e reinterpretar seus passados através de seus desejos no presente, buscando assim imbuir suas trajetórias de vida de certa continuidade e coerência interna.

Seria importante salientar dois diferentes tratamentos para a questão do cultivo do talento dos estudantes durante a infância. A primeira concepção estaria alinhada com a ideia de mesmo o possuidor do talento deve esforçar-se para aprimorá-lo rotineiramente, em uma marcha suave e silenciosa (Weber, 2001), sob o risco de, mesmo sendo um pianista virtuoso, perder a capacidade de executar peças musicas de maneira excepcional, rebaixando suas habilidades a um nível mediano. Certamente poderíamos dizer que este é o tratamento predominante dado ao talento dentro da ética protestante predomina nos Estados Unidos<sup>61</sup>. Não por acaso os estudantes entrevistados ocasionalmente narram seus primeiros

<sup>60</sup> “Nota-se que unicidade exclusiva da linha da vida está em flagrante contraste com a multiplicidade de eus” (Goffman, 2008, p. 73).

<sup>61</sup> A famosa frase de Abraham Lincoln “*If I had six hours to chop down a tree, I’d spend the first four hours sharpening the axe*” expressa bem esse pensamento.

contatos com os esportes, as artes e a música quase como uma profissionalização precoce, dado o empenho, cobranças familiares e investimento pessoal requisitado pelas atividades.

O esmero do talento não encontra tamanha dedicação entre a população brasileira. A ideia geral é que o dom, por si só, já é algo capaz de destacar-se, retirando sem muito esforço o indivíduo da medianidade para um lugar de destaque<sup>62</sup>. Como destacado em pontos anteriores, são as diferentes morais ligadas ao trabalho, enquanto valor social e pessoal, que norteiam o prestígio que certas atividades possuem. Lança luz, portanto, ao tratamento oposto que o talento recebe no Brasil e nos Estados Unidos. Para exemplificarmos essas diferenças podemos analisar algumas rotinas de treino com instrumentos musicais entre os entrevistados brasileiros e norte-americanos. O aluno brasileiro Henrique, 28 anos, relata que em suas aulas de teclado como seu talento sobressai-se ao esforço dos demais alunos.

Todos os meninos lá do orfanato queria aprender algum instrumento. Alguns tinham mais e outros menos facilidade para aprender. Eu pegava as músicas para tocar bem fácil, tenho um bom ouvido. Mas quem não tinha um talento pra coisa penava mesmo. Como as aulas era em grupo, eu ficava esperando eles, mas as vezes perdia a paciência. Quando estava tocando era divertido, mas quando tinha que aprender teoria musical, ai era chato, parecia trabalho. Aprendi a ler partitura a contra gosto, por mim tocava tudo de ouvido (Henrique, 28 anos, aluno de Psicologia na PUC-Rio).

Nesta narrativa vemos como o treino musical, o ensaio e os ensinamentos teóricos aparecem associados ao desprazer do trabalho no Brasil. No caso do estudante norte-americano Collins, 19 anos, a narrativa é valorativamente oposta.

Quando eu resolvi me dedicar a trompa, e talvez tenha sido até mais a decisão da minha mãe do que minha (risos), eu ganhei uma tabelinha de atividades. Nela, tinha os exercícios a serem executados em casa, fora a teoria musical, partitura etc. Quando eu estava na aula sentia-me crescendo como pessoa, aprendendo a perseverança, a paciência e dedicação diária necessária para tocar bem um instrumento. Meu professor falava que tínhamos que ter dedicação e fé, pois muitos têm talento, mas só isto não basta (Collins, 19 anos, aluno de Engenharia na MSU).

O talento entre os brasileiros parece estar associado à algo próximo da inspiração ou *insight*, prescindindo de um método para ser executado. De fato, uma ação metódica parece poder retirar a espontaneidade contida no talento, deformando suas características originais. Foi de modo similar que Mauss

<sup>62</sup> Durante a Copa do Mundo de 1994, o jogador brasileiro Romário faltava constantemente aos treinamentos da equipe, e cunhou nesta época a frase “*Treinar pra quê, se eu já sei o que fazer*”, demonstrando assim que seu talento não carencia de aperfeiçoamento através do treino.



descreveu a dádiva, sendo algo de natureza obrigatória, porém vivido sob o signo da espontaneidade (Coelho, 2006). Porém, nos parece que na sociedade norte-americana a primeira lição aprendida ao se receber uma dádiva é aprimorá-la através do *habitus*, cultivando assim a natureza presente no indivíduo.

A sincronia entre a seleção familiar e o talento parecer ter como finalidade a criação de uma carreira, que mais tarde deve tornar-se profissional. A categoria carreira tem sido empregada para designar um caminho rumo a um objetivo, e que na maioria dos casos vezes está ligado ao trabalho ou ao exercício contínuo de um papel social (Goffman, 2010). Aproxima-se, portanto, da noção de projeto, como conduta organizada para atingir finalidades específicas (Schultz, 1979). Assim, vemos a gênese de um tema norteador para vida dos universitários: a noção de carreira. Ela aparece com diferentes aspectos entre os estudantes brasileiros e norte-americanos. Isto se deve ao fato de cada uma delas buscar dar conta de características singulares de sua sociedade, ao mesmo tempo em que procuram responder a questões similares entre os afrodescendentes. O principal interesse está na construção dos aspectos morais da carreira, ou seja, “a sequência regular de mudanças que a carreira provoca no eu da pessoa e em seu esquema de imagens para julgar a si e aos outros” (Goffman, 2002, p.112). O estudante Eric, aluno de Artes Cênicas na MSU, teve seu primeiro contato com o teatro durante as oficinas oferecidas pelo YMCA<sup>63</sup> para as crianças de sua comunidade.

Quando eu fui para o teatro era para perder um pouco a timidez. Eu quase não falava e tinha vergonha de tudo. Aos pouco fui perdendo isso, e o teatro misturou-se com as atividades da igreja, peças de Pascoa e Natal, e passei a gostar deste mundo. Contudo, era muito calado e contido, e todos eram super expansivos. Eles me ensinaram que não precisava ter vergonha de tudo e que não deveria ficar pensando na aprovação ou não de quem me olhava. Foi algo libertador aprender isso. Acho que não expressava direito meus sentimentos (Eric, 19 anos, aluno de Artes Cênicas na MSU).

A carreira teatral certamente é uma destas que envolve a educação das emoções e do corpo. Não apenas saber manipular todo o repertório corporal possível, mas levar a última instância o corpo como “o primeiro e mais natural objeto técnico” (Mauss, 2003, p.217). A iniciação teatral para Eric construiu um duplo caminho, onde a carreira moral e a carreira profissional aparecem fundidas em um único projeto individual. Assim, ela aparece nos discursos como uma justificativa, *a posteriori*, construídos pelos indivíduos ou por seus parentes, para

<sup>63</sup> *Young Men's Christian Association* (YMCA). Uma organização social e confessional, sem fins lucrativos que oferece atividade físicas, mentais e espirituais para jovens .

justificar a seleção familiar. O estudante Michael, 19 anos, aluno de Engenharia da MSU fala um pouco sobre o início de sua carreira como atleta.

Eu sempre fui o maior garoto da sala, e o mais pesado também. Então sempre era escolhido para os esportes, como basquete e futebol americano. Meu corpo é uma benção cara, muitos queriam ser assim poder ser atleta, ai não tem como não aproveitar esse presente. Meu irmão só tem 15 anos agora, mas não vai dar pra ser atleta como eu, foi uma criança muito doente e não se desenvolveu como eu, pena. Eu comecei a treinar com 6 anos, mas antes já gostava. Na minha primeira foto já estou com roupinhas do Baltimore Ravens<sup>64</sup>. Eu nasci para ser isso mesmo cara, e estou quase chegando lá! (Michael, 19 anos, aluno de Engenharia da MSU).

Como notaremos durante as narrativas existe uma grande diferença entre as noções de carreira empregadas pelas famílias brasileiras e pelas famílias norte-americanas. A origem desta diferença está no nível de profissionalização precoce ao quais as crianças estão expostas. Essa demanda visa responder a um mercado consumidor de esportistas altamente profissionalizados nos Estados Unidos, que está presente nas escolas, nos clubes, nos bairros e finalmente nas universidades. Diferente disso, no Brasil a profissionalização esportiva está restrita a vida juvenil e adulta e concentrada nos grandes clubes desportivos. Neste sentido, é necessário realizar uma distinção entre as carreiras morais adotadas pelos brasileiros e norte-americanos. No primeiro caso o que existe é uma ideia vaga de profissionalização, ligada a fatores gerais como “estudante” ou “atleta”. Mesmo com definições vagas, a separação entre as carreiras intelectuais e as carreiras corporais já delimita um grande campo de possibilidades que será oferecido as crianças e adolescentes. No segundo caso ocorre a existência de carreiras bem definidas, como “jogador de basquete”, “matemático” ou “músico”. Após a definição desta carreira, o indivíduo passa a receber, prioritariamente, uma série de estímulos visando o desenvolvimento desta.

Como vimos no caso de Mary, 21 anos, aluna de Biologia da MSU, que disse adorar ciência, mas foi obrigada durante a infância a aprender a tocar instrumentos musicais a contra gosto, nem sempre as famílias conseguem aprumar os talentos e a carreira moral de suas crianças, dado a escassez de recursos financeiros. Em outros casos, como o de Scott, 21 anos, aluno de Serviço Social, sua empatia com o sofrimento alheio e suas preocupações com a comunidade negra logo lhe renderam uma carreira voltada para a assistência social, que se

<sup>64</sup> O time de futebol americano da cidade de Baltimore, que já contou com muitos jogadores revelados pelo *Morgan Bears*, o time de futebol americano da *Morgan State University*.

estendeu de casa para o bairro, do bairro para a igreja e finalmente da igreja para a universidade. O modelo de universidade adotada nos Estados Unidos parece dar conta de uma enorme gama de carreiras, que encontram nela a possibilidade de realização, continuidade ou minimamente uma passagem<sup>65</sup>. E essa certamente é a principal diferença encontrada durante as entrevistas com os alunos norte-americanos: dado que a universidade não é gratuita, as famílias, visando que seus filhos possam ter uma chance de ingressar na faculdade com uma bolsa de estudos, começam a partir da seleção familiar e dos talentos a escolherem uma carreira profissional que tenha afinidade com os diferentes tipos de bolsa universitárias. Os esportes, a música (banda marcial, orquestra etc.), os clubes de pesquisa, e finalmente grupos de estudo para alunos excepcionais são algumas das possibilidades de bolsa de estudos mais comuns nas universidades norte-americanas.

Os estudantes da MSU Gerren, Mary, Michael e Collins foram alguns dos entrevistados que citaram diretamente a chance de obtenção de uma bolsa futura como norteador de suas carreiras, mesmo ainda na infância. O aluno-atleta<sup>66</sup>, como são comumente chamados, são bastante comuns nas universidades norte-americanas e Collins, com uma altura de quase 2 metros foi rapidamente iniciado no mundo do basquete visando oportunidades futuras.

Tudo girava em torno do basquete. Saber as jogadas, estudar os vídeos das partidas anteriores, e treinar, claro. Na igreja, na escola, até no barbeiro todos só me perguntavam sobre o basquete “e aí, está jogando”, “tá: treinando?”. Às vezes o esporte parecia maior que eu. Eu era apenas um instrumento. E por isso tinha que treinar duro para deixá-lo fluir em mim. Não jogar basquete com a minha altura era como negar um presente (Collins, 19 anos, aluno de Engenharia na MSU).

Podemos deduzir que em uma sociedade segregada como norte-americana existia uma profunda separação de preferências por esportes que seja orientada racialmente (McPherson, 1975). Assim, existem os esportes executados por brancos e os executados por negros. O caso da separação racial dos fãs de esportes, apesar de existir, será deixado de lado, para nos focarmos nos atletas. O

<sup>65</sup> No caso de carreiras temporárias na universidade podemos elencar as esportivas. As universidades descobrem talentos e profissionalizam estes, mas o propósito final é a grande liga fora da universidade.

<sup>66</sup> A categoria *Student-athlete* aplica-se a estudantes do ensino médio e universitários e é usado para designar os alunos que obtêm uma bolsa de estudo através do desempenho esportivo. Hoje nos Estados Unidos o mercado consumidor de esportes estudantis representa mais de 1 bilhão de dólares em patrocínios, produtos e propagandas e é representado por entidades como a NCAA - *National College Athletic Association*. Na *Morgan State University* os alunos atletas são conveniados a multinacional Nike.

boxe é certamente o esporte negro por excelência. O importante estudo de Wacquant (2004) com os boxeadores negros da periferia de Chicago começa exatamente por sua inserção como único branco a treinar naquele espaço<sup>67</sup>. O esporte como primeira forma de individualidade e humanidade entre os escravos (Rhoden, 2006) atraiu de forma ímpar a comunidade negra. Temos encontrado nas narrativas analisadas até o momento uma forte separação entre as noções de mente e corpo, e podemos observar dentro da segregação racial nos esportes a prevalência deste tipo de orientação, onde os esportes com maior emprego de força física e brutalidade estão especialmente reservados para os negros, enquanto as competições que utilizam mais estratégias e jogos mentais estão vinculadas aos atletas brancos. Em uma nota de campo, durante um jogo de futebol americano dentro da MSU escrevi.

É um espetáculo de força e rapidez. Conto 11 jogadores em campo e mais de 30 fora, como reservas. Um deles está machucado, tem uma tala no joelho, outro anda de muleta ao lado do campo. Todos se aquecem para jogar. Um jogador deixa a muleta para trás e entra em campo, faz um *touchdown* e retornar glorioso para o banco de reservas, e mancando. Não sei se existe corpo capaz de suportar estes impactos. A torcida vibra. Muitos parentes estão na platéia. Seus gritos são de incentivos, mas também muita cobrança. O jogo é uma analogia à guerra no melhor estilo norte-americano: avançar por territórios inimigos. (Nota de campo de 13/10/2014).

A orientação racial para os esportes reserva as crianças afro-americanas uma gama de atividades de alto desempenho físico, relegando este espaço como natural. É uma aposta altamente arriscada, uma vez que menos de 2% dos atletas universitários chegam ao nível profissional (Morris, 2014). Contudo, as famílias estão cientes destes percalços e muitas iniciam seus filhos em determinadas carreiras apenas para a obtenção de um diploma universitário, e de forma consciente planejam uma mudança de carreira após a conclusão da faculdade. Este é o caso de Mary, a aluna da MSU que adora ciência, mas toca trompa na banda marcial.

‘É um caminho e não um fim em si’, minha mãe sempre fala isso. Aprendi muita coisa com a música: disciplina, organização, estudo. Além disso, tenho a bolsa para estudar Biologia, que é o que eu amo! Quando terminar a faculdade quero trabalhar no FBI como pesquisadora forense. A música vai me ajudar muito na minha vida de laboratório, ao menos já estou à costurada com a trabalhar com rotina e protocolos (Mary, 21 anos, aluna de Biolga na MSU).

<sup>67</sup> “I got respect for you Louie, for you comin’ in d’gym an just bein’ one of d’guys and bein’ just like everybody else in d’gym...Ain’t too many Caucasians who do that with us blacks...” (Wacquant, 2004, p. 10)

Seja para tornar-se um profissional ou apenas como um meio até atingir outros objetivos, a iniciação de uma carreira moral com objetivo profissionalizante é tão forte ao longo da infância, que marca de forma singular os projetos individuais dos estudantes da MSU entrevistados neste para este trabalho. Imprime nos indivíduos o ethos anglo-saxão e sua base moral ligada a ética protestante, focada no individualismo e nos movimentos ascéticos diários em busca do aperfeiçoamento pessoal. Ademais, a presença da prática religiosa encontra-se infundida em todas as práticas cotidianas, e mostra a sua presença através de uma manifestação religiosa mais voltada para as emoções, como no Pietismo continental, que chegou aos Estados Unidos sob a alcunha de Metodismo e teve grande impacto não apenas na formação religiosa das igrejas negras, mas principalmente na construção de uma sociabilidade negra. O próprio nome nos auxilia a compreender a dimensão metódica, sistêmica e disciplinar imperativa à conduta moral entre os norte-americanos, aquilo que Weber (2001) chamaria de *certitudo salutis*<sup>68</sup>, e que deve ser manifestada, dentro do pietismo, pela vivência de expressões emocionais fortes, que funcionam como sinal da ação divina na vida das pessoas.

Outra questão é a expressão sumaria “eu nasci para isso mesmo” proferida por alguns estudantes. Ela mostra naturalização do talento e a dificuldade dos estudantes em estabelecer uma sequência lógica de eventos em suas trajetórias capaz de explicar suas carreiras. O desafio está em conseguir discernir em sua própria história de vida as partes que constituem a amálgama formada entre a seleção familiar, os talentos e as carreiras. Muitas vezes essa fusão é ensinada pelos pais como um processo natural, que apenas revela certo princípio teleológico que guiaria a vida dos indivíduos. Quando se aprende que “a pessoa é para o que nasce”, os indivíduos parecem, a partir da convicção implícita a essa frase, associar cada evento em suas vidas, não a fatores aleatórios, esporádicos ou lógicos, mas sim certo princípio metafísico de caráter ontológico<sup>69</sup>, ao qual são obrigados a seguir.

A carreira moral também foi uma categoria presente nas entrevistas com estudantes brasileiros. Seguindo um fluxo de acontecimentos que tem início com a

---

<sup>68</sup> O princípio do *certitudo salutis* – certeza da salvação – advém da observância diária e interna que cada indivíduo deve fazer de seus atos, sentimentos e pensamentos.

<sup>69</sup> Esta visão nos parece uma popularização ao nível do senso comum da ideia de metafísica da História e noção de Espírito do Mundo proposta por Hegel (Bahti, 1992).

seleção familiar e passando pela identificação de talentos, finalmente as narrativas chegam ao ponto de nos contarem sobre o começo de suas carreiras. A estudante da PUC-Rio Teresa nos diz que sua carreira foi iniciada por sua mãe e irmã.

Era quase um *petit comité* lá em casa (risos). Eu havia ganhado um quadro negro, desse pra crianças. Minha mãe, minha irmã e tia ficavam me olhando. Minha tia não sabia nada, mas minha irmã já era professora na época. Eu escrevia na lousa e elas me corrigiam: “tá subindo o morro!”, “a letra tá ruim”. Todo dia tinha a brincadeira de ser professora. Até que um dia elas falaram que eu dava não só para estudar, mas também para ser professora. E eu queria ser isso, como minha irmã, todos admiravam e respeitavam-na. Ela era o “sabe-tudo” lá de casa. Foi a partir disso que eles passaram a me tratar como uma “professora em treinamento”, e agora tudo tinha o “uma professora não pode falar assim”, “vestir-se assim”, “escrever assim” (Teresa, 25 anos, aluna de Psicologia na PUC-Rio).

A partir do momento que as crianças têm seus talentos identificados e são orientadas para certas carreiras, as famílias passam a ensinar e cobrar uma educação corporal e intelectual compatível com a carreira desejada. Mesmo que entre os estudantes brasileiros não tenha sido encontrado um alto nível de definição de carreira como entre os afro-americanos, isto não impede que uma noção mais ampla da categoria possa ser utilizada. Mais uma vez o exemplo do estudante Carlos, 30 anos, aluno de Direito da PUC-Rio, que tem um irmão gêmeo nos auxilia a compreender a noção de carreira.

Depois daquela história do meu vizinho dizer que “eu ia ser doutor”, minha família comprou mesmo essa ideia. Meus presentes eram sempre livros, literatura infantil etc. Eles diziam que conhecer literatura essa coisa de gente inteligente. Aos pouco fui ficando mais introspectivo e me pegava pensando naquelas histórias, mas não via muita utilidade nelas além da distração. Até que li *Esau e Jacó* de Machado de Assis. Vi o poder que as palavras tinham: dois iguais, opostos e concorrentes. Eu sabia naquele momento que queria ser “um homem de letras” (Carlos, 30 anos, aluno de Direito da PUC-Rio).

Se por um lado Carlos foi identificado como “o estudante” da família, seu irmão passou a ser “o atleta”. Mesmo que a narrativa fosse apenas sobre o próprio aluno, as histórias de vida dos irmãos nos ajudam a compreender como diferentes carreiras morais são iniciadas a partir de um mesmo núcleo familiar, e isto nos ajuda a entender os princípios de funcionamento deste sistema. Paralelo a sua história de vida, Carlos nos conta como até mesmo a alimentação, os horários da escola e atividades recreativas foram sendo moldadas entre ele e seu irmão.

Era tal de “você tem que comer isso e seu irmão aquilo”. Eu tinha que comer mais peixe, diziam que era bom para a mente, e ele comia mais batata, macarrão, que diziam que era pra crescer e ficar forte. Tínhamos uma série de crenças, não sei se isso tem alguma base. Mas o fato é que fomos recebendo as coisas mais direcionadas para nosso perfil. Eu sempre estava lendo e meu irmão se exercitando. É engraçado, pois às vezes queríamos trocar, ele lia e eu correria, mas se

tentássemos alguém já dizia “ei, para com isso, você não dá pra isso não. Cada um nasce pra uma coisa!” (Carlos, 30 anos, aluno de Direito da PUC-Rio).

O estudante Jorge, 24 anos, aluno de História da PUC-Rio parece ter seguido os passos da militância de sua mãe, definindo desde bem cedo sua carreira moral.

Eu participava das reuniões na igreja, estava sempre na barra da saia da minha mãe. Via e escutava como tudo aquilo acontecia. Fui vendo como a militância era importante para os pobres e negros lá da comunidade. Aprendi aos poucos como se fala em uma assembleia, como se vota, quem pode falar e o que se pode falar. Minha mãe fazia as atas das reuniões, então estávamos em todas e ficávamos até o fim. Foi uma escola pra mim. Ali eu vi que queria fazer algo que pudesse ajudar a militância negra, só mais tarde descobri que seria através da História (Jorge, 24 anos, aluno de História da PUC-Rio).

Um ponto interessante encontrado durante as entrevistas, e especialmente neste momento de iniciação da carreira moral é a utilização do termo para designar os afrodescendentes como um sufixo às carreiras. Assim, o “atleta negro”, o “advogado negro” parece não apenas identificar racialmente aqueles que executam determinada atividade, mas introduzir as crianças ao mundo fora do núcleo familiar, onde seu pertencimento racial será uma fator determinante para seu sucesso ou fracasso profissional. Antes de irem para a escola, por volta dos quatro aos seis anos de idade, as narrativas passam a nos dizer como as famílias buscaram mais sistematicamente ensinar aos seus filhos a “maneira correta de comportar-se.” Neste ponto, os termos compreendidos como pejorativos pelas famílias brasileiras – crioulo – e para as famílias norte-americanas – *nigger*<sup>70</sup> – aparecem nas falas para enfatizar a tensão racial ao quais as crianças estão expostas. O estudante de Comunicação Social da PUC-Rio Celso nos conta um pouco deste momento.

Chegou uma hora que tudo era ‘não fazer crioulice!’. Esse era o tema das conversas antes de sair a rua. Não falar alto, não pedir as coisas, não correr etc. Eu tinha que ser educado e comportado. Quando minha mãe falava que tal coisa era ‘de preto’, eu já sabia que era ruim. Quando era uma coisa boa, como comida ou música, por exemplo, aí ela falava que era “coisa da gente”. Certa vez um menino branco fez muita pirraça na sala de espera do médico, e quando ele entrou para ser atendido eu disse “viu mãe, ele tava fazendo crioulice”. Na hora parte do pessoal na sala riu, mas minha mãe não. Chegando a casa eu apanhei. Parecia que mesmo um branco mal comportado nunca estaria fazendo crioulices (Celso, 22 anos, aluno de Comunicação Social da PUC-Rio).

<sup>70</sup> É importante ressaltar que nos Estados Unidos apenas os negros tem “permissão” para usar a palavra *nigger* para se referir aos afro-americanos. É considerado ato de extremo racismo um não-negro usar esta palavra. Por este motivo o uso do termo durante as entrevistas foi feito apenas por parte dos entrevistados, nunca do entrevistador.

O estudante Terry, 20 anos, aluno de Ciências Contábeis da MSU autodeclarou-se durante a entrevista como *dark-skinned man*. Criando dentro da comunidade negra, o estudante conta que teve pouco contato em sua primeira infância com não negros. Mesmo assim, durante a sua entrevista foi possível perceber duas orientações sobre comportamento, onde a primeira dava conta de interações com negros e a segunda com não negros e especialmente os brancos.

Hoje usamos o *nigger* para tudo, entre a gente negra, mas acho que na época dela e dos pais dela era usado só pra coisa ruim. Quando alguém fala ‘*Hey nigger*’ comigo, eu já sei que ele já está falando a partir do mundo que só os negros vivenciam e podem entender tipo “você está louco de vestir-se assim *nigger*?”. Isto quer dizer que eu, como negro americano deveria saber que preciso estar bem arrumado, perfumado etc. em razão do meu pertencimento racial. É muita coisa numa frase, não sei se você entende, mas a gente aprende isso desde criança (Terry, 20 anos, aluno de Ciências Contábeis da MSU).

Terry nos conta ainda sobre seu processo de pré-alfabetização em casa. Neste cenário um fator interessante aparece pela nas entrevistas: uma hierarquização racial interna ao grupo de afro-americanos, que utiliza como critério a cultura, civilidade e educação para classificar os indivíduos em uma escala evolutiva.

Um dia no comércio da vizinhança alguém que não me conhecia como criança daquela região me perguntou se eu era africano, e eu disse que não. Em casa, minha mãe explicou que minha dicção era ruim, e por isso minha fala complicada, por isso ela achou que eu fosse da África. O engraçado é que quando eu era extremamente educado ganhava o elogio ‘parece um lord inglês’, e eles são muito educados mesmo, né. Lá ninguém fala ‘afro-britânico’ como aqui usamos o afro-americano, eles já são totalmente integrados<sup>71</sup> (Terry, 20 anos, aluno de Ciências Contábeis da MSU).

A ideologia de hierarquização dos afrodescendentes, onde os africanos estariam na base do processo e os negros ingleses no topo demonstra bem um classificação baseada na presunção de que educação-cultura-civilidade são fatores essenciais para a “evolução da raça”. Fomentada por um tipo de ideologia a-histórica, onde a consequência explica a causa, essa ideia parece bastante presente entre os afro-americanos entrevistados. Por um lado buscam dar conta da hierarquia racial presente na relação entre brancos e negros, e por outro lado constroem uma hierarquia interna aos próprios negros, tomando como critério classificatório diferentes grupos de afrodescendentes.

<sup>71</sup> Apesar da visão idílica desta integração dos negros na Inglaterra, o fato histórico é que não houve a implatação do trabalho escravo negro nas metrópoles, e sim apenas em suas colônias. Isto reduziu drasticamente qualquer tensão racial na Inglaterra, Portugal, Espanha etc. (Drescher, 2009).



A microssociologia de Goffman, criador do conceito de carreira moral, busca exatamente expor o processo de construção do *self* através das pequenas relações sociais (Goffman, 2009), em especial as que envolvem comportamentos em lugares públicos (Goffman, 2001). Ela nos fornece um bom panorama sobre o que observamos nesta etapa das entrevistas: a exposição contínua a um tipo de interação social ocorrida dentro da família, onde um exame classificatório de habilidades pessoais baseado em certas categorias socialmente valorizadas é capaz de moldar através da prática constante *personas* para dar conta de tais interações.

Ao aprenderem precocemente a interpretar um papel social orientado por sua carreira moral, os estudantes montam uma fachada, munida de um equipamento expressivo que visa o sucesso nas interações sociais. Assim, a aparência, os gestos, as emoções, as maneiras, tudo funciona para construir este personagem, que após o passar dos anos os estudantes chamaram de si mesmos. Como crianças, são orientados “compatibilizar aparência e maneira”, de modo não apenas que elas não se contradigam, mas pareçam naturais (Goffman, 2009, p. 32).

A burocratização do espírito faz com que os indivíduos consigam executar de forma perfeita e a todo tempo estas representações. Este processo confere um “caráter civilizador à vivência humana” (Elias, 1990, p.23). A análise de Elias realizada sobre o processo civilizador foi bem sucedida ao colocar de lado a história clássica da moral e dos costumes, voltando-se para uma microssociologia, dos fatos corriqueiros e diários, que foram se consagrando em hábitos e costumes<sup>72</sup>, e que são normalmente desprezados pela história formal. Estas ideias nos ajudam a compreender um pouco aquilo que Elias chamou de “história psicológica dos indivíduos” (Elias, 2001, p.55). Como veremos posteriormente, essa educação corporal, sentimental e intelectual são fatores essenciais para o sucesso ou fracasso dos estudantes, seja no processo de escolarização, nas relações de trabalho, nos esportes ou artes.

Nota-se nas narrativas examinadas até o momento que ao tratarmos de carreiras morais existe uma premissa constante que deve estar presente em todos os padrões de comportamento, e que essa se encontra determinada pelo

---

<sup>72</sup> Metodologia de pesquisa bastante similar a usada por Gilberto Freyre em *Casa-grande & Senzala*, também escrito na década de 1930, como *O Processo Civilizador* de Norbert Elias.

pertencimento racial dos entrevistados<sup>73</sup>. Ser afrodescendente traz em todos os tipos de interação social examinadas até o momento, a obrigação de expurgar através da hiperinflação de valores positivados socialmente, toda a estigmatização presente no racismo. Assim, o menino negro não deve ser apenas educado, mas o aluno mais educado da classe, afastando através de um desempenho de destaque qualquer associação entre o estigma e sua pessoa. Saindo do seio familiar para a escola, os universitários entrevistados começam um delicado processo de negociação entre os projetos coletivos aos quais estão inseridos até o momento e seus emergentes projetos individuais ascensionais.

---

<sup>73</sup> “A atitude ignorante, indolente, despreocupados que os negros dos Estados do Sul se julgam às vezes obrigados a exibir durante a interação com brancos exemplifica o modo como a representação pode exibir valores ideais que conferem ao ator uma posição inferior à que ele intimamente aceita para si” (Goffman, 2009, p. 42).

## 4

**A formação do rio: projetos e trajetórias**

*Quem não pode atalhar, arroteia!*<sup>74</sup>

A educação formal é mais do que apenas uma prática social que busca a transmissão de conhecimento, é um valor moral que norteia nossa sociedade. Durkheim (2011) postula que a educação é o elo chave para a socialização dos indivíduos e sua integração social. Ao falarmos sobre a universalização da educação, temos a esperança de munir as pessoas com as ferramentas necessárias para a construção de uma sociedade melhor. Funciona, portanto, de forma similar a uma campanha de imunização, onde a vacina para o progresso social seria a educação. Envolta em recipiente dourado, o processo de escolarização obrigatória foi mais facilmente absorvido pela população como norma social, encontrando menor resistência histórica por parte do povo em geral do que a medicina moderna (Costa, 1979). Por este motivo, a norma médico-legal estabeleceu-se na modernidade primeiro através da força e depois com a aparência do médico higienista (Donzelot, 1986). Tivemos a Revolta da Vacina em 1904 na cidade do Rio de Janeiro, mas a sociedade não tardou em deixar suas crianças em escola-prisão, fazenda-escola, internatos, escolas-fábricas e todo tipo de instituição total (Goffman, 1999), que surgiram na modernidade urbano-industrial, escamoteando seus propósitos por detrás do adjetivo educacional. No clássico foucaultiano *Vigiar e Punir* (2009), as escolas militares francesas tem um papel primordial na construção da sociedade disciplinar. Foucault demonstra como a educação foi eficiente em sua economia do poder, exercendo através de sua ação capilar um tipo introjetado de obediência, onde paulatinamente os indivíduos saem da resistência ao poder para um tipo de servidão voluntária.

Não é possível, porém, negar a educação sistemática e desprezar as melhorias na qualidade de vida que essa pode de fato proporcionar aos indivíduos. O que está em questão aqui é o conteúdo por detrás da forma sacralizada com que

---

<sup>74</sup> Provérbio popular usado no nordeste do Brasil.

a educação é apresentada. O educador Anísio Teixeira dizia que “a educação das elites não é apenas ineficaz para o povo, como também prejudicial” (2005, p.45). A advertência de Anísio Teixeira é um ponto que devemos ressaltar ao começarmos a examinar o processo de escolarização dos universitários afrodescendentes provenientes de camadas populares que participaram desta pesquisa: não se trata apenas de aprender conteúdos, mas sim de informar, conformar e deformar os estudantes, em termos psicossociais. Se os entrevistados podem ser considerados como os “bem sucedidos” em suas escolas por estarem na universidade, veremos durante suas falas que estas conquistas estiveram muitas vezes ameaçadas por fatores internos à própria escolarização, aquilo que Patto (2000) denominou de “a produção do fracasso escolar”.

É neste sentido que a analogia com a figura do rio utilizada pelos estudantes entrevistados em ambos os países obtém sentido: se por um lado o rio tem sua própria força e composição, são as margens que condicionam sua velocidade e formato<sup>75</sup>. Extraio ainda desta analogia o formato curvilíneo em que normalmente os rios apresentam-se, chegando ao mar através de vários desvios que tornam seu caminho mais longo. De modo similar, o processo de escolarização dos estudantes entrevistados possui um percurso sinuoso, onde diversos obstáculos sociais e pessoais são colocados diante deles. Determinados em continuar a estudar, cada aluno constroa suas próprias alternativas para contornar estas barreiras e atingir o sonho de obter um diploma universitário.

A inserção no processo de escolarização formal, por volta dos 5-7 anos de idade traz consigo um primeiro contato diário dos estudantes com uma instituição de ensino. Como veremos, o contexto social e local tem enorme peso na constituição do universo escolar. Soma-se a isto a informação de que todos os estudantes entrevistados em algum momento de sua vida escolar, e a maioria em toda ela, foram alunos de escolas públicas. Um momento de estabelecer as primeiras preferências e gostos pessoais longe do núcleo familiar, os estudantes iniciam uma minuciosa negociação entre os papéis sociais que tem protagonizado até o momento e as novas possibilidades de atuação enquanto atores sociais.

---

<sup>75</sup> Analogia semelhante foi utilizada por Bowen e Bok (2000) no título do livro *The Shape of the River*. Segundo os autores, esta analogia busca representar o processo admissional nas universidades norte-americanas. O constrangimento das margens sobre o formato do rio significaria “*most voiced strong criticism of race-sensitive admission policies*” (p. Xxxi).

Ao inscreverem suas crianças no processo formal de escolarização, as famílias estabelecem um diálogo mais profundo entre o indivíduo e a sociedade, colocando a prova toda uma gama de orientações familiares dadas as suas crianças. Apesar de serem herdeiros do capital cultural acumulado por sua família, muitas crianças não tiveram chances de absorver plenamente sua herança cultural, principalmente pela impossibilidade dos pais em realizar a transmissão deste capital. Bourdieu (2007) chamou a atenção para o ritmo de trabalho imposto aos mais pobres como fator determinante para a falta de tempo entre os pais para ensinar aos seus filhos o capital cultural que acumularam. Sem as orientações de como usar seus corpos na escola, no lazer, durante a alimentação e a higiene, muitas crianças provenientes das camadas populares são enviadas a escola sem saber manipular o “sistema de sinais distintivos” (Bourdieu, 2007, p. 183), o que remeterá, na maioria dos casos, a interpretação por parte dos professores que esta criança possui um esquema corporal desorganizado, o que será associado a uma família desestruturada (Costa, 1979).

Diante das baixas expectativas do corpo docente sobre a criança, sua vida escolar, e futura carreira profissional, tem as aspirações minadas, influenciando diretamente o desempenho do estudante (Patto, 2000). Classificados, examinados e anotados diariamente, tantos os estudantes brasileiros como os estudantes norte-americanos vivenciam nas últimas décadas um sistema de ensino dominado por testes padronizados instituídos há cerca de 20 anos, que acabaram por criar objetivos e metas de desempenho que podem não refletir a qualidade da educação e não funcionando como indicadores verossímeis da aprendizagem dos alunos. Os estudantes são também alvo de todo tipo de anotação disciplinar, voltada principalmente para os atos de indisciplina dentro da escola (Dias Junior, 2001). O histórico escolar assim como o prontuário médico são dois mecanismos de controle institucional que buscam em última instância acumular uma série de comportamentos entendidos como desviantes para posteriormente construir um saber e uma previsibilidade sobre os comportamentos (Foucault, 2009).

Apesar disso, é através do processo de escolarização que os estudantes têm acesso formal ao conhecimento acumulado pela sociedade e podem tomar mão disso para refinar suas carreiras profissionais e estabelecer metas mais baseadas na realidade do mercado de trabalho. A figura do professor aparece neste momento como um forte formador de opinião e, em algumas entrevistas, como orientadores

importantes dos projetos ascensionais dos universitários. Muitos deles são a primeira e mais constante fonte de informação sobre o ensino superior, e ocasionalmente é procurada para ajudar a construir um projeto individual que tem como pilar a educação universitária (Carter, 2003).

Diante de diversos mosaicos culturais, configurados como arranjos únicos de valores, símbolos e sentidos, os estudantes estabelecem com o processo de escolarização formal uma influência direta para a construção de suas identidades. O pertencimento racial, a partir da categoria afrodescendente aparece pela primeira vez para os estudantes de modo formal, intelectualizado e fora da família (Carter & Helms, 1998). Na escola as crianças são expostas a um novo universo de influências culturais, dos quais muitos escapam ao controle ou conhecimento de sua família. A partir da inserção social e racial em um novo grupo que não suas próprias famílias de origem, os estudantes afro-brasileiros e afro-americanos passam a vivenciarem o pertencimento a uma “cultura afro” (Epstein, 1978), fruto não apenas da diáspora africana, mas principalmente das leituras e releituras feitas pelos movimentos de pan-africanistas, da globalização e o Atlântico Negro (Gilroy, 2012). Comungam assim de ideias de Martin Luther King Jr., Bob Marley, Tupac Shakur, Zumbi dos Palmares, Jimi Hendrix entre tantos outros. Seria impossível analisar a nível local a presença destes discursos dentro das escolas primárias frequentadas por nossos entrevistados. Contudo, podemos deduzir a partir da própria experiência narrada pelos estudantes sobre este período de escolarização que foi neste momento que começaram a sentir-se inseridos em uma comunidade negra cosmopolita, absorvendo um sentimento primeiro sentimento de cidadania nacional, e posteriormente global, proporcionada por seu pertencimento racial (Lee, 2005). O estudo realizado por Nelson (2010) entre afro-canadenses mostrou como a diáspora negra pode ser acionada como retórica importante para expandir e negociar os códigos de relações raciais impostos pelo Estado-nação<sup>76</sup>. Até mesmo a tradicional comunidade negra norte-americana, uma grupo que tem historicamente fronteiras bem delimitadas, começa a expandir-se para fora dos Estados Unidos (Hughes & Hertel, 1990).

<sup>76</sup> “In this regard diaspora can transcend and cannot fully be contained by the mere geographically-bounded and limited state of nationhood. Since the diaspora is fundamentally transnational, the black diaspora and the Trans Atlantic (Trans Indian, Trans Pacific etc.) model together may offer blacks a strategy for the negotiation of the racial limits of the nation state.” (Nelson, 2010, p. 17).

Os processos identitários encontram-se cada vez mais fortalecidos na cronologia narrativa dos estudantes, assim como seus projetos individuais. A adolescência como espaço designado socialmente para a contestação de valores sociais, a rebeldia e a irrevência faz deste momento uma busca entre os fluxos de sentido e valores, que podem acabar por marginalizar aqueles que não sabem lidar com todas estas forças. A sexualidade e a violência são dois campos onde este movimento encontra-se bastante caracterizado entre os jovens negros provenientes de camadas populares. Entre o experimentar a potencialidade de seus próprios corpos e a administração dos riscos que algumas ações podem ocasionar, os adolescentes buscam aproveitar ao máximo este momento. Apesar da aceitação da ideia da juventude como espaço etário para questionamentos sobre a estrutura social, os jovens entrevistados mostraram ter uma pequena margem para exercer este tipo de prerrogativa. Se por um lado tem seus esforços concentrados em obter a sonhada ascensão sociais e melhorar de vida, e por isso devem jogar com as regras sociais, por outro lado, seu pertencimento racial e social os coloca em arriscada posição de contestação, podendo por isso pagar um preço. Paralelo à narrativa de suas histórias de vida, e como certo contraponto necessário, conta-se um pouco também sobre “aqueles, como a gente, que ficaram pelo caminho” (Carlos) e menciona-se “os colegas que são perdedores (*looser*)” Tony.

#### 4.1

##### A forma do rio

A escolarização tem sido apontada frequentemente como o mecanismo mais eficaz para a ascensão social na sociedade moderna (Pastore, 1997; Castel, 1999). Na série de estudos realizados por Hasenbalg e Silva (1992), os autores chegaram à conclusão de que há discriminação racial já no momento da matrícula das crianças no sistema escolar, onde o negro encontra dificuldades já no momento de inserir seus filhos no sistema educacional. Ao matricular seus filhos em escolas públicas os pais deparam-se com todo tipo de carência: professores, material didático, estrutura física etc. (Boudon, 1977; Brown, 2007). O racismo institucional exerce através da precarização das oportunidades educacionais para os negros um efeito perverso de imobilidade social através da falta de acesso a bens e serviços públicos de qualidade, como saúde, educação e justiça (Caillaux, 1994; Sales Junior, 2008).

Apesar dos estudos realizados nos Estados Unidos não demonstrarem que as famílias negras têm dificuldades em matricular seus filhos nas primeiras séries escolares, a desvantagem estrutural encontra-se exatamente pelo envio das verbas para as escolas a partir dos impostos residenciais recolhidos. Desta forma, escolas em locais pobres recebem menos dinheiro, já que sua vizinhança paga poucas taxas. Além disso, um adicional de verbas é atribuído às notas dos alunos em testes padronizados, o que só perpetua este círculo vicioso (Bartik, 1992; Dee, 2002). O aluno Scott, 21 anos, aluno de Serviço Social da MSU tem uma narrativa bastante próxima desta também.

Uma escola negra em um bairro pobre é vista como uma bomba relógio, e os alunos são os pavios acessos que os professores devem diariamente apagar. Assim, existem muitas expectativas diferentes quanto a um aluno negro, e a maioria delas está nivelada por baixo, ou seja, um pouco de educação e logo o trabalho. Nunca recebemos estímulos para estudar mais, não envolver-se em problemas já parecia ser o suficiente para os professores (Scott, 21 anos, aluno de Serviço Social da MSU).

As expectativas e desejos sobre o que seja a missão da escola são um tema que divide as opiniões, opondo familiares, professores, diretores e a sociedade como um todo. Certamente estas opiniões tem uma orientação racial e social muito forte, e este ponto tem enorme influência no desempenho escolar das crianças. Os estudos de Hughes e Kwok (2007) demonstraram o papel das expectativas de pais e professores nas notas obtidas pelos alunos em testes padronizados aplicados nos norte-americanos. Especialmente os estudos de Clark (1983) foram bem sucedidos ao correlacionar o desempenho escolar nas séries primárias com fatores raciais, onde a educação destinada aos negros pobres está mais relacionada ao controle disciplinar da população, tornando os corpos úteis para o trabalho e dóceis politicamente (Foucault, 2009). Ao enfatizar o processo disciplinar dos corpos em detrimento ao ensino dos conteúdos próprios as disciplinas as escolas das periferias norte-americanos e das comunidades cariocas exercem a dupla função de selecionar o bom e afastar o “aluno problema”, acabando por fornecendo aos estudantes um ensino ineficaz para a melhor qualidade de vida e trabalho<sup>77</sup>. Essa preocupação em “tirar as criança problemas” cria uma virtualidade de delinquência onde todos os alunos de determinada escola

---

<sup>77</sup> Sobre o fracasso escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social Nunes (1989) diz que “enquanto inserida em um grupo social marginalizado econômica e socialmente, esta criança se vê submetida, concretamente, a uma situação externa opressora, determinando suas vivências de fracasso” (p.151).



são potenciais autores de crimes (Wilson, 2004; Wiese, 2004), conforme vimos na narrativa de David.

O cenário da educação pública brasileira aproxima-se em muitos sentidos a educação pública destinado as parcelas mais pobres da sociedade norte-americana. Mesmo diante da ausência de qualquer legislação segregacionista, a educação pública ainda é destinada basicamente a população mais pobre do país, compostas majoritariamente por pretos e pardos (IBGE, 2008). Segundo o PNAD de 2010, os alunos das classes C, D e E são 80% dos estudantes das escolas públicas primárias, onde deste total 70% são pardos ou pretos. Assim, o binômio raça/classe realiza uma segregação análoga a norte-americana em muitos sentidos. A estudante da PUC-Rio Teresa, 25 anos, aluna de Psicologia tem uma experiência escolar diferente dos alunos cariocas da universidade, pois estudou em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais onde nasceu.

O lema lá na escola era ‘Escola Dr. René, entram aqui só pra comer’. Era uma brincadeira, um trocadilho rimado com o nome da escola, mas representava bem nossa situação. Lá em casa eu nunca trabalhei quando era criança, meus irmãos sim. Mas na escola tinha muitos que trabalhavam no contra turno da escola, e a maioria era na agricultura familiar. De conteúdo mesmo eu via pouco, era mais ‘estar na escola’, como se do portão para dentro algo fosse acontecer. Quando eu saí da cidade, agora mais velha, soube que o secretário municipal de Educação tinha apenas o ensino médio e usava orgulhoso um anel de grau secundarista. Eu aprendi mesmo as coisas em casa, pois minha irmã mais velha que me ensinava. A maioria dos meus amigos não teve a mesma sorte, viraram tudo roceiro mesmo (Teresa, 25 anos, aluna de Psicologia na PUC-Rio).

Entre os alunos da PUC-Rio, todos foram alunos de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro e da Baixa Fluminense, com exceção de Teresa que foi escolarizada em Minas Gerais e da estudante Cristina que estudou parte da sua vida escolar na rede particular através de bolsas de estudo. Muitas das escolas cariocas estão localizadas dentro de favelas e comunidades muito pobres, e através da distribuição desigual de recursos e serviços públicos acabam por terem pouco a oferecer em termos educacionais a seus alunos. Um ponto importante a ressaltar é que estas escolas estão inscritas dentro do que Burgos (2009) denominou de *determinismo ecológico*<sup>78</sup>, ou seja, a percepção por parte dos professores e diretores que identificam na favela um mundo de violência e desmotivação para o estudo, e isto se encontraria impregnado na postura desinteressada e hostil dos alunos junto à escola. O chamado “efeito favela”

<sup>78</sup> Em *Os sertões*, Euclides da Cunha parece tomar o determinismo racial e ecológico como a causa principal da luta dos cangaceiros.

parece levar o corpo docente a acreditar que os “favelados” possuem famílias desestruturadas, propensas à violência, sexualidade e crime, um ambiente degradado e degradante. Por este motivo uma das mais importantes missões da escola, segundo uma professora entrevistada na pesquisa de Burgos (2009) é “dar afeto, carinho e atenção. Tudo isso que em casa deveria ter, então a parte do conhecimento fica em segundo plano” (p. 87).

Diante desta ineficiência estrutural, a escola pública mostra-se incapaz de fornecer seus alunos um conhecimento suficiente para competir em igualdade com alunos das escolas particulares. A *estratificação educacional*, conforme cunhado por Silva (2003) revela exatamente que os alunos com determinadas características socioeconômicas entram e saem do sistema escolar na mesma posição socioeconômica. Para nossos interesses, é relevante extrair deste ponto que a escola pública oferece poucas ferramentas para a ascensão social dos alunos através da escolarização, cristalizando através da sua ineficiência a origem e permanência de seus alunos na pobreza (Hasenbalg e Silva, 2003), principalmente para os alunos pobres e negros (Pinto e Neri, 2000). A estudante Cristina, 21 anos, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio foi aluna da escola pública até a 4ª série primária e depois obteve uma bolsa de estudos em uma escola particular. Pode vivenciar durante a transição escolar os diferentes níveis de conhecimento passados aos alunos pelos professores.

Quando eu cheguei lá na nova escola sempre escutava ‘isso é matéria da outra série!’ e ‘como você não viu isso ainda?’. Em resumo, eu estava na 5ª série e não tinha visto um monte de coisas. Com essa lei de aprovação automática eles iam nos jogando de turma em turma, mas quando cheguei no colégio que cobra o conteúdo tive muita, muita dificuldade mesmo. Quando era revisão eu tava mesmo é aprendendo. Foi uma transição ruim. Eu era a melhor da minha escola pública e na particular eu tava lá embaixo (Cristina, 21 anos, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio).

Como podemos notar, a estratificação educacional e o determinismo ecológico são dois pontos que podem facilmente serem utilizados para compreendermos as trajetórias escolares dos estudantes entrevistados, tanto no Brasil como nos Estados Unidos. A pobreza e o racismo potencializam as desvantagens estruturais para a escolarização com qualidade. Cientes destes problemas, cada família busca pragmaticamente solucionar a deficiência de conteúdo e estímulo ao estudo operado pela escola pública. Entre as principais iniciativas aparecem mais uma vez as ações do terceiro setor, como ONGs, grupos religiosos e cívicos. O que se coloca como diferente neste momento são as

atividades oferecidas, que passam da recreação para a instrução. Se na primeira infância o contato com estes grupos eram basicamente para o lazer, agora esta relação adquire um significado mais profissionalizante. Foi através do suporte prestado por um destes grupos que Cristina conseguiu manter sua bolsa de estudos na escola particular.

Era tipo uma explicadora. Acho que ela era estudante de graduação da UFRJ. Foi por causa da ajuda dela e de outros que eu obtive as notas para continuar com a minha bolsa. Além disso, ela sempre conversava comigo e perguntava o que eu queria ser quando crescer. Ela fazia o que os meus pais, semianalfabetos, não podiam fazer: ensinar-me as coisas e explicar como funcionam as profissões (Cristina, 21 anos, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio).

Para o estudante Tony, 34 anos, aluno de Administração da MSU, o início da escolarização foi muito difícil.

A escola não era algo de valor para minha mãe. Uma senhora da igreja que fazia toda a papelada da matrícula e ela só assinava. Ela achava que eu iria ser um trabalhador de fábrica. Na escola eu já era visto como ‘aluno problema’, família desestruturada, essas coisas. Ninguém queria investir em mim. Os professores só falam coisas como ‘longe das drogas’ ou ‘nada de confusão’. Eu era estatisticamente um fracasso anunciado (Tony, 34 anos, aluno de Administração da MSU).

As baixas expectativas como aluno quase se concretizaram na vida de Tony, se não fosse pelo suporte da igreja batista negra da sua comunidade e seus serviços sociais.

Igual a mim tinha um monte lá no bairro. Mas a igreja tinha aulas de reforço escolar, nas salas que aos domingos eram a escola bíblica. E os professores eram todos universitários, da *Morgan, Maryland University* e alguns com histórias de vida parecidas com a minha. Eu fui aprendendo que poderia tornar-me diferente daquilo que todos diziam, poderia ser um bom aluno (Tony, 34 anos, aluno de Administração da MSU).

A escola aparece tanto como potencializadora de uma melhor da qualidade de vida, mas também como mecanismo estruturado para selecionar os tipos de indivíduos preferidos e preteridos socialmente. Em face de duas sociedades extremamente racistas, onde a implementação de uma cidadania dentro do sistema democrático não foi capaz de interromper “as metamorfoses do escravo” (Ianni, 1988) ou “*spawn of slavery*” (Du Bois, 1992), encontramos na narrativa dos estudantes muito pontos que nos remetem a atualizações do racismo. Se por um lado o *determinismo ecológico* encontrado por Burgos (2009) nas escolas públicas cariocas parece uma atualização sutil da teoria da degenerescência moral de Lombroso (2007), que foram amplamente utilizadas no Brasil por Nina Rodrigues

para compreender os afrodescendentes (Rodrigues, 1935; 1939; 1957; 1982), por outro lado a estratificação social<sup>79</sup> tem seu reflexo na educação, com a criação de cinturões de contenção da pobreza e riqueza através da educação, o que diminui qualquer chance de mobilidade inter geracional (Pastore, 1997).

Ao estudar os instrumentos de enclausuramento e controle etnoracial nos Estados Unidos e na França Wacquant (2008) denominou o processo de descivilização e demonização de determinado grupo social que habita restritamente e simbolicamente uma região da cidade de “guetificação” – *guetification*. Segundo o autor, o recrudescimento do gueto está diretamente ligado a política de combate as drogas, ao sistema penal neoliberal – o processo de descivilização do gueto – no sentido proposto por Elias (1990). Os estudantes afro-americanos entrevistados são todos provenientes de bairros negros e pobres de Baltimore, famosos em séries de televisão como *The Wire*<sup>80</sup> por sua violência. Isso explica em grande parte a origem dos discursos antidrogas passados pelas escolas, assim como a preocupação com a criminalidade. A eficiência das políticas de segurança baseadas na criminalização da pobreza e guerra as drogas todo é posto em questão na narrativa dos estudantes afro-americanos, já que essa política de “tolerância zero” tem tornado o sucesso escolar uma exceção à regra, onde os alunos entrevistados encontram-se entre os poucos privilegiados que conseguiram continuar os estudos (Carter, 2003). O estudante norte-americano David, 42 anos<sup>81</sup>, aluno de Administração da MSU nos conta um pouco sobre o ensino em sua escola.

Na escola eu logo aprendi: os meninos devem evitar a violência e as meninas relações sexuais. Acho que tudo era feito pra colocar a gente longe de confusões. Até mesmo um professor de inglês passava horas falando disso, e o conteúdo era deixado de lado. Eles entendiam que essa era a missão deles. Eu sofri muito por causa da falta de aulas com matérias boas mesmo, na matemática principalmente. Depois que você não tem os fundamentos da disciplina fica difícil aprender o resto (David, 42 anos, aluno de Administração da MSU).

Para o aluno do curso de Ciências Contábeis na MSU, Gerren de 22 anos, as lembranças desta seleção social operada pela escola são cenas tristes de sua infância.

<sup>79</sup> “A estratificação social pressupunha, pois, uma estratificação racial e a ocultava”. (Fernandes, 1978, p. 120)

<sup>80</sup> Premiada série do canal HBO, que foi transmitida de 2002-2008.

<sup>81</sup> <sup>81</sup> Apesar da idade de David estar acima da faixa etária considerada jovem, resolveu-se não desconsiderar a sua entrevista, levando-se em conta a riqueza do material coletado e a similaridade de sua trajetória de vida com o restante do grupo de estudantes.

Eu tinha um amigo na escola chamado Chris. Era mais inteligente do que eu. Sempre aplicado nas aulas. Mas a sua família era uma bagunça. Um dia ele brigou na escola, como muitos de nós. Ganhou uma suspensão, e por isso apanhou em casa. Isso causou mais revolta nele. Depois deste fato ele foi saindo aos poucos da escola, perdeu o interesse pelos estudos e começou a andar com outros garotos. Um dia soube que estava com uma gangue e depois disso nunca mais soube de nada. É triste, sabe? Poderia ser eu, foi só um detalhe nisso tudo que me colocou aqui. Então acho que já estou a 22 anos contrariando as estatísticas! (Gerren de 22 anos, aluno de Ciências Contábeis na MSU).

O entendimento de que alguns estudantes ficam para trás enquanto outros progredem forma uma sombra fantasmagórica que perturba os estudantes não apenas no passado, mas também no presente. A experiência vivida de que “embora alguns possam alcançar as estrelas, outros irão acabar atrás das grades<sup>82</sup>” é atualizada constantemente pelo noticiário policial, onde negros aparecem como vítimas preferenciais da violência letal, principalmente os jovens (Waiselfiz, 2012; Alexander, 2012). A escola encarna assim, um lado perverso ao apresentar as crianças negras “o seu lugar” em uma sociedade racista, selecionando os bons alunos dos criminosos natos, não pelos métodos frenológicos ou antropométricos de Lombroso (2007), mas sim pela virtualidade dos comportamentos delinquentes (Foucault, 2009).

Apesar da infraestrutura escolar destinada às crianças negras provenientes de camadas populares mostrarem-se ineficaz para fomentar as habilidades necessárias para a ascensão social, encontramos nas narrativas diversos atores e organizações que oferecem uma importante rede, formal e informal, de suporte aos estudantes. É importante destacar que apesar do papel secundário destas organizações na educação formal dos estudantes, pois apenas complementam a escola, elas têm um papel primordial quando falamos de projetos individuais. Este fato ocorre por um lado pela omissão da escola em oferecer atividades extracurriculares aos seus alunos, e por outro lado, pela grande oferta proporcionada por organizações do terceiro setor, que realizam estas atividades a partir de uma forte noção dever cívico e/ou religioso. Ao ingressarem em grupos múltiplos grupos como, por exemplo, a organização não governamental YMCA nos Estados Unidos ou o Afroreggae no Brasil, os estudantes adquirem novas concepções de autonomia e consciência individual, que variam desde a valorização da coletividade e o progresso do grupo – como no caso da maioria dos

<sup>82</sup> Trecho da música *Tomorrow is my turn*, de Nina Simone. No original diz “*Though some may reach for the stars / Others will end behind bar.*”

grupos de origem religiosa – até grupos onde a ideologia individualista é mais hegemônica. No caso do último tipo de grupo, estes exemplificam exatamente as características da solidariedade orgânica proposta por Durkheim (1984).

Apesar de serem movidos pelo voluntarismo cidadão, muitos destes grupos também se encontram profundamente contaminados por concepções higienistas e racistas sobre as crianças negras e pobres. Segundo os relatos feitos por Burgos (2009), o discurso de muitos membros de ONGs e entidades filantrópicas aproximam-se daqueles produzidos pela escola, vendo no aluno certo potencial inato para a criminalidade e violência.

Os projetos individuais dos estudantes começam a dialogar não apenas com o projeto coletivo familiar, mas também com as ideias presentes no processo de escolarização, nas ONGs em que os alunos participam, dentre tantos outros grupos de apoio a atividades extra-curriculares que os entrevistados participam. Este conjunto de organizações, e suas ideologias implícitas, oferecem novas peças morais, comportamentais e cognitivas para os projetos individuais de seus membros. Foi exatamente este percurso que cunhou o início do projeto individual do aluno Eric, 19 anos, aluno de Artes Cênicas na MSU. Nas aulas de teatro do YMCA, o que lhe foi oferecido não são apenas instruções técnicas sobre o assunto, mas novos papéis sociais, modelos de sociabilidade, participação em um projeto coletivo e múltiplas peças para a construção de seu próprio projeto individual.

A noção de projeto neste período da vida encontra-se como objeto de disputa entre diversos grupos, que respondem a seus próprios anseios pela participação efetiva de cada indivíduo em seus projetos. Como basicamente estes grupos funcionam a partir da retribuição de seus antigos beneficiários, como os alunos universitários que retornam às igrejas ou ONGs para darem aula de reforço escolar, a questão de cativar novos membros para realizar as atividades sempre se encontra na pauta do dia. Tanto Eric nos Estados Unidos, quanto Cristina no Brasil relataram uma cobrança implícita destes grupos de suporte, ao narrarem frases como “você tem que vestir nossa camisa e quando se formar voltar para ajudar outros como você”. O estudante Collins, 19 anos, aluno de Engenharia na MSU, além de frequentar a escola e a igreja, tomava aulas de trompa e praticava basquete.

Na escola falavam para eu ser professor. Na escola de música todos diziam para eu ser músico e na igreja para eu assumir alguma liderança. Todos te querem 100%!

Mas quando eu comecei a jogar basquete e depois cresci muito em um curto espaço de tempo, quase todos falavam “jogue basquete profissional”. Acho que minha altura ajudou a definir as coisas para eles (risos) (Collins, 19 anos, aluno de Engenharia na MSU).

Participar plenamente de diversos grupos com propósitos distintos é uma tarefa que parece acompanhar a maioria os alunos entrevistados. Devido a sua origem familiar pobre, recorrem a vários grupos sociais para poder adquirir habilidades que normalmente as crianças de classe média e alta obtêm exclusivamente pela família ou por serviços contratados pelos pais. Como seria impossível dar conta de narrar à participação dos estudantes em todos estes grupos, decidiu-se focar apenas naqueles que durante as histórias de vida mostraram importância na elaboração do projeto individual. Além da relevância exposta pela preferência pessoal, ao qual veremos logo adiante, outro ponto que não podemos deixar escapar é novamente a noção de dádiva (Mauss, 2003), principalmente quando o corpo e seu domínio aparece como um “dom natural”.

Vimos no relato de Collins, como sua altura<sup>83</sup> excepcional foi entendida como um talento para o basquete, e como isto se sobrepôs, de maneira um pouco arbitrária, a outras possibilidades de projetos e carreira profissional. Desprezar ou ignorar uma dádiva não é algo permitido, e pode acarretar enorme depreciação diante do grupo. Assim como Collins, a estudante de Psicologia da PUC-Rio Teresa nos conta participou de diversos grupos durante sua infância e adolescência, mas todos estavam centrados na construção da professora que ela deveria tornar-se. Após alguns anos de imersão na carreira moral não é estranho que a escola e os grupos de suporte identifiquem como “natural” as habilidades e aptidões nas quais as crianças vêm sendo treinadas pela família, como no caso de Teresa, que foi introduzida na carreira moral de professora por sua irmã mais velha, que já exerce esta profissão.

Para termos noção da gama de entidades nas quais estes jovens foram inseridos durante a infância, podemos citar brevemente além da família, igreja e escola, as ONGs de inglês, espanhol, reforço escolar, esportes diversos, artes, música, dança, profissionalização, orientação vocacional, direitos civis, conselho tutelar etc. Visto a quantidade de grupos nos quais os estudantes participaram

---

<sup>83</sup> Acredito que no momento da entrevista Collins deve ter mais de 2 m de altura. Considerando que o aluno tenha apenas 19 anos, ainda terá alguns de crescimento ósseo, podendo atingir uma altura final ainda maior. Isto explica as altas expectativas quanto ao seu desempenho como jogador de basquete.

simultaneamente, seria impossível “vestir a camisa” de todos estes grupos. Para dar conta de tal questão os estudantes começam a construir suas preferências no que diz respeito à sociabilidade e gosto, fazendo com que a participação nestas atividades durante a infância e adolescência tenha impacto direto em seus processos de construção de identidade.

Os entrevistados constroem este mosaico a partir dos campos de possibilidade circunscritos pela instância corporal, no qual a categoria afrodescendente aparece como primeira qualificação identitária, tendo seu uso seguido de perto pelo uso dos adjetivos gentílicos – afro-brasileiro e afro-americano. Nos Estados Unidos temos a força da comunidade negra que comporta dentro de si uma gama de atividades e gostos e preferências pessoais a que os afro-americanos devem remeter-se, dando continuidade às atividades dos negros, para os negros e pelos negros, os afro-brasileiros, ao contrário, dado a já mencionada insegurança classificatória (DaMatta, 1997) que diz respeito à raça/cor, negociam constantes transições raciais e sociais, jogando e contestando as regras do jogo social que lhe impõe atravessar constantemente territórios psicossociais comumente hostis.

Ao entrarem em contato com diversos grupos sociais, que vão desde a família de origem, grupos religiosos, recreativos, Ongs etc, os estudantes começam a construir suas próprias redes de sociabilidade como formas particulares de sociação (Simmel, 1971). Além de vivenciarem o espaço familiar e escolar, os estudantes passam a circulando pela cidade, experimentando “espaço de diferenças” (Lefebvre, 1999), marcados pela diversidade de comportamentos, valores e ações. O número de horas fora de casa gasto pelos estudantes, seja na escola ou em atividades extracurriculares, expõe as crianças a um novo cotidiano, cheio de informações bastante diferentes das transmitidas pelos pais. Novas alianças identitárias são estabelecidas, fora da relação pais-filhos, construídas com seus pares através de preferências e gosto particulares, formando fortes laços de amizades (Lasch, 1990).

Segundo Velho (1987), a cidade contemporânea tem dispensado grande atenção para as atividades de lazer, e estas são as ações que mais reforçam a identidade dos adolescentes e jovens, que agora substituem as trocas emocionais que realizavam com seus pais para trocas com seus amigos. Este fenômeno é bastante visível entre os estudantes norte-americanos e brasileiros, uma vez que



não é incomum ver alunos secundaristas circulando pela cidade nos horários de contraturno escolar, seja indo para as áreas de lazer, cinema, shopping e até mesmo fazendo visitas guiadas na MSU e na PUC-Rio. É importante ressaltarmos a importância desta circulação pela cidade para os projetos individuais e coletivos dos estudantes entrevistados, uma vez que cada território social adentrado pelos alunos irá proporcionar o contato com uma nova gama de valores e comportamentos, que podem a partir deste momento fazer parte do projeto pessoal dos estudantes.

No caso do estudante Michael, 19 anos, aluno de Engenharia da MSU, sua carreira moral de jogar futebol americano, que começou ainda no ensino primário, foi modificada por sua entrada em novos espaços sociais em Baltimore, principalmente na região ao extremo norte da cidade, conhecida como “pequena África” por possuir um grande número imigrante provenientes de países africanos. Além de seus moradores, frequentam esta região<sup>84</sup> os indivíduos afro-americanos que buscam se africanizar, principalmente através da aparência e atitude.

Quando comecei a treinar mesmo para o futebol, os caras lá da barbearia falaram que eu deveria ter um estilo, que jogadores negros têm que ter personalidade. Então só raspar o cabelo não bastava, ele deveria ser um cabelo dread, lembrando *O Predador*. Para fazer este cabelo eu tinha que ir a outro lugar, e lá o pessoal era mais afro sabe. Falavam sempre de África, história, essas coisas, fazia minha cabeça duas vezes (risos). Apesar de hoje estar na área técnica, isso me influenciou bastante, e os cabelos eu mantenho até hoje. Ele deixa os jogadores brancos p... da vida. Querem puxar, querem mexer (Michael, 19 anos, aluno de Engenharia da MSU).

Como podemos notar durante o processo de socialização a aparência opera como um forte sinalizador das transformações identitárias pelas quais os jovens estão passando, e certamente o cabelo opera uma marcação pessoal importante para esta transformação, sendo possível observar este fenômeno tanto no Brasil como nos Estados Unidos. Segundo pesquisas, só nos Estados Unidos no ano de 2011 foram gastos mais de meio trilhão de dólares em produtos de beleza para os cabelos (Byrd and Tharps, 2014). No Brasil, a marca Beleza Natural tornou sua criadora, Zica de Assis, milionária por volta do ano 2000, chegando em 2011 a vender um terço da marca por 70 milhões de reais. O que os números parecem expressar é a importância do cabelo para a noção de identidade pessoal nos dois

<sup>84</sup> É possível encontrar neste bairro todo tipo de objeto, comida e roupas de países africanos. Na cidade do Rio de Janeiro a praça XI, berço do samba, também já foi conhecida como “pequena África”. Hoje, uma dezena de locais ligados à história afro-brasileira é frequentada por jovens cariocas.

países estudados. Gomes (2006) analisou profundamente como o cabelo deixou a esfera biológica para tornar-se parte de um corpo que é vivido como político e social. O movimento *Black Power* trouxe a tona o slogan *black is beautiful*<sup>85</sup> para a pauta do movimento dos direitos civis, buscando resgatar a autoestima dos afro-americanos através da valorização dos elementos compreendidos como pertencentes a estética afrodescendente, onde o cabelo e a cor da pele encontram-se como marcas privilegiadas (Ture e Hamilton, 1992). O estudante norte-americano William, 21 anos, aluno de Psicologia da MSU cita seu cabelo como parte essencial de sua identidade e da história dos afro-americanos. O valor atribuído a essa parte do corpo parece hiperinflacionado, nos termos de Frazier (1997).

Com o cabelo funciona assim: sabe quando você não podia ter uma coisa e agora você pode. Então agora vai querer muito aquilo. É assim com o cabelo. A escravidão o cortou, proibiu-o, mas agora podemos valorizá-lo e expor ele como resistência, e pelo prazer de fazer algo que antes não podíamos. Para as roupas funciona do mesmo modo. Você deve ter reparado que os rapazes aqui adoram tênis grande e extravagante. É como a história do cabelo. Passamos dos pés descalços para lindos tênis de marca, e isso também é resistência cultural (William, 21 anos, aluno de Psicologia da MSU).

Em ambos os países observamos que as primeiras noções sobre usar o corpo como instrumento de política, de história e de resistência cultural dão-se na maioria dos casos fora da família e paralelos a escola. São processos de pertencimento e identificação – racial e nacional – que começam a construir uma ideia de cidadania entre os adolescentes (Carvalho, 2000). Para estes jovens, a construção da identidade parece não apenas ter que dar conta do seu próprio gosto, preferências e personalidade, mas também responder a um código de relações raciais que esta sendo reescrito através das suas escolhas pessoais. Ao examinarmos a ocorrência deste processo junto aos estudantes brasileiros e norte-americanos podemos notar uma diferença crucial.

Ao mobilizarem o corpo como instrumento político e social os alunos afro-americanos devem utilizar, obrigatoriamente, todo o arsenal histórico e cultural acumulado pela comunidade negra, sob o risco de desonrar as conquistas obtidas ao esquecê-las. Esse tipo de contribuição foi apelidado pelo estudante norte-americano William de “colocar mais um tijolo no muro”, ou seja, existe um valor

---

<sup>85</sup> No Brasil, na década de 1970 Elis Regina cantava *Black is beautiful*, onde dizia “Hoje cedo, na rua do Ouvidor / Quantos brancos horríveis eu vi / Eu quero um homem de cor / Um deus negro do Congo ou daqui.

inegável de continuidade da luta histórica dos afro-americanos. Entre os estudantes brasileiros ocorre o oposto, existindo certo grau de ineditismo nas ações construídas pelos estudantes ainda durante sua adolescência. Denominado pelo estudante Henrique de “antigas novidades”, este esquecimento histórico faz com que cada ação de resistência cultural baseada no sentimento de pertencimento racial seja vista como inédita e pioneira, ou seja, cada estudante (re) descobre a todo instância uma série de personagens históricos e suas lutas sociais sem um fio condutor que possa fornecer o sentido de continuidade destas ações. É importante ressaltar que este processo de “antigas novidades” na politização do corpo enquanto instrumento de contestação política, social e racial no Brasil é mais comum entre os indivíduos que ainda não frequentaram a universidade, ou seja, não tem acesso ao restrito espaço de acumulação do conhecimento histórico, social e cultural sobre as contribuições, lutas e conquistas sociais no que diz respeito aos afro-brasileiros. Fanon (1967) menciona a tensão em seu processo identitário ao dizer que “eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais” (p. 105). O estudante norte-americano David, 42 anos, aluno de Administração da MSU teve uma experiência similar.

Eu resolvi fazer administração bem tarde, mas sabia desde já que queria me tornar um CEO [executivo chefe]. Então eu estava voltado para finança, economia, assuntos técnicos, e deixando de lado a história, escravidão, essas coisas. Um dia me falaram que ‘quem não conhece a história negra desrespeita a luta e não merece seus benefícios’. Ai eu pensei: ok, você tem razão. Mas no mercado competitivo que vivemos, enquanto eu estudo história da África, tem um concorrente branco estudando mais administração e obtendo os certificados PMI [*Project Management Institute*. Certificação internacional para Gerenciamento de Projetos e afins]. Esse cara vai pegar meu emprego (David, 42 anos, aluno de Administração da MSU).

A tríplice função a qual os indivíduos afrodescendentes são convocados a todo instante a dar conta – corpo, raça e ancestralidade – foi apontada nos estudos de DeGruy (2005) como fomentador de um grande stress, capaz de propagar-se entre as gerações. O estudante de Psicologia da MSU William, 21 anos, nos conta como essa tensão estava presente em seus processos de socialização.

Dizer que eu escolhi certas coisas é complicado. Eu gostava do que me davam, é um pouco assim quando você é pobre. Não sei como deve ser quando você é uma criança de família rica. Então as coisas que me eram dadas já vinham com o sufixo ‘negro’. Música de negro, comida de negro, roupa de negro, mas muitas vezes não tinha nada de diferente. Era uma comida, esportes ou música. Mas o negro marcava uma sub-qualificação das coisas. Assim, eu fui me voltando mais para as coisas de gente de cor (risos) (William, 21 anos, aluno de Psicologia da MSU).

É interessante notar como as escolhas pessoais são restritas tanto pela pobreza como pelo pertencimento racial, identificadas como *black stuffs*. Do mesmo modo, a sociabilidade destes jovens é delimitada a partir destes dois fatores. O que o aluno afro-americano Terry definiu como *black stuffs* não são apenas “coisa de negro” no sentido material, mas sim gostos, preferências, posturas e principalmente a corporalidade. A essencialização do que seja raça acaba por manifestar-se como um discurso que ordena, justifica e positiva certas ações – o interesse pela música, pelos esportes, pela dança – e por outro lado exclui, deslegitima e estigmatiza outras ações (Cunha, 2002). Seguindo essa lógica, seria apenas em alguns campos, e não em todos, que os afrodescendentes estariam em seu “lugar natural”. Deste modo, os indivíduos afrodescendentes estão marcados de maneira indelével pelo pertencimento racial e seus projetos individuais precisam comportar, obrigatoriamente, respostas e soluções para os múltiplos desafios de que devem dar conta.

Se no corpo reside marca do local de pertencimento, e este passa necessariamente por uma série de rituais (Turner, 1974; DaMatta, 1997; Tatum, 1987; Carter and Helms, 1988), devemos entender como o corpo é vivido e moldado para pertencer apenas a certos lugares. Buscamos ainda compreender como este insulamento racial está relacionado com a pouca mobilidade social, e seus malefícios para a ascensão social, já que para a maximização das chances de mobilidade ascendente é necessário a capacidade de circular por diversos territórios sociais e aproveitar todas as oportunidades possíveis (Putman, 2000). O estudante Celso nos ajuda a compreender as sutis negociações por detrás deste jogo racial dos espaços sociais.

Quando eu estou só entre ‘gente da gente’ fico relaxado e falo no popular mesmo. Agora você tem que saber transitar, né. Com pessoal rico, gente chique, e branca de modo geral, você já fica ressabiado. Quaisquer coisas erradas já vão falar ‘olha lá o macaco’ ou ‘tá fazendo criolice’, então você tem que se policiar, e aos outros pretos também, pra não fazer a má fama da cor (Celso, 22 anos, aluno de Comunicação Social na PUC-Rio).

Uma música popular bastante conhecida no Brasil chamada *Reunião de bacanas*<sup>86</sup> nos conta um pouco sobre este “saber transitar” e como este trânsito ocorre através de diferentes códigos raciais. A segunda estrofe da música diz “você me chamou para esse pagode/ Nem me avisou que aqui não tem pobre/Até

---

<sup>86</sup> *Reunião de bacanas*, 1980. Autoria de Ary Alves de Souza e Carlos Alberto dos Santos.

me pediu pra chegar de mansinho/ Porque sou da cor, eu sou escurinho”. Primeiro, é importante notar que a música que será tocada no local será o pagode, um ritmo que tem suas origens nos samba de terreiro e na musicalidade de matriz africana, seria, portanto, uma música negra. Mesmo sob estas características, a atividade foi elitizada, transformada em espaço de sociabilidade para a classe alta branca, aos quais os negros e pobres são convidados a participar como coadjuvantes e estão previamente advertidos sobre o comportamento adequado para o local. O motivo da advertência não é outro senão seu pertencimento racial. A tábua de salvação contra os efeitos perversos da exclusão e racismo em um espaço social que usufrui de algo criado pela cultura afro, o samba, não poderia ser outro senão a ironia: “se gritar pega ladrão não fica um meu irmão”. A ironia, o humor e o deboche são ferramentas históricas muito comuns utilizadas na diáspora negra para livrar-se dos malefícios do racismo (Niebylski, 2004). A clássica narrativa de Frederick Douglas está cheia de ironia. Em *My bondage and my freedom* (1855), Douglas faz uso dos textos bíblicos de Moisés para atender a duas audiências: enquanto os brancos escravistas viam as escrituras bíblicas, os afro-americanos liam um manifesto de liberdade. O estilo musical *Negro Spiritual* está repleto de ironias de duplo sentido e talvez o mais famoso deles esteja na música *Wade in the water*. Ao caminhar pelas águas, como diz a música, os negros escravos fugidos evitavam as estradas, os brancos e a captura por seus senhores. Segundo Harris (1992) a utilização da ironia e humor seria “um ritual para evitar a divisão e a alienação<sup>87</sup>”.

Apesar da elaboração de diversos caminhos para a construção identitária dos afrodescendentes, foi o processo de assimilação da “cultura branca” que mais obteve historicamente atenção por parte dos intelectuais. Analisado no Brasil por Fernandes (1972) e nos Estados Unidos por Ogbu (1986) o processo de assimilação do comportamento associado ao homem branco, respectivamente denominado de branqueamento<sup>88</sup> e *action White* em cada país, ocupou mais de vinte anos como explicação preponderante para a integração dos negros na sociedade de classes (Bastide e Fernandes, 1959). Segundo estes autores, a estratégia buscava amenizar as barreiras do racismo através da demonstração

<sup>87</sup> “They used the ritual to go beyond its divisiveness and alienation.” (Harris, 1992, p. 211)

<sup>88</sup> “No Brasil, desgraçadamente, a ascensão social do negro o condena a dar as costas para o passado” (Milton Santos, *Racismo cordial*. Entrevista concedida à Data Folha em 1996).

pública da aquisição do *habitus*, comportamento, valores e educação vista como superiores e associadas aos brancos.

Neste sentido, a palavra dilema faz-se pertinente aos desafios enfrentados pelos negros em ambos os países: pois a autoafirmação dos afrodescendentes passa na verdade por sua autonegação, e essa é uma escolha cruel que estes tem que enfrentar (Souza, 1983; Fernandes, 1978). O afrodescendente que busca "agir com um branco" não pode ser definido apenas pelo mimetismo de comportamentos diante de outros brancos, mas principalmente em rituais de interação face-a-face com outros negros (Otta e Queiroz, 2000; Coussins, 1999).

Mesmo diante do perverso processo de branqueamento, embutido nas relações de sociabilidade das sociedades escravocratas, impondo uma série de dificuldades para a construção de uma identidade negra positiva, o que se destaca nas narrativas de construção da identitária dos estudantes entrevistados são posições de valorização e orgulho do pertencimento racial, como no caso do movimento *Black Power* ou *black is beautiful*. Os estudantes mostram uma grande consciência deste embate, colocando-se diretamente contra os inúmeros estereótipos que foram construídos desde o período da colonização com o intuito de justificar a escravidão e posteriormente as posições marginais reservadas aos afrodescendentes. Apesar do racismo ser uma questão de fácil diagnóstico por parte dos estudantes, as soluções apresentadas variam conforme as experiências pessoais. Um ponto em comum a todos os estudantes é a hiperinflação da educação e do trabalho como modalidades capazes de cumprir bem o papel redentor ou expurgador do estigma racial. A educação associada a civilidade busca afastar dos afrodescendentes os estigmas relacionados a raça negra, como a preguiça para o trabalho e a vadiagem<sup>89</sup>.

Segundo Fernandes (1978) “o negro tem que decidir entre a exclusão consentida e a participação imposta” (p.194). Para Ogbu (1986), o *action White* seria a associação entre o sucesso escolar e o comportar-se como branco, ou seja, estabelecendo assim uma relação de causa e efeito onde o agir como branco é visto como a única chance de obter boas avaliações escolares<sup>90</sup>. Desta forma, em

<sup>89</sup> No Brasil, a lei nº 3.688 de 1941 considera contravenção a vadiagem e mendicância. Nos Estados Unidos diversas leis tem o mesmo propósito, sob a alcunha do termo “*No Loitering*”, que significaria a proibição de ficar em algum lugar público sem objetivo definido.

<sup>90</sup> O presidente norte-americano Barack Obama confrontou diretamente esta ideia em seu discurso em 2014, ele diz “*Eradicate the slander that says a black youth with a book is acting white*”. Keynote Address, Democratic National Convention, 2004.

ambos os casos a possibilidade de ascensão social do afrodescendente passaria por sua capacidade de transformar seu corpo e moldar a expressão de suas emoções à luz do padrão branco de comportamento. Enquanto no Brasil os estudos de Fernandes (1978) falavam diretamente sobre a inserção do negro no mercado de trabalho, os estudos de Ogbu (1986) nos Estados Unidos tratavam do sucesso escolar. De todo modo, educação e trabalho são dois eixos primordiais para a conquista de uma melhor qualidade de vida. São também dois fortes processos de disciplinarização dos corpos a partir das normas médico-legais (Foucault, 2009), principalmente quando falamos da educação destinada aos afrodescendentes (Ribeiro, 2006).

A decisão entre a exclusão consentida e a participação imposta parece, para Du Bois (1994), ter encontrado outra via: a dupla consciência. Especificamente relacionada a inserção dos afrodescendentes na sociedade norte-americana, o autor relatou a sensação peculiar de olhar para si mesmo através do olhar do outro, tendo que vivenciar ao mesmo tempo ser negro e ser americano. Du Bois mostrou antecipadamente a saída para o processo de *action White* estudado por Ogbu na década de 1980, indicando que a dupla consciência seria uma forma de lidar com esta assimilação comportamental. Para Du Bois “*he wouldn't bleach his Negro blood in a flood of white Americanism, for he knows that Negro blood has a message for the world*” (p. 35). Um mecanismo cognitivo capaz de mudar, com um *switch* liga/desliga uma série de comportamentos, gestos e gostos, opera de maneira cruel uma “exclusão pela inclusão”, uma vez que permite a entrada do negro em certos territórios sociais, mas apenas se este condicionar-se a determinadas regras. A própria história das guerras norte-americanas estão cheias de fatos que mostram a inclusão dos afro-americanos nos campos de batalha como demonstração da participação do grupo na construção da nação (Gates, 2011).

O estudante afro-brasileiro Daniel nos forneceu um depoimento bastante próximo ao conceito de dupla consciência proposto por Du Bois (1994), contudo, uma vez que o negro brasileiro está plenamente inserido no mito da harmonia das três raças – branco, negro e índio – enfatizado pela democracia racial, não é necessário aos afro-brasileiros empreender esforços para ser negro e brasileiro ao mesmo tempo. A tensão encontra-se em desfazer aquilo que Costa Pinto (1953) denominou de *mistificação do estereótipo*, ou seja, toda a vida do negro seria uma fatalidade biológica relacionada ao seu pertencimento racial. Seu corpo, seu o

comportamento, seus valores e atitudes são reduzidas à causalidade racial. Ao serem obrigados a responder apenas através da adaptação ou inadaptção ao branqueamento psicossocial (Fernandes, 1978), sem a existência de outras vias, esta demanda racista coloca os negros diante de um profundo dilema. Fanon (1967) denominou este tipo de relação com o corpo como atividade de negação, onde conhecemos o corpo apenas em terceira pessoa.

Funciona como um interruptor de lâmpada, onde em uma posição você é negro, entre negros e com negros, então pode ficar mais relaxado, sabe. Na outra posição você está em interação com brancos e sabe que não pode fazer as mesmas coisas de antes. A gente muda, né, se adapta. Agora, quando você é branco, tudo que faz é aceito em qualquer lugar, mas nós temos que constantemente mudar (Daniel, 35 anos, estudante de Economia da PUC-Rio).

Certamente um código de postura e etiqueta social é esperado de todos os indivíduos, principalmente em locais públicos e interações entre pessoas, mas a perversidade deste processo está exatamente em sua orientação racial, e em sua arbitrariedade em definir o que seja o comportamento esperado de tal indivíduo apenas por seu pretense pertencimento racial. Este tema é de tão grande espectro que atinge até mesmo as preferências culinárias. Sobre este ponto é interessante notar que Brasil como nos Estados Unidos uma gama de alimentos foi associada, de forma racista, aos afrodescendentes. Retomando o conceito de *mistificação do esteriótipo* proposto por Costa Pinto (1953) podemos exemplificar este conceito observando com a banana assim como a melancia, produtos que são consumidos por toda a população em geral, passaram a ser associados como preferências alimentares essenciais dos afro-brasileiros e afro-americanos, respectivamente. Gostar de consumir estas frutas<sup>91</sup> seria uma marca biológica do pertencimento racial. O sorriso de negro, chamado de *grin*, onde o indivíduo mostra enfaticamente todos os dentes (Fanon, 1967) demonstra a atitude obsequiosa que os negros devem ter ao consumir estes alimentos. Estes tipos de ilustrações e imagens comerciais, onde um afrodescendente aparece consumindo de modo condescendente uma banana ou melancia ficaram famosos nas décadas de 1940 nos Estados Unidos e estão presentes até hoje na publicidade brasileira (Domingues, 2002). O racismo opera, portanto, uma distorção e uma abstração das condições

<sup>91</sup> Se a banana e a melancia são habitualmente consumidas cruas, não passando do cru e para o cozinho, da natureza para a cultura como nos disse Lévi-Strauss (2011), então a associação destes itens com os afrodescendentes pode ser interpretada como a animalização do negro, conforme mencionado por Fanon (1967).



culturais concretas e históricas que configuraram os hábitos dos afrodescendentes, transformando-os em ideologia racial.

A resistência contra o processo de embranquecimento no Brasil encontrou em temáticas como o enegrecimento (Figueiredo, 2002) e no tornar-se negro (Souza, 1983) uma terceira via contra a simples adaptação-inadaptação como modelo de branqueamento moral, mental e comportamental, buscando criar outras possibilidades não obrigatoriamente relacionadas com a pretensa hegemonia da cultura branca. Os usos e abusos do adjetivo “afro” – afrocidadania, afroeducação etc – mostram bem a exploração criativa, mas não sem riscos, de tentativas materiais e simbólicas de se criar outras referências identitárias a partir da categoria de cultura negra brasileira. Como ressaltou Fanon (1967), o importante neste movimento seria a possibilidade de “levar o negro a não ser mais escravo de seus arquétipos” (p. 47), criando outros modos de identidade.

Através da análise efetuada até aqui podemos afirmar que os espaços sociais em que estes jovens participam efetivamente fazem parte dos seus projetos ascensionais. Circunscritos nos códigos de relações raciais de cada país, por um lado estes grupos fornecem os instrumentos essenciais para a ascensão social, como aulas de reforço escolar, segundo idioma, aulas de instrumentos musicais, esportes etc. Por outro lado estes grupos também oferecem instruções de como usar estas ferramentas, e entre elas o principal instrumento, o corpo. O estudante afro-americano Terry nos conta como algumas escolhas são fundamentais nesta etapa da vida, e como estes grupos extracurriculares podem influenciar os adolescentes nestas decisões.

Quando tinha uns 15 anos eu frequentava uma ONG. Eles ensinavam informática a algumas coisas sobre ‘como arrumar emprego’. Alguns garotos da escola já falavam de tatuagens e tudo isso. Mas a professora me disse que só uma tatuagem poderia me prejudicar no futuro, principalmente se fosse uma dessas que parecem tatuagens de gangues, como no pescoço ou rosto. Eu nunca fiz, mas aqui na *Morgan* tem uns caras que tem essas tatuagens e certamente devem ter problemas para arrumar emprego. Uma tatuagem no rosto pode ser mesmo assustadora! (Terry, 20 anos, aluno de Ciências Contábeis na MSU).

O estudante Carlos tem um relato similar ao caso das tatuagens contado por Terry, mostrando como alguns detalhes corporais podem funcionar com graves sinais de distinção negativa (Bourdieu, 2007).

Carnaval no Rio você sabe como é. Tem os garotos lá da favela, funkeiros, gostam de pintar o cabelo de loiro, descolorir, essas coisas. Acho que faz parte da brincadeira de carnaval, afinal inverte-se tudo quando se faz um preto ficar loiro, o

que eles chamam de ‘crioleros’ [crioulo e loiro]. Acontece que, por causa disso, eles acabam por sinalizar de longe que são pretos, pobres e favelados, e tem problemas para pegar ônibus, ir ao shopping, essas coisas. Isso dura só o carnaval, mas teve um garoto lá da ONGs que deixou o cabelo pintado mais dias, e foi para uma entrevista de emprego com o cabelo ainda tingido. Coitado, nem passou da porta, o segurança logo o barrou (Carlos, 30 anos, aluno de Direito na PUC-Rio).

Como podemos notar em ambas as narrativas o que está em jogo é a meticulosa manipulação da aparência corporal, para que ela seja capaz de revelar todos os sinais de distinção social, e esconder os estigmas. Apesar disso, a dinâmica social transforma constantemente os elementos que compõe o gosto e as preferências para a distinção. Giacomini (2006) encontrou em seus estudos em um clube social destinado para negros no Brasil uma forte oposição entre o samba e o *soul music*, onde o primeiro é associado à alienação, ao comodismo e a passividade, enquanto o segundo está ligado à militância, orgulho e trabalho a favor do negro. Este quadro corresponde aos negros de classe média da Zona Norte do Rio de Janeiro por volta da década de 1970. Os bailes *soul* estavam espalhados pela cidade e a influência da cultura negra norte-americana colocaria em lados opostos a tradição do samba e a revolução do soul. Passados mais de quarenta anos, o samba enquanto artefato cultural negro sofreu diversas releituras que o consagraram não apenas como forma de lazer, mas também de militância e resistência cultural afro-brasileira, em um cenário bastante diferente daqueles de décadas atrás. A estudante brasileira Ingrid menciona um pouco sobre seus gostos e preferências e narra a importância do samba para ela.

Eu gosto muito de samba sabe. Você sente que é coisa nossa, fala da gente. O rock não tem nada ver com os negros ou com o Brasil. O samba conta nossa história. Além disso, você quase já nasce sabendo sambar<sup>92</sup>. Mas a coisa importante do samba é que você pode ser você mesmo, preto fazendo coisa de preto. Coisa bonita e alegre, todo mundo gosta! Meu pai dizia que o samba lá de Madureira sofreu muito para conquistar seu lugar, mas hoje é reconhecido (Ingrid, de 29 anos, aluna de Serviço Social na PUC-Rio).

Podemos notar nas narrativas investigadas que o processo de afirmação da identidade negra busca fortemente reconhecer os processos históricos e as relações de poder que contribuíram para a produção de uma determinada identidade – subalternizada, inferiorizada, estereotipada – e a partir desse reconhecimento poder subvertê-la, resignificá-la e posicioná-la em outros tempos

<sup>92</sup> Giacomini (2006b) encontrou em seus estudos sobre mulatas profissionais, um subgrupo de atributos considerados inatos e coletivos onde aparece a definição de que ‘Ser mulata é saber sambar’ (p. 88). Uma definição muito próxima a utilizada por Ingrid durante a entrevista.

e espaços, isto é, em espaços e tempos mais críticos. De fato, é inegável que esses projetos coletivos e individuais estejam imersos em relações de poder. Isto porque dialogam em diferentes níveis com esferas da vida pública e do interesse coletivo.

Ao examinarmos os gostos e preferências estabelecidas pelos jovens afro-brasileiros e afro-americanos durante o momento da adolescência notamos que foi bastante comum a adoção de uma visão dinâmica dos códigos de relações raciais, e isto não se deve a nenhuma abstração teórica ou natural, mas a um pragmático realismo diante dos múltiplos jogos de saber-poder dos quais cada grupo social participa. Através de uma concepção crítica de cultura, as coletividades formadas para e pelos afrodescendentes elegem a cultura como palco de conflitos, não consensual e muito menos harmonioso. Segundo Hall (2003) essa concepção “(...) enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência” (p. 53). Esta ideia vai contra à noção de “equilíbrio dos antagônicos” e “separados, mas iguais”, buscando minar a ambas. A própria capacidade de metamorfose, proposta por Velho (2008) como a eficácia em adaptar-se, transformar-se e recriar os projetos coletivos e individuais aparece como um valor importante. A ideia é de que a própria diáspora negra teria lançado estes homens em um contínuo processo de (re) configuração de suas identidades (Gilroy, 2012; Gates, 2010).

Seria importante avaliar o impacto dos projetos coletivos de grupos afrodescendentes sobre o conhecimento que cada indivíduo produz sobre si mesmo. De início seria importante afastar qualquer pretensão essencialista que tenha como objetivo a criação de um “universal negro” que fosse posto como base de uma africanidade ou como fio conduto para a análise diáspora africana. Contudo, existem formas particulares, locais e recorrentes de temas e posturas similares utilizadas nos debates fomentados pelos afrodescendentes e buscaremos entendê-las de modo antropológico. A primeira delas é a ênfase no caráter crítico da realidade, como instância inventada através de relações de poder, que durante muito tempo buscou naturalizar a inferioridade e subalternidade dos afrodescendentes. Por este motivo, a reescrita da história a partir de outro olhar, a valorização de personagens emblemáticos, enfim a reinvenção daquilo que seria ser afrodescendente. Outra instância importante é o combate à crescente “biologização” das relações sociais, através das explicações supostamente científicas destas. De fato, não é de se estranhar essa oposição, dado o embate

histórico ocorrido no século XIX, onde a ciência, através do “espetáculo das raças” buscou justificar o racismo com bases em dados empíricos, reatualizando as teorias racistas precedentes (Schwarcz, 1993). O fio condutor entre estas posturas apresentadas em diversos países e com populações bastante diferenciadas de afrodescendentes não é outro senão a própria cultura, que transmite pela teia de suas redes de valores, sentidos e significados a certo grupo.

Assim, podemos notar que o processo de socialização e construção identitária dos estudantes entrevistados tem permitido o acesso à pontos comuns da cultura negra criada a partir da diáspora histórica. Isso possibilita o compartilhamento mútuo do capital simbólico acumulado sobre a diáspora negra entre indivíduos de diferentes sociedades. Estas produções culturais locais são polinizadas sem a existência de qualquer vínculo genético ou biológico entre os afrodescendentes de todo o mundo, mas exatamente por estarem culturalmente localizados nos territórios e contextos existenciais que sob formas locais de cultura tornaram duas identidades possíveis. São apresentados assim a um enorme mosaico de ações, atitudes e valores, do qual os indivíduos dispõem para montar suas identidades, através de negociações particulares<sup>93</sup>.

Isso coloca em xeque o ajustamento psicossocial (Fernandes, 1972) e o *action White* (Ogbu, 1986) como uma solução preponderante adotada pelos afrodescendentes para a integração na sociedade de classe. No caso do afro-americano, a comunidade negra, conforme foi exposto por Frazier (1973), funcionou tanto como um porto seguro contra o branqueamento, como uma referência para a construção de uma identidade negra norte-americana. No Brasil, seguir uma terceira via senão a do branqueamento ou sua simples negativização parece só ter sido possível por causa das conquistas políticas e sociais dos últimos quarenta anos. Mesmo em diferentes momentos históricos, em ambas as sociedades foi a (re) construção símbolos, personagens, atores, que proporcionou aos jovens entrevistados a possibilidade de se autodeclarar afrodescendentes de maneira orgulhosa (Munanga, 2002), deixando em grande parte de lado o processo de embranquecimento relegado a alguns casos.

---

<sup>93</sup> Entre os diversos exemplos históricos, podemos destacar o impacto da Independência do Haiti, conhecida como Revolta de São Domingos (1791-1804), entre os afro-brasileiros e afro-americanos. Uma revolução negra mostrou-se possível, aumentando significativamente o número de revoltas e fugas entre os escravos em ambos os países (Drescher, 2011).

## 4.2

### Cosmopolitismo

No dia 5 de novembro de 2008 o Quênia decretou feriado nacional para comemorar a vitória do primeiro presidente afro-americano Barack Obama. O motivo era que o pai de Obama é queniano e seus avós paternos ainda vivem na pequena cidade de Kogelo. A vitória de Obama para ocupar o principal cargo da maior potência mundial foi recebida em todo o mundo como uma vitória dos negros e das pessoas de origem humilde. Em 2012 Obama esteve no Rio de Janeiro e contou que assistia ao filme *Orfeu Negro* (1959) juntamente com sua mãe.

O que essa coleção de fatos aparentemente desconexos busca indicar é a forte prevalência de um sentimento de pertencimento que está além da família, da escola, do bairro ou da igreja. Não está reduzida à apenas a cooperação mútua entre imigrantes, como encontrado no caso dos ítalo-brasileiros, ítalo-americanos e tantos outros grupos que vieram para o Brasil e para os Estados Unidos. De fato, nos parece haver uma comunidade moral que reúne diversos indivíduos pelo mundo através de um sentimento de pertencimento. Não é nosso objetivo neste trabalho compreender completamente a formação e o funcionamento desta comunidade moral, mas investigar como a possibilidade de pertencer a essa cidade-mundo cosmopolita tem impacto nos projetos coletivos e individuais dos estudantes entrevistados. Foi exatamente nesta etapa das narrativas dos entrevistados, entre a infância e a adolescência que o tema do cosmopolitismo veio à tona. Este tema aparece como característica primordial para o trânsito que os indivíduos realizam permanentemente entre mundos socioculturais e províncias de significados (Schutz, 1979). Com o acréscimo desta categoria, torna-se necessário examinar as trajetórias de vida e os projetos ascensionais a partir do multi-pertencimento dos indivíduos, para assim compreendermos esses jovens em sua heterogeneidade e dinamismo.

Retomando algumas categorias até o momento estudadas como a seleção familiar, o talento, a carreira moral, a escolarização e gostos e preferência pessoais, acrescenta-se agora o cosmopolitismo. Não é postulada, contudo, uma hierarquia estrutural onde a cronologia impõe os critérios de importância. Todas estas categorias não estão sobrepostas uma as outras em níveis de relevância, mas estão todas interpostas uma as outras, quase em nível orgânico. Certamente todos

os estudantes trazem consigo uma bagagem cognitiva e emocional que entrará em diálogo com novos sentidos e significados para suas vivências pessoais, transformando-as e sendo transformados. Para Schultz (1979) é no momento da juventude que é transformado nosso ponto-de-vista sobre o mundo ao mesmo tempo em que a sua expressão e a recepção de um retorno social sobre essas posturas.

Através de observações no campo de pesquisa na PUC-Rio e na MSU pude observar que os alunos faziam uso de diversas categorias para se comunicarem, sendo o principal termo “comunidade” no Brasil e o “*community*” nos Estados Unidos. Diferente do encontrado na PUC-Rio, onde o termo comunidade é usado basicamente apenas pelos estudantes bolsistas, na MSU o uso do termo *community* é institucionalizado pela universidade em cartazes e dizeres espalhados pelo campus, e isto está relacionado à missão de todos os HBCUs é servir sua comunidade local. Para obter uma definição dada pelos estudantes sobre este termo foi perguntado aos entrevistados “o que é comunidade para você?”. Através desta resposta seria possível comprar a ideia de comunidade utilizada pelos alunos com as definições do termo encontrados na literatura acadêmica. resposta a essa questão não é nada trivial.

Desde a pólis grega (Vidal-Naquet, 1993) passando pela comunidade estética de Kant (2002) até o resgate do comunitarismo proposto por Bauman (2003) o termo comunidade buscou representar um ideal de segurança e familiaridade. Sabemos que a palavra comunidade possui historicamente significados bastante diferentes entre os brasileiros e norte-americanos, mas que nos últimos anos vem se aproximando. A estudante Ingrid respondeu da seguinte forma a esta pergunta.

Bem, se você quer saber o que é comunidade eu posso dizer. É lá onde eu moro. Dizem que é um eufemismo para não dizer favela. Comunidade carente sabe, a música?<sup>94</sup>. Mas hoje eu não entendo assim. Favela era antes, quando era só pobre morando no mesmo lugar. Hoje tem associação de moradores, reivindicações, luta política, trabalho de ONGs, somos recebidos na prefeitura. Agora sim isso é comunidade! Eu falo lá nas reuniões dos moradores. Só tem dois tipos de pobres: os que se juntam pra lutar, e esses moram na comunidade, e os que não se unem pra lutar, e esses moram na favela (Ingrid, de 29 anos, aluna de Serviço Social na PUC-Rio).

<sup>94</sup> A música é *Comunidade Carente*, cantada por Zeca Pagodinho. Interessante notar que esta canção fala exatamente sobre a politização dos moradores da comunidade, onde estes já não acreditam mais nas promessas de campanhas de políticos, que usualmente vão as comunidades em período eleitoral apenas em busca de votos.

O estudante Henrique, 28 anos, aluno de Psicologia da PUC-Rio respondeu a esta questão usando critérios similares ao de Ingrid. Tendo casado há pouco tempo, experimentava no momento da entrevista uma mudança de vizinhança, que trouxe também novos desafios.

O orfanato que eu morava era num bairro bem pobre, beira de favela mesmo. Então eu convivía com isso o tempo todo. Mas lá era organizado, só ONGs lá dentro tinha mais de quinze, com aula de tudo que você imaginar. Lan house, mercado, tudo, tudo. O pessoal era engajado. A pastoral do negro e dos pobres tinha muito trabalho lá também. Cansei de tocar em missa campal lá dentro. Era uma comunidade mesmo, tinha um sentimento de ajuda mútua. Agora eu moro num apartamento do MCMV [Minha Casa Minha Vida]<sup>95</sup>. O pessoal aqui não tem espírito de ajuda, um ferra o outro. Lixo nas portas, bagunça, som alto, desrespeito total. E como aqui são apartamentos, é cada um por si. O pessoal não quer nem pagar as taxas de condomínio, não sabe o que é um síndico (Henrique, 28 anos, aluno de Psicologia da PUC-Rio).

Neste sentido, o termo comunidade aparece como um conjunto de habitações de classe baixa que estão organizadas politicamente para buscar melhorias para os moradores. Aproxima bastante da definição de comunidade proposta por Redfield (1955), onde o conceito de comunidade possui quatro dimensões distintivas: limites visíveis, compactação, homogeneidade no tempo histórico e espaço social e autossuficiência para as necessidades de seus membros. Segundo Birman (2008) a singularidade do uso do termo comunidade no Brasil, e especialmente no Rio de Janeiro, seria sua relação com a categoria favela. Sem nos aprofundarmos neste debate, notamos as diferenças criadas nas narrativas dos estudantes ao usarem ambos os termos. Por um lado, a favela aparece como um grupamento de habitações onde seus moradores apresentam desengajamento político, enquanto a comunidade designa um grupamento habitacional organizado politicamente.

É interessante notar que os critérios de definição do uso dos termos comunidade e favela são analisados intrinsecamente aos próprios discursos dos alunos entrevistados que residem nestas localidades. Em nenhum momento é utilizado à oposição entre favela e asfalto ou *Cidade Partida* (1994), famosa imagem criada pelo jornalista Zuenir Ventura. As concepções adotadas pelos entrevistados estão mais próximas ao que Rocha (2012) denominou de *Cidade Cerzida*. O título original da pesquisa que deu nome a este livro é bastante revelador: “Favelas e organizações comunitárias nas últimas décadas no Rio de

<sup>95</sup> Programa habitacional do Governo Federal.

Janeiro” (p. 59). Segundo Rocha (2012) as favelas teriam desenvolvido uma força decorrente da “identidade psicossocial que vincula as pessoas àquele espaço de convivência, com vontade de permanecer ali; é o aspecto afetivo da relação comunitária” (p. 61). Articulam, portanto, os interesses particulares, no plano da vida cotidiana, para obterem direitos de cidadania, mostrando assim um fortalecimento político. Muitos dos jovens entrevistados são oriundos destas comunidades e tiveram a oportunidade de participar de perto deste processo de politização. O aluno da PUC-Rio Daniel conta um pouco sobre sua participação nestes grupos.

Lá na comunidade é assim: entre o sonho e a realidade. Por isso o pessoal trabalha, estuda, tudo ao mesmo tempo. Eu com 12-13 anos já tava na rua carregando tijolo, ajudando em obras. Não tinha muita coisa lá, o pessoal era desunido. Agora mudou muito e o pessoal tá mais consciente. Nós mesmos temos que fazer por nós! Eu ajudo numa ONGs com aulas de reforço e também lá na associação de moradores. Quando estamos juntos conseguimos as coisas mais rápidas. Só fazendo mesmo que você aprende como política funciona. Entende os seus direitos e como fazer para eles funcionarem a seu favor. Ninguém te conta isso, muito menos a escola pública, que é um ‘cala boca’ para passar de ano (Daniel, 35 anos, aluno de Economia da PUC-Rio).

Entre todos os alunos brasileiros entrevistados o que mais demonstrou interesse em sua militância foi Zumbi<sup>96</sup>. Nascido na Baixada Fluminense, estava no momento da entrevista nos últimos períodos de Ciências Sociais na PUC-Rio. Morando com a mãe e a tia, dizia estar sempre envolvido com a militância.

Isso começou com a minha mãe. Ele sempre foi militante negra dentro da igreja católica. Eu comecei lá também, mas lá pela adolescência comecei a me interessar pela dança e a capoeira. Isso me colocou em contato com o candomblé, ao qual eu me converti no ensino médio. Hoje participo de pré-vestibular comunitário, onde eu também estudei e de vários outros movimentos culturais que buscam resgatar a história do negro no Brasil (Zumbi, 24 anos, aluno de Ciências Sociais na PUC-Rio).

Apesar da maioria dos discursos convergirem em direção à militância política e lutas por direitos, nem todos os estudantes compreendem que essa seja sua contribuição para o grupo. A estudante Cristina acredita que sua contribuição possa ser “mais técnica”.

Eu não me vejo militante, nem participando de nada comunitário assim. Eu tive uma bolsa de estudos por que eu estudei muito. Cada um deve fazer a sua parte. Eu sou mais técnica, então posso criar um produto bom para a classe C, D e E, e não essas porcarias que quebram logo. Assim eu os ajudo. Muita gente torce o nariz quando falo isso, mas só pelo fato de ter sido criado na favela não significa que eu

---

<sup>96</sup> Em substituição ao seu nome verdadeiro, para preservar o anonimato do entrevistado, o próprio aluno sugeriu o nome do líder do quilombo dos Palmares para sua identificação na entrevista.



deva nada a eles. Você segue o seu caminho, sabe? Não tenho raízes (Cristina, 21 anos, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio).

Todos os estudantes entrevistados na PUC-Rio eram bolsistas do Prouni, o que significa dizer que estes devem, obrigatoriamente, terem estudado toda a vida escolar em escolas públicas, ou comprovar que foram alunos de escolas particulares com bolsa de estudo. Entre os alunos entrevistados, Cristina é a única que foi bolsista em uma escola particular, e coincidentemente ou não, é entre todos os entrevistados que se mostrou mais avessa à ideia de participação comunitária. As profundas transições pelos quais a estudante passou do rural para o urbano, da escola pública para a escola particular e, finalmente, do catolicismo para o protestantismo, criaram um amálgama de influências, nem sempre harmoniosas, com o qual a estudante busca dar conta em seu projeto ascensional e trajetória. Um pouco diferente de Teresa, a aluna de Psicologia na PUC-Rio. Também vinda do interior rural, a estudante passou por várias experiências de transições entre mundos socioculturais, contudo, ela revela a existência de dois modelos opostos à sua disposição.

A minha irmã e a minha tia era exemplos opostos na família. Uma era a gratidão, o respeito e a ajuda, enquanto minha tia era a ingrata e inútil. Gastava em roupas, mas não ajudava os sobrinhos. Eu sempre tive um bom exemplo de qual caminho seguir: fazer tudo que minha irmã fez e nada do que minha tia faz. E como professora ela era muito engajada na área de educação infantil, ajudava todos a aprender a ler/escrever. Por isso hoje eu trabalho com crianças lá da Rocinha (Teresa, 25 anos, aluna de Psicologia na PUC-Rio).

Entre os alunos afro-americanos a palavra comunidade possui um significado bastante forte. Ao serem perguntados sobre esta questão todos foram enfáticos em suas respostas. O estudante afro-americano Collins nos define a sua concepção de comunidade.

Comunidade são todos aqueles capazes de viver, sentir e pensar como eu, ou seja, os negros. Para mim existe apenas a comunidade negra. Uma pessoa branca nunca será da mesma comunidade do que eu. Ela pode até tentar, mas nunca saberá o que é ser negro. A comunidade negra é composta por aqueles com as mesmas experiências, vivências e sentimentos, e nisso ser negro faz toda a diferença. Por isso os brancos e negros estão lados diferentes e talvez inconciliáveis de comunidade (Collins, 19 anos, aluno de Engenharia na MSU).

As respostas dadas por todos os outros estudantes afro-americanos estabeleceram uma relação direta entre a ideia de comunidade e a categoria raça. O relato de Collins foi confirmado unanimemente como sendo a concepção adotada pelos entrevistados. Mas dentro desta comunidade negra podemos

também notar alguns refinamentos das fronteiras que definem esse vasto grupo e mesmo as fronteiras no interior do grupo. O aluno da MSU Terry descreveu sua comunidade negra em termos mais técnicos.

São todos os negros que vivem em minha vizinhança, e por isso tem experiências iguais as minhas. Podemos nos comunicar melhor só por compartilharmos coisas parecidas. Acho que alguém de fora nunca entenderia. Por isso eu considero comunidade só aqueles mais próximos mesmo, tipo uns 4-5 quarteirões da minha casa. Frequentamos a escola, igreja, mercados, tudo juntos. Acha que um negro do Alabama ou do norte do estado de Nova Iorque tem coisas parecidas? Algumas poucas, mas até a questão do racismo é muito diferente. Por isso eu acho que eles são de comunidades negras distintas (Terry, 20 anos, aluno de Ciências Contábeis na MSU).

Seguindo o relato feito pelo entrevistado Collins extraímos que o critério usado para definir comunidade está baseado nas ideias de experiência e vivência similares, onde a raça possui um fator primordial. A segregação urbana vivida em Baltimore insulou brancos e negros em regiões diferentes da cidade, tornando a convivência inter-racial possível apenas em alguns poucos locais, como o centro administrativo da cidade. Realmente são raras as ocasiões em que estes grupos encontram-se, e pude experimentar isso circulando pela cidade. Uma forte tensão racial manifesta-se toda vez que indivíduos brancos e negros interagiam. Ela baseava-se na preocupação de que cada pessoa ficasse no seu “espaço racial” e cumprisse o papel esperado. Este abismo torna praticamente impossível qualquer tentativa de socialização que envolva brancos e negros. Sabemos que a ideia de miscigenação está muito além das relações sexuais, mas atinge os costumes, a religião, o lazer etc. Por isso o convívio constante entre brancos e negros, e a troca mútua entre seus hábitos pode ser entendida também como uma forma de mistura racial igualmente reprovável e perigosa (Aschenbrenner, 1975; Barbosa, 1983).

Residindo em bairros com alta vulnerabilidade social que expõe constantemente seus moradores a violência, estando em muitos casos afastados dos postos de trabalho e abandonados quanto a qualidade e quantidade de bens e serviços públicos, os alunos entrevistados na MSU encontram muitos desafios similares aos estudantes entrevistados na PUC-Rio que residem nos bairros da periferia carioca e da Baixada Fluminense. Apesar da categoria favela e gueto compartilharem algumas semelhanças por serem espaços de segregação e exclusão social de indivíduos considerados indesejáveis pela maioria da população, as diferenças entre os termos são maiores do que as similaridades. Segundo Wacquant (2008) o gueto é um espaço de segregação de determinada

etnia ou raça que são vistas como inferiores e parasitárias a sociedade. Uma forma urbana específica que conjuga “preconceito, violência, segregação e discriminação” (p. 18). Portanto, gueto e favela são categorias diferentes, uma vez que o segundo termo define uma área de exclusão social onde o lugar comum aos indivíduos que ali residem é a apenas a pobreza e não necessariamente seu pertencimento racial.

Deste modo, a comunidade negra definida pelos estudantes pode incluir os guetos ao leste de Baltimore, os bairros de classe média e baixa ao norte da cidade, onde praticamente todos os estudantes entrevistados residem, e também os bairros de classe média e alta ao sul da cidade e perto da fronteira feita pela linha do trem que divide as zonas residenciais negras e brancas de Baltimore. Como apontado por Drake & Cayton (1993) em seus estudos sobre a metrópole negra na Filadélfia, todas estas regiões da cidade estão cerzidas por fortes de trocas econômicas, sociais e políticas. Nos estudos sobre a burguesia negra Frazier (1997) mostrou como a ideia do *racial uplift* associada ao sistema segregacionista norte-americano potencializou a circulação de bens e serviços entre a comunidade negra. Os estudos de Gaines (1996) demonstraram a importância do desenvolvimento das ideias de Washington Booker para a melhoria da comunidade negra, em especial o conceito de *uplift the race*. O autor discordava da interpretação materialista de Frazier ao considerar o auxílio prestado pela burguesia negra a comunidade negra. Gaines diz que “*It is crucial to realize that uplift ideology was not simply a matter of educated African American wanting to be white, as E. Franklin Frazier's polemic attacking*” (1996, p. 3).

Em seu clássico ensaio biográfico e intelectual, Washington (1995) preconizava a necessidade de uma elite negra forte, capaz de alavancar com seu exemplo os negros para um caminho de desenvolvimento e prosperidade. Essa ideia implicava que todo afro-americano que conseguisse melhorar de vida deveria ajudar outro afro-americano. O *community service* não se abrange apenas dentro a esfera do civismo americano, mas no caso dos afro-americanos, está também inserido como uma obrigação moral orientada racialmente. Como indicativo deste duplo valor os negros norte-americanos tem demonstrado constante compromisso com os serviços comunitários, sendo 75% deles praticantes assíduos destas ações, enquanto entre os brancos os números chegam a

54% (Morris, 2014, p. 106). O aluno da MSU Scott é um dos mais entusiastas da *black community*.

O primeiro ato de civismo de todo negro deve ser com seu irmão de cor. E o segundo também (risos). Mas o que representa participar dos serviços comunitários para nós negros é algo bem diferente do que seria para um branco. É algo que constitui nossa identidade, e para um branco seria talvez algo bonito para colocar no currículo de atividades extracurriculares. São nessas atividades que vemos o quanto progredimos quanto encontramos com outros negros bem sucedidos, e vemos também o quanto podemos melhorar, ao ajudarmos pessoas muito pobres. É um laboratório que visa implicar toda a comunidade negra na luta por melhor qualidade de vida. Não é só no Dia de Ação de Graças, é diário, semanal e mensal (Scott, 21 anos, aluno de Serviço Social da MSU).

Certamente a fala do aluno Scott é bastante esclarecedora sobre as diferenças de participação em serviços comunitários entre brancos e negros. Ela narra também a função moral e identitária por detrás destas atividades, e como estão sincronizadas com a comunidade como um todo, com a escola, bairro, igreja e outros equipamentos sociais. O poder de associação entre os indivíduos foi bastante analisado por Tocqueville (1998), e suas reflexões podem lançar luz sobre nossos achados. Segundo o autor, a combinação entre a liberdade individual e associativismo no contexto norte-americano ocasionou uma fusão ímpar entre interesses particulares e interesses públicos. Nos Estados Unidos, nos casos bem sucedidos desta mistura, os indivíduos seriam capazes de perceber na organização social expressões de suas vontades próprias. Quando buscamos entender o modo único como a comunidade negra norte-americana combinou estes dois fatores vemos o poder que a retórica sobre a raça teve, e tem, sobre o associativismo e o civismo entre os afro-americanos.

É importante entender as principais diferenças encontradas entre os processos de construção do espírito comunitário, de civismo, e de cidadania narrados pelos estudantes brasileiros e norte-americanos, para podermos compreender a seguir como este posicionamento servirá como base para as experiências cosmopolitas. Podemos dividir essa análise em dois aspectos principais: a construção do grupo e sua relação com o outro no Brasil e nos Estados Unidos.

Primeiro, os estudantes afro-americanos possuem uma forte comunidade negra, capaz de fornecer todos os fatores necessários para a construção de cidadania. A partir dos critérios de “uma gota de sangue”, a divisão entre os negros e não negros é bastante clara nos Estados Unidos, criando bordas rígidas e

difíceis de serem ultrapassadas (Anderson, 1990). Como consequência da afirmação anterior, os negros norte-americanos não necessitam remeter-se a outros grupos raciais para tomá-los como referência. Nos estudos de Frazier (1997), assim como nos escritos de Du Bois (1994) e Booker (1995) o que notamos é que a classe média e alta negra norte-americana funciona como uma referência simbólica importante para os negros pobres. Todos estes autores possuem, portanto, total legitimidade dada pelo pertencimento racial para elaborar uma agenda cívica para os negros norte-americanos. Mesmo que Du Bois e Booker tenham diferentes pontos de vista sobre o progresso dos negros, ambos ainda constituem caminhos a seguir dentro do próprio grupo. O estudante afro-americano Scott sintetizou bem estes aspectos ao dizer que “O primeiro ato de civismo de todo negro deve ser com seu irmão de cor. E o segundo também”.

O terceiro ponto é a construção da categoria de comunidade entre os estudantes brasileiros, que está mais sintonizada com a classe social do que especificamente com a raça. Se a favela e a comunidade são habitadas por indivíduos que compartilham a pobreza como lugar comum, é importante entendermos como o conceito de pobre influência na representação destas áreas urbanas. Santos (2004) foi preciso em demonstrar a sutil relação entre a pobreza e os intelectuais no Brasil. O autor afirma que a figura do pobre foi uma importante criação dos intelectuais, com o objetivo de obter sua tutela diante da sociedade. Sobre os pobres, Rufino diz que “nenhum deles se representou a si, mas foi representado por esse outro que chamamos de intelectual, são criaturas suas” (p. 65). A construção ideológica da favela-comunidade como lugar de harmonia e tradição ou violência e criminalidade são duas faces são, portanto, visões idílicas e criminalizadores que reduzem estas regiões a grupamentos cooperação prática, destituídos de qualquer simbolismo (Birman, 2008). Apesar disso, notamos a adoção de um espírito comunitário, como mostrado por Rocha (2012) e denominado por Birman (2008, p. 114) de *reflexão comunitária*. A estudante brasileira Ingrid sintetizou bem estes aspectos ao dizer que “só tem dois tipos de pobres: os que se juntam pra lutar, e esses moram na comunidade, e os que não se unem pra lutar, e esses moram na favela”. Mesmo que o morador da favela-comunidade possua uma visão crítica sobre os estigmas criados pela sociedade sobre sua região residencial, não deixam de estarem expostos aos discursos proferidos por professores, tutores e membros e ONGs que hoje tem presença

marcante nas comunidades, e que muitas vezes olham com exotismo, preconceito e racismo os grupos que buscam ajudar (Burgos, 2009).

Ao definir a comunidade negra norte-americana e a favela-comunidade brasileira busco qualificar o território existencial no qual os processos de identidade dos estudantes entrevistados foram formados. Abordado de forma adequada, a dinâmica local dos modos de vida dos entrevistados permite nos afastarmos de abstrações potencialmente perigosas e nos aproximamos da formação cultural destes indivíduos que correspondem às trocas materiais e simbólicas nas quais estão inseridos. É a partir deste localismo que os estudantes entrevistados começam a estabelecer em suas narrativas as correlações com o sentimento de cidadão do mundo.

Assim, quando falamos em cosmopolitismo na experiência moderna, ou pós-moderna, estamos considerando as trajetórias de vida dos jovens em cidades-mundo como o Rio de Janeiro e Baltimore, por exemplo. Acreditamos que este é um quadro bastante particular para a construção de suas identidades em sociedades complexas. Seguindo o fio condutor exposto nas narrativas dos estudantes entrevistados passamos das questões locais para a internacionalização da cultura, dos costumes, do efeito da *mass media* e das redes sociais nos projetos coletivos e individuais dos estudantes entrevistados nesta pesquisa. Foi encontrado entre os estudantes norte-americanos e brasileiros o uso de diversos objetos, roupas, comidas, ideias, palavras e teorias pertencentes outras culturas. As pulseiras com as cores do rastafári, o uso de cabelo afro – *dead*, *black power* etc, camisas com a foto de Che Guevara, Martin Luther King Jr e Mahatma Gandhi entre outros líderes de projeção mundial são alguns exemplos de como estes artefatos culturais são consumidos por estes jovens.

Segundo Appiah (2007), podemos afirmar que a ética e a mora local tem dialogado cada dia mais com o cosmopolitismo. É importante, contudo, diferenciar esta categoria de outras como a globalização e o multiculturalismo. Segundo o autor, o cosmopolitismo é “*the idea that we have obligations to others, obligation that stretch beyond those to whom we are related by the ties of kith and kind, or even the more formal ties of a shared citizenship*” (p. xv). Para Appiah o cosmopolitismo criaria uma zona de entendimento mútuo onde o convívio social e político pode prescindir da uniformização ou hegemonia de certas posturas locais. E aqui a palavra ética – *ethos* – encontra-se empregada de maneira bem distinta do

termo moral. Isso porquê ela refere-se a habitação, casa ou moradia onde todos vivem juntos e compartilham o mesmo modo de vida, não por força de lei, mas pelo hábito (Vergnières, 2003). Para Appiah a antropologia tem contribuído para a disseminação da ideia de que é possível “o estranho deixa de ser imaginário e se torna real e presente, ao partilhar uma vida social humana, podemos ou não gostar dele, concordar ou discordar dele, e se os dois tentarmos conseguimos entender-nos, fazendo com que ambos tenham sentido” (2007, p. 105). A ideia de que todos somos cidadãos do mundo, apesar de abstrata, tem ganhado contornos concretos através daquilo que Boff (2000) denominou de busca por um consenso mínimo entre os humanos. Essa postura pode estar ligada aos direitos humanos, preservação ambiental, luta contra guerras, comércio mundial, divisão internacional do trabalho. Também encontra sincronizado com temas como moda, música, tendências de comportamento.

Considerando que todos os estudantes entrevistados jamais realizaram viagens internacionais, é relevante entendermos os canais pelos quais os universitários tem acesso a moral cosmopolita. Os meios de comunicação mais citados pelos alunos foram a internet, a televisão, os filmes e seriados, e finalmente os livros. Ao colocar a internet como principal meio de informação os estudantes marcam uma ruptura geracional com os seus pais. Sem nos aprofundarmos no debate sobre a internet como principal meio de formação de opinião entre os participantes desta pesquisa, devemos considerar ainda o uso massivo da internet através dos telefones celulares.

O estudo denominado “O mundo na palma das mãos” realizado por Zaremba e Nicolaci-da-Costa (2014) mostrou como a super conectividade proporcionada pelos *smartphones* teve um impacto direto no estilo de vida e na intimidade, modificando a velocidade das informações, assim como as formas de senti-la e vivenciá-la. É interessante destacar que Nicolaci-da-Costa havia encontrado em seus estudos em 1998 o uso da internet nos computadores residenciais e o principal efeito deste uso cotidiano eram incipientes transformações nas relações de intimidade. Passados dezesseis anos, a evolução tecnológica colocou nos telefones celulares toda a tecnologia dos computadores, introduzindo os jovens em uma “cibersociabilidade” (Casalegno, 2001) da qual seus pais não puderam desfrutar da mesma forma, o que tem impacto direto na distância sociocultural entre as gerações. Mesmo em favelas como a Rocinha no

Rio de Janeiro, o número de locais de serviço de acesso à internet, denominado de *lan house – local area network* – supera 100 unidades. Além disso, a própria PUC-Rio em parceria com esferas do governo tem implantado antenas de sinal de *wi-fi* em diversas favelas cariocas. Ao falarmos de cosmopolitismo a partir das novas tecnologias devemos considerar este cenário como uma “expansão dos ‘contextos relacionais’ dos sujeitos, potencializando a participação em grupos heterogêneos e expandindo ainda mais o leque de experimentações identitárias” (Pereira, 2010, p. 11).

Os estudantes entrevistados foram enfáticos ao definir o conhecimento antes da era digital como “enciclopédico e estático”, sendo atualizando apenas nas novas edições dos livros. Para a grande maioria deles, nascidos na década de 1990, o tipo de informação usual é a virtual, dinâmica e interativa, que parece convidar os jovens a participar de sua construção. A experiência do estudante de História Jorge nos mostra um pouco desta transformação.

Um dia o telefone lá de casa tocou e era o marketing do *Greenpeace*, buscando captar doações para suas campanhas ecológicas. Eu me senti tão bem com aquilo, poder contribuir em algo global, que pode ajudar a salvar o planeta, sabe. Fiz até uma doação, pouca né, mas me senti participando. Acho que foi Machado de Assis que uma vez disse que “sou homem: nada do que é humano me é estranho”<sup>97</sup>. E hoje a tecnologia auxilia a gente a buscar um mundo melhor, então temos que aproveitar, faz parte de um humanismo atualizado (risos) (Jorge, 24 anos, aluno de História da PUC-Rio).

O depoimento da estudante Teresa, 25 anos, aluna de Psicologia na PUC-Rio segue a mesma lógica.

Você sabe que Psicologia é muito ligada aos direitos humanos, né. Eu gosto muito da Anistia Internacional, tem muitos trabalhos bons. Os Médicos Sem Fronteiras também. O dinheiro para doar eu não tenho, as assino todas as petições online e sempre compartilho as campanhas, acho importante. A pressão política pode ajudar muitas pessoas. Um dia eu queria conhecer alguém dessas instituições para saber mais do trabalho (Teresa, 25 anos, aluna de Psicologia na PUC-Rio).

Segundo Prudencio (2006) a comunicação de fatos por diferentes mídias possibilitou a construção de outras narrativas, afastadas da imprensa tradicional e feita muita vezes de forma autóctone. Este movimento teria provocado uma identificação muito maior dos leitores com os fatos e com a própria produção das notícias, levando muitos a engajarem-se no “ciberativismo” (Batista, Correia & Zago, 2010, p.130), como narrado por Teresa. Vemos, portanto, que a construção

<sup>97</sup> A frase original em latim “*Homo sum: nihil humani a me alienum puto*” tem a autoria atribuída a Públio Terêncio que viveu por volta de 160 a.C. e foi muitas vezes citada por Machado de Assis.



da cidadania de modo local agora começa a dialogar com temas globais, novos e diversos; dos quais os estudantes começam agora a preparar-se para interagir. O estudante Carlos narra um pouco a conexão entre o local e o global.

Como estudante de Direito negro eu sou militante, sabe? É quase uma obrigação, muita injustiça contra a gente. A questão é que as lutas hoje não são apenas lá na comunidade ou aqui na PUC, mas você tem que apoiar outras causas lá fora. Um dia, aqui, pode precisar do apoio e comoção internacional também, e volta e meia precisamos. Está tudo conectado! Às vezes chego em casa e fico assinando petição, mandando e-mail, compartilhando textos, fazendo campanha. Minha esposa reclama que isso não para e eu estou sempre conectado (risos) (Carlos, 30 anos, aluno de Direito da PUC-Rio).

A circulação de bens culturais parece ter possibilitado de algum que os estudantes entrevistados sintam-se moralmente implicados em determinadas questões globais, sendo este um fenômeno bastante recente e potencializado pela velocidade da informação. A diferença é que as novas tecnologias, a chamada *web 2.0*, ou seja, a internet interativa, onde você não apenas lê, mas comenta, debate e participa do processo, pretensamente colocou os jovens dentro dos debates políticos. Hall (2004) menciona que os fluxos culturais proporcionados pelo consumismo global possibilitam “identidades partilhadas” entre pessoas que estão distantes umas das outras no espaço e no tempo. A medida estes contextos relacionais proporcionam novas formas identitárias, também agregam novos contextos aos projetos individuais e trajetória dos estudantes. Quando perguntada sobre a participação como ativista a estudante Cristina, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio foi bastante enfática ao responder a pergunta.

Hã, sei lá. Ativismo assim, aquele de ‘levantar uma bandeira’, acho que eu não faço. Mas se você considerar fazer, criar coisas melhores para o povo, isso aí eu faço. Veja o caso do Bauhaus<sup>98</sup>. Eles ajudaram o povo, isso é ativismo. Muita gente tá nesse aí só para aparecer ou virou modinha. Eu não tenho tempo pra isso! Se for pra ajudar em algo, será do meu jeito, técnico e sem enrolação (Cristina, 21 anos, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio).

O estudante Celso narra a confusão vivida pelo intenso trânsito entre as diversas influências proporcionadas pelas novas tecnologias e o fácil acesso à informação.

A verdade é que muita informação também dispersa. Veja meu caso: tenho questões por eu ser negro, pobre e favelado. Cada um destes tem uma militância. Tem os estudantes de escola pública, tinha o pessoal da UNE, da associação de

<sup>98</sup> A escola de design Bauhaus ficou conhecida, entre outras coisas, por projetar casas populares fáceis de construir e manter para uma Europa destruída após a II Guerra Mundial (Gropius, 1988). Acredito que seja a esta contribuição social a que Cristina está se referindo.

moradores. Isso só ali no ‘meu mundinho’. Se você começa a ler, como eu fiz na adolescência, vai encontrar Marx, Fanon, Sartre, Abdias do Nascimento e muitas outras pessoas. Todas elas têm algo pra te dizer, e um modo de ver a luta. Mas não estão em harmonia! São de tempos e locais diferentes, e eu fico pensando, tipo assim, ‘Marx e a questão do negro’ ou ‘Sartre na favela’, sabe?! Como conjugar isso tudo? É muito complicado, pois pouco são os autores que conhecem o meu mundo e podem me ajudar a lidar com ele (Celso, 22 anos, aluno de Comunicação Social).

Expostos a uma gama enorme de teorias, práticas, ações e debates, Celso narra a sua adolescência como uma confluência de ideias que dispersa sua atenção para todos os lados, muito dos quais paradoxais. Este fator parece ter sido agravado pela exposição não sistemática destes conteúdos. Voltamos, portanto, ao acesso à informação proporcionada pela internet, onde apenas com um clique o usuário pode mudar de website, acessando assim uma ampla gama de informação nem sempre criteriosa ou escrita com honestidade intelectual.

É importante ressaltar que entre estudantes afro-brasileiros foi encontrada certa polêmica sobre o uso dos termos raça e classe social dentro da militância política e social. Ao relatar sua participação em um grupo destinado à mulheres negras a estudante de Serviço Social Ingrid, 29 anos, mostrou-se bastante contrariada com a participação de pessoas que ela julga “estranhas ao grupo” das estudantes negras. Como veremos, este tipo de conflito é potencializado pelos códigos das relações raciais no Brasil baseado no “preconceito de marca” (Nogueira, 1985) e pela insegurança classificatória (DaMatta, 1997).

Ai você monta um clube das meninas negras lá na escola e já vinham as branquinhas querendo aparecer, tomar nosso lugar. Elas diziam que seus avôs, avó, sabem lá o que eram negros e que elas se sentiam negras também. É f...nunca sofreu preconceito, branca de olho azul e quer ‘pagar de negra’, só no Brasil mesmo. Ai quando falamos para ela não ir às reuniões do clube, ela disse que isso era preconceito. Absurdo! Como disse um rapper<sup>99</sup> “o que é deles [brancos] não é nosso, mas o que é nosso [dos negros] é de todo mundo” (Ingrid, 29 anos, estudante de Serviço Social).

Retomando o impacto dos fluxos culturais proporcionados pelas novas tecnologias, podemos observar bastante similaridades entre os estudantes brasileiros e norte-americanos entrevistados. Tanto o ciberativismo como a cibersocialização foram relatados como fenômenos cotidianos na vida dos jovens norte-americanos. A diferença encontrada entre os entrevistados norte-americanos

<sup>99</sup> Trecho da música *Manifesto do Guetto* do rapper MV Bill. Talvez outro trecho desta música ajude a compreender a queixa de Ingrid. Ele diz “São aqueles que desconsideravam o rap /Que hoje tão brincando de ser preto em festa black”. Talvez o “brincando de ser preto” seja análogo ao “pagar de negra” dito por Ingrid.

é a orientação racial para os interesses deste tipo de militância. Foi interessante encontrar certo critério racial para a seleção dos temas. Ao responder a pergunta sobre a forma preferida de ativismo, a estudante afro-americana Francy respondeu de forma enfática.

Temos que ajudar nós mesmos. Você nunca pode se esquecer disso. Seja aqui nos Estados Unidos, na África ou na Ásia, você tem que ajudar os negros primeiro, nem que eles sejam afro-asiáticos e representem uma pequena parte da população. Sabe o porquê? Os brancos vão ajudar os brancos, os índios vão ajudar os índios, os judeus vão ajudar os judeus e assim por diante. Quem vai ajudar os negros? Nós! Se você faz parte de um grupo privilegiado e não precisa ajudar os seus, aí sim você pode se preocupar com o abate de animais, com a extinção das plantas ou vida fora da Terra. Mas saiba de uma coisa: se algo ruim acontecer aqui, os negros vão se ferrar primeiro. Então antes de salvar a calota polar ou os golfinhos, temos que salvar nós mesmos! *Race first, Black first* (Francy, 22 anos, aluna de Sociologia da MSU).

É interessante notar que quando falamos de ativismo local e global, o critério racial faz-se presente no momento que Francy afirma que certas questões, como ecologia e aquecimento global são assuntos daqueles que não tem nada mais urgente ou visceral para militar. Seriam basicamente temas secundários para os afro-americanos e primordiais para outros grupos raciais, que “dar-se ao luxo”, nas palavras de Francy, em ter interesses distantes de suas realidades sociais, enquanto os negros norte-americanos são demandados, a militar por questões mais urgentes como a pobreza e a violência antes de lutar por outras causas.

Talvez a figura que melhor represente o cosmopolitismo entre os afro-americanos seja Marcus Garvey (Grant, 2010). Garvey foi um importante ativista negro, que após viajar por diversos países do mundo observou a condição subalterna enfrentada pelos negros em todos estes locais, colocando-se então como “líder de uma parte da família humana conhecida como raça negra” (Cronon, 1960, p. 25). A estudante Karen, 22 anos, aluno do curso de História da MSU cita diretamente Garvey em sua narrativa.

Acredito que você conheça o Marcus Garvey, né?! Já leu sobre ele? Então, depois do Booker e Du Bois, ele foi o líder negro que mais abriu os horizontes dos afro-americanos para nossos irmãos em outros países, especialmente a África. O *Negro World* mais do que um jornal, era um sentimento de família que nos unia por todo o mundo. Hoje a internet traz essa informação na hora. Eu mesmo acompanho blog e site sobre coisas na África e tudo mais. A Oprah Winfrey tem um projeto escolar para meninas na África<sup>100</sup>. Então você veja que isso não acabou. Este sentimento está mais vivo do que nunca. Eu mesmo um dia vou fazer algum trabalho voluntário lá (Karen, 22 anos, aluno do curso de História da MSU).

<sup>100</sup> Refere-se ao *The Oprah Winfrey Leadership Academy for Girls*, situado na África do Sul.

Mas nem todos os alunos afro-americanos possuem uma visão similar de cosmopolitismo. Para o estudante da MSU Tony, ser cidadão do mundo significa poder transitar entre várias regiões a partir dos benefícios conquistados pela economia globalizada.

Muita gente diz aqui ‘agir localmente e pensar globalmente’. Nesse sentido, meu interesse está no mundo dos negócios, sabe? Quero ser o próximo Randal Pinkett<sup>101</sup>. E acredito que por ser negro eu possa ter algumas vantagens estratégicas em certos locais, como fazer negócios na África e América Latina, onde os negros são maioria. Nesses lugares eu me sentiria um cidadão do mundo. Mas nessa etapa da minha vida [adolescência] eu estava mais preocupado com questões locais e bem pontuais (risos). Obter boas notas, aprender espanhol, tem boas recomendações e fazer meu trabalho comunitário. Ninguém vai deixar você representar um grupo se você não for o melhor do grupo (Tony, 34 anos, aluno de Administração da MSU).

Como podemos notar, as diferentes formas de usufruir da cidadania global parecem sincronizadas com os projetos individuais adotadas pelos estudantes. Neste momento da entrevista, onde os estudantes experimentam as transformações da adolescência e a descoberta de novos mundos, seus interesses são tão múltiplos quanto a diversidade de ofertas. Contudo, na maioria dos casos são apenas projeções imaginárias ou desejos que não chegam a concretizar-se, seja pela urgência imposta pelas limitações financeiras ou pela simples troca de interesse.

Apesar disso, a possibilidade de “sair pelo mundo” torna-se um ponto no horizonte, mais perto para alguns e mais distante para outros. Ao acrescentarem o tema do cosmopolitismo ao repertório de categorias analisadas aqui, notamos que ela acaba por se estabelecer a partir do solo previamente cultivado por experiências anteriores. O cidadão-mundo busca, portanto, harmonizar seus interesses pessoais com a nova forma de cidadania, conjugando o local com o global. Ao mesclarmos as ações locais e globais realizadas pelos estudantes veremos que a primeira determina a segunda. O estudante Scott, aluno de Serviço Social na MSU narra um pouco essa sequência.

Muita gente fala ‘quero ajudar na África’, essas coisas. Mas a pessoa não faz nem os serviços comunitários aqui na vizinhança. Ai não tem como! Agir aqui é uma escola para agir lá fora. Querem correr sem antes aprender a andar. Nosso bairro é nossa escola de cidadania. Temos que aprender na nossa casa primeiro e depois ir lá pra fora. No meu ensino médio muita gente queria fazer intercâmbio para outros países, mas não conhecia nem o Sul dos Estados Unidos. Não sabem como é ser negro fora de Baltimore, para melhor e pior (Scott, 21, aluno de Serviço Social na MSU).

<sup>101</sup> O primeiro afro-americano a vencer o reality show de negócios *O aprendiz* nos Estados Unidos.

A gradação entre a cidadania local e global aparece muito presente também entre os estudantes brasileiros. O estudante de Psicologia da PUC-Rio Henrique teve contato com diferentes sacerdotes da igreja católica durante sua vida dentro das instituições de acolhimento. Muitos destes eram estrangeiros, vindo ao Brasil para eventos religiosos, como a visita do Papa ao Rio de Janeiro. O estudante conta que quando estava no ensino médio começou a se interessar em conhecer outros países e culturas.

Os jesuítas estão no mundo todo, você sabe. Então na lá comunidade católica volta e meia aparecia uns, a maioria deles eram de outros países da América Latina. E eu ficava pensando que deveria ser muito bom viajar e conhecer outras pessoas, valores, costumes etc. E como músico você também pode aprender muita coisa. Quando fui falar com o padre responsável pela casa sobre este interesse ele me disse: na Bíblia Sagrada, no livro de Atos 1:8 está escrito “e ser-me-eis testemunhas, tanto em Jerusalém como em toda a Judeia e Samaria, e até aos confins da terra.” E o padre continuou: veja Henrique. Primeiro em Jerusalém, onde eles moravam. Depois da Judeia e Samaria, que são duas cidades vizinhas. E finalmente ‘até aos confins da terra’. Então vamos a fazer o trabalho daqui, depois o dali e finalmente o de lá. Eu nunca esqueci estas palavras (risos) (Henrique, 28 anos, aluno de Psicologia da PUC-Rio).

Vivenciando a possibilidade de multi-pertencimento (Schutz, 1979), real ou virtual, os alunos entrevistados constroem um sentimento de participação e pertencimento nacional e internacional. Carregam consigo profundas marcas dos processos de socialização, principalmente quando falamos de raça e classe social. Ao olhar para o horizonte do cosmopolitismo, enxergam um campo de ações a partir dos filtros cognitivos orientados pela experiência local e que muitas vezes são levados aos limites por vivências pontuais que agora buscam dar conta de uma gama maior de influências. Colocam em jogo suas capacidades de metamorfose de papéis, para adaptar-se a novos campos de possibilidades (Velho, 2003).

No caso dos estudantes afro-americanos, a comunidade negra repete-se como um forte norteador de cidadania. Bastante fechados em si mesmos, morando em bairros pobres e periféricos, a maioria dos jovens entrevistados teve poucas experiências fora do seu grupo de origem. Como consequência disso, possuem um alto grau de identidade e coesão interna, mas não raramente encontram dificuldades em estabelecer diálogo com membros de outro grupo. O fato notório nestas narrativas é que as barreiras relacionais são criadas a partir de presunções em que a categoria raça aparece como primordial, sendo tomada quase como uma essência. O que significa dizer que não raramente os estudantes afro-americanos encontram mais facilidade de exercer seu cosmopolitismo com negros de outros

países do que com membros de quaisquer outros grupos não negros de seu próprio país. O estudante Tony narra de forma interessante este fato.

Eu sempre ouvi falar de Salvador, no Brasil. Era curioso para conhecer. Lá é a ‘África na América Latina’, né. Uma vez conheci alguns baianos em NYC, e eles eram como eu pensava: animados, gentis. Foi fácil falar com eles. Saímos juntos e eu mostrei um pouco do que eu conhecia da cidade. Completamente diferente da minha relação com os brancos daqui. Ou seja, é mais fácil lidar com negros de outros países, como o Brasil que é um país amigo<sup>102</sup>, do que com os brancos do meu próprio país (Tony, 34 anos, aluno de Administração na MSU).

Entre os estudantes brasileiros o conceito de grupo é mais poroso, pois mistura raça e classe social. Socializados em ambientes onde a segregação social sobrepõe-se a segregação racial sem, contudo, extingui-la. Os jovens estudantes afro-brasileiros vivenciam o alargamento de suas experiências de cidadania para além das fronteiras de suas comunidades ao mesmo tempo em que buscam dar maior coesão interna ao seu grupo. O estudante Jorge, aluno de História da PUC-Rio narra um pouco esta dupla missão.

É muito difícil saber. No ensino médio eu participava da UNE e essas coisas de estudantes. Tinha os grupos culturais, de dança e também da minha religião. Em cada um deles tinha uma divisão interna ao próprio grupo, como uma crise de identidade. O movimento dos estudantes e depois só dos estudantes negros, e dos negros só da Baixada etc. Cada grupo achava sua vivência tão única que fragmentava o todo para valorizar certas particularidades. Muitos dos moradores de favelas da baixada fluminense acham os moradores da Rocinha ou Vidigal privilegiados, pois estão perto da zona sul, e aí pronto, formam outro grupo. É difícil dizer quem está dentro e quem está fora do grupo (Jorge, 24 anos, aluno de História da PUC-Rio).

A tensão entre diferentes grupos e atores sociais demonstra bem como diferentes valores, costumes e éticas são empregadas, mesmo que como ideias fora de lugar (Schwarz, 1992). O autor diz que “as ideias liberais não se podiam praticar, sendo ao mesmo tempo indescartáveis” (p. 159). Deste modo, seria possível afirmar que cada estudante parece buscar montar seu próprio mosaico de crenças e valores, amenizando as diferenças, contradições e paradoxos existentes nas peças que compõe o conjunto. Se tal combinação de valores é compreendida como objeto de fórum íntimo, ou seja, existe como expressão individual, então o indivíduo não precisa justificar por quaisquer contradições aparentes entre elas. A questão torna-se mais complexa quando cada indivíduo precisa decidir de forma

<sup>102</sup> Após os atentados terroristas de 11/09, duas categorias foram amplamente utilizadas para classificar os países. São as nações amigas – *friendly country* e as nações inimigas – *enemy country*.

particular uma questão coletivamente inscrita, como no caso dos temas de pauta das militâncias políticas e sociais.

Segundo Hasenbalg (1979), existiria um crescente desestímulo à solidariedade do negro para com seu grupo de origem, sendo este visto como referência negativa e causa de seu atraso. Assim, existiria uma performance extremamente individual na ascensão social do negro. Fanon (1967) relata bem essa posição ao dizer que um judeu rico terá suas habilidades financeiras associadas ao seu grupo, ao passo que para o negro seu pertencimento racial manifesta-se apenas na corporalidade, e se este tiver notórias capacidades intelectuais será apenas como característica individual. Para o negro brasileiro, atingir o sucesso passa pelo constrangimento de destacar-se do seu grupo de origem (Souza, 1983).

### 4.3

#### Corpo e risco<sup>103</sup>

A relação entre emoções e culturas foi um problema clássico estudado por Mauss (2003). Não por coincidência, diversas de suas considerações versavam sobre adolescentes, jovens ou aqueles que adentravam mais intensamente no mundo do que posteriormente passou-se a se chamar de relações de gênero, de afeto e de corporalidade. É exatamente neste ponto da trajetória de vida dos entrevistados que estamos: o desenvolvimento das interações afetivas ocorridas durante o ensino médio, onde os estudantes têm entre 14 a 18 anos.

Por princípio, devemos não apenas considerar a categoria namoro como a relação afetiva preponderante entre os adolescentes, mas sim o “ficar”<sup>104</sup> entre os brasileiros e o “*cruising*”<sup>105</sup> entre os norte-americanos. Essa transformação já nos coloca de saída a tensão entre os valores individualistas e os valores hierárquicos, e suas possíveis ambiguidades (Dumont, 1985; DaMatta, 1991). Isso porque o

<sup>103</sup> Sob forte influência do assassinato do jovem negro Michael Brown na cidade de Ferguson no Missouri em 09 de agosto, os estudantes da MSU neste momento da entrevista enfatizaram bastante a questão da violência e da mobilização social coletiva dos negros norte-americanos por melhores condições de vida.

<sup>104</sup> O “ficar” parece estar relacionado com o breve tempo em que este tipo de interação afetiva acontece. Este comportamento surgiu na década de 1980 entre jovens da classe média urbana.

<sup>105</sup> Alguns estudos indicam que esta palavra seria análoga ao “ficar” entre os brasileiros. Estaria associada às relações afetivas rápidas ocorridas em viagens de cruzeiros gays durante a década de 1970 e 1980 (Guthmann, 1980). Por isso o uso da palavra “*cruising*”, que significa literalmente cruzeiro. Assim, usarei “ficar” e “*cruising*” daqui por diante como sinônimos para a tradução.

“ficar” coloca em questão nosso sistema erótico de referência (Parkers, 1991), onde as práticas que confrontam os modelos tradicionais de relação afetiva são vistas como excitantes. É exatamente este um dos principais pontos do ficar: a não fidelização do parceiro e a rápida troca de afetos coloca a autonomia individual como ator principal na busca pela satisfação dos desejos, constituindo uma vitória simbólica do indivíduo sobre a hierárquica social, entendida como um continuum entre o namoro e o casamento.

Segundo Giddens (1994), as relações afetivas passaram do embate entre indivíduo x sociedade, como nas proibições amorosas dos personagens Romeu e Julieta, para confrontos internos ao próprio casal, opondo indivíduo x indivíduo. Assim, o sucesso ou o fracasso das relações conjugais está mais relacionado a sincronias entre o casal. Como notaremos na narrativa dos estudantes, a junção saber-verdade (Foucault, 2003) aparece como figura constitutiva dos processos identitários, e mais tarde como peça fundamental para o projeto individual.

Ao entrar no ensino médio eu tinha um namoradinho, mas ele era muito devagar, tadinho. Queria só terminar o segundo grau e arrumar um empreguinho ali na vizinhança mesmo. Eu não! Eu queria mesmo era estudar e sair dali. Por causa das notas na escola particular ele perdeu a bolsa de estudos e eu continuei lá. A partir disso começamos a ter rumos diferentes. Eu era ambiciosa e ele era um conformado. Depois que terminei eu passei a só ficar com alguns garotos, nada de namoro sério. Queria conhecer alguém só na faculdade, e com os mesmos projetos e ambições que eu (Cristina, 21 anos, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio).

Como podemos ver o curto tempo das relações afetivas expressas pelo “ficar” são entendidas como uma vantagem para aqueles que apenas querem “curtir o dia”. Essa rapidez aparece como uma estratégia importante para aqueles que buscam avançar socialmente por territórios hostis, e que veem no compromisso do namoro uma espécie de peso que pode ser desfavorável. A estudante Cristina, 21 anos, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio narra bem este ponto de vista.

“Chegar à universidade” é entendido como o momento chave nos projetos ascensionais e, por consequência, o ensino médio é o tempo de preparação vital para este grande momento. Neste sentido, seguindo a ideia exposta por Cristina, nada poderia atrapalhar a execução do projeto ascensional em seu momento mais tão vital. Nada. Nem mesmo uma relação amorosa que pode tornar-se contraproducente ao sonho da ascensão social. De fato, namorar durante todo o ensino médio com a mesma pessoa, ou seja, durante 3-4 anos, parece ter a



capacidade de precipitar a cobrança familiar pelo casamento, principalmente em camadas populares e extremamente religiosas, como no Rio de Janeiro. O estudante de Economia da PUC-Rio Daniel, 35 anos conta um pouco desta pressão em sua narrativa.

Eu tinha uma namorada, acho que desde a sétima série. No segundo grau nós já tínhamos uns 3 anos de namoro, e aí começaram as cobranças para que, logo que atingíssemos a maior idade, a gente fosse morar junto e casar. Isso implicaria arrumar logo um emprego depois dos 18 anos, sem qualificação, só com o ensino médio. Eu não queria isso de jeito nenhum. Mas a pressão das famílias era grande e acabamos nos casando e tendo logo dois filhos. Antes eu entraria na faculdade com 20 anos naquela época, mas acabei entrando com trinta e poucos. Mas tudo bem, nunca é tarde. Às vezes a gente toma uns desvios que tornam o caminho mais longo, mas uma hora a gente também chega lá (Daniel, 35, estudante de Economia da PUC-Rio).

O estudante Michael, 19 anos, aluno de Engenharia da MSU teve sua experiência no ensino médio dividido entre a sala de aula e os campos de futebol americano. Aprendeu desde cedo a lidar com seu corpo como instrumento de trabalho, moldando-o através das técnicas corporais (Mauss, 2003) destinadas aos atletas em seus intensivos treinos diários. Segundo Wacquant (2004), em esportes como o boxer e o futebol americano, e todos aqueles em que o contato físico é brutal e obrigatório, os atletas aprendem a minuciosamente controlarem suas emoções, mesmo que seja em ações “não instintivas” como assumir uma posição fetal ao ser atacado. É este tipo de controle da violência que fez com que os esportes fossem considerados um tipo de “guerra civilizada” na Grécia Antiga (Spivey, 2004). No exercício físico encontramos não apenas a modelação do corpo, mas também da moral do esportista (Wacquant, 2004).

Quando eu cheguei ao ensino médio eu só andava com os atletas da escola. Tínhamos os mesmos interesses, e principalmente uma rotina igual. Ninguém entende que você tem que comer e treinar todo dia. Chamam-te de louco ou obcecado, mas com estes caras eram diferentes. Além disso, sempre saímos juntos para paquerar as meninas. E elas adoram os atletas, você sabe. Somos focados, dedicados e enérgicos em tudo que fazemos. Foi a melhor época da minha vida. Diversão, meninas, festas, os jogos, era tudo mais tranquilo, sem preocupações. Você sai, se diverte, fica e amanhã pode fazer tudo novamente sem carregar consigo o peso das decisões do dia anterior. Eu não pensava em namorar nessa época, e nem agora. Nada sério até eu me tornar um jogador profissional (Michael, 19 anos, aluno de Engenharia da MSU)

O caminho mais longo para a ascensão social parece sempre passar por uma entrada no mercado de trabalho, atrelada a uma baixa escolaridade (Pastore, 1997). Daniel sabia disso empiricamente. Contudo, devido as pressões familiares parece que o estudante da PUC-Rio Daniel não conseguiu utilizar a mesma

estratégia da brasileira Cristina e do norte-americano Michael: “ficar” com várias pessoas até que o momento propício para namorar e casar. Este momento é definido por sua capacidade de não atrapalhar a execução do projeto ascensional, e também de potencializá-lo. Ao instrumentalizar o “ficar” como estratégia para potencializar a ascensão social, os estudantes entrevistados utilizam a instantaneidade destas relações afetivas e rapidez das transições entre os diferentes territórios de sentidos e sentimentos para não constituírem vínculos afetivos fortes o suficientes para modificar suas trajetórias de vida e projeto individual; não antes deles atingirem suas metas. Como nos narrou Cristina, seu projeto ambicioso de ascensão social era incompatível com o conformismo e falta de ambição de seu namorado, e na corrida por melhorar de vida seu namorado poderia tornar-se um peso morto. Essa é uma postura bastante arrojada na busca de ascensão social e que também foi narrada por Tony, 34 anos, aluno de Administração da MSU.

Eu sempre fui calado, quieto e não fazia muito sucesso com as meninas. Tinha muito problemas em casa e isso enche a cabeça de um garoto. Quando conheci a Rachel estávamos entrando no ensino médio. Ela se parecia comigo em tudo: mesmas histórias, mesmos problemas, mas também a mesma determinação e ambição. Isso foi o que sintonizou a gente. De lá pra cá sempre estivemos juntos em tudo. Ela é uma parceira! Os garotos hoje só querem paquerar e se divertir, mas ao encontrar alguém para batalhar ao meu lado isso me ajudou muito (Tony, 34 anos, aluno de Administração da MSU).

O estudante Tony parece ter trilhado outro caminho diferente dos estudantes anteriormente mencionados, pois o namoro e o casamento foram parte plenamente integrante de seu projeto ascensional. Ao invés de apenas “ficar”, evitando assim namoros de longa duração que poderiam precipitar uma pressão familiar para o casamento, Tony namorou e casou com alguém que tinha os mesmos planos e pudesse acompanhá-lo e partilhar de suas ambições. O fato de Tony ter 34 anos, quando a maioria dos estudantes afro-americanos entrevistados tem entre 20-23 anos certamente o colocam em uma “geração relacional” de distância em relação aos demais alunos. Mas sua estratégia poderia ser usada hoje pelos estudantes. A possibilidade de usufruir o “ficar”, como forma de prazer e erotismo pode ser trocada pela construção de seu próprio núcleo familiar. Entre os estudantes brasileiros entrevistados isso ocorreu em dois casos: com Henrique e com Ingrid. No caso de Henrique, 28 anos, aluno de Psicologia da PUC-Rio, o casamento representava a realização do sonho expresso no provérbio popular “quem casa

quer casa<sup>106</sup>”. Ao atingir a maior idade, ainda no segundo grau, Henrique viu na possibilidade de trabalhar e estudar a chance de ter sua própria família e casa.

Bem, eu queria ter minha família, esposa e filhos. Vivi toda minha vida em instituições, com muito amor e tudo mais. Mas eu queria algo meu, morar na minha casa. Quando fiz 18 anos fui atrás de trabalho, tocava piano em festas, missas, casamentos, queria ter meu dinheiro. Nessa época eu namorava uma menina que era voluntária da pastoral lá na comunidade. Eu nunca pensei em “ficar”, queria mesmo era namorar e casar. Ter um filho e colocar nossos sobrenomes nele. Ele não seria um exposto<sup>107</sup> como eu (Henrique, 28 anos, aluno de Psicologia da PUC-Rio).

O termo “exposto” utilizado por Henrique remete-se a “roda dos expostos”, um dispositivo inventado nos conventos da França e utilizados no Brasil a partir de 1738 para que as mães abandonassem seus filhos aos cuidados das freiras sem que houvesse identificação da mãe (Marcílio, 2001). Sendo um dispositivo cilíndrico de madeira que girava em torno de um eixo, com uma superfície lateral aberta, onde eram introduzidos os expostos, sem que quem os deixasse pudesse ser visto de dentro (Costa, 1979, p.64, apud Giacomini, 2013). Também foi utilizada pelos senhores de engenho para livrar-se de filhos indesejados, e assim como por mulheres escravas que buscavam no anonimato da roda livrar seus filhos da identificação de escravos (Giacomini, 2013). É interessante notar que mesmo o Estatuto da Criança e do Adolescente, elaborado entre as décadas de 1980-90, ainda preconize o uso do termo exposto para designar os indivíduos órfãos de pai e mãe.

No caso da estudante Ingrid, de 29 anos, aluna de Serviço Social na PUC-Rio, como já narramos, foi a maternidade precoce, aos 14 anos, que antecipou a união entre ela e seu namorado. Assim como Daniel, ela também teve que trilhar o mencionado “longo caminho” para a ascensão social, tendo que estudar e trabalhar precocemente. Neste sentido, os relacionamentos amorosos aparecem como uma importante forma de sociação, mas também escondem um presumível risco ao projeto ascensional: a paternidade ou maternidade precoce. É importante notar que a palavra “risco” remete apenas à realização do projeto, devido às dificuldades pragmáticas que acometem pais adolescentes provenientes de

<sup>106</sup> Woortmann (1982) também encontrou este provérbio em seus estudos sobre casa e famílias operárias.

<sup>107</sup> De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, no registro de nascimento do órfão de pai e mãe, como no caso de Henrique, deve vir escrito “pertence ao exposto tal, assentos de fls...” (Lei 8.069/1990, art. 61).

camadas populares e que busca neste momento uma ascensão social mais rápida através dos estudos.

Nos estudos sobre mobilidade social realizado por Pastore (1997), o autor identifica um “momento ótimo” para se começar a trabalhar, e este surge exatamente no equilíbrio entre idade e escolaridade. Ao começar a trabalhar cedo demais os indivíduos estariam fadados à imobilidade social, e por isso todas as leis e iniciativas para banir o trabalho infantil, que perpetua os ciclos familiares de pobreza. Por outro lado, se o início do trabalho for retardado demasiadamente, mesmo que este tempo seja utilizado para a melhor qualificação profissional, trata-se de um profissional que ainda não tem experiência e, além disso, pode haver limitações legais de idade para assumir determinados cargos públicos.

Estas questões apresentam-se, portanto, como “riscos” para os sujeitos que apresentam um projeto ascensional e praticamente inexistem como tais para os demais. Apesar do uso quase generalizado da palavra “prevenção” da gravidez na adolescência<sup>108</sup>, o que remete a uma patologia, diversos estudos como Dadoorian (2003) e Cerveny (1996) tem sido bem sucedidos em associar uma voluntária “desprevenção” à gravidez com contextos psicossociais onde as mães vivem (Medrado & Lyra, 1999). A experiência da maternidade adolescente nas classes média e alta é entendida como indesejada, pois existe a expectativa social familiar de incentivo ao estudo. De modo diferente a maternidade é valorizada nas classes populares, nas quais ser mãe equivale a assumir um novo status social, o de ser mulher. A maternidade é vista como geradora de uma nova família, uma categoria bastante valorizada em sociedades hierarquizadas como o Brasil (Godinho, 2000).

Apesar de a maternidade parecer precoce do ponto de vista econômico, pois é contraproducente a melhores condições de vida, o que está em jogo aqui é a continuação da coletividade, das estruturas hierárquicas e do grupo familiar e não apenas do indivíduo em si. Sarti (1996) menciona que “o sentido de responsabilidade implícito em ter filhos leva as mulheres deliberadamente a gravidez como instrumento para a independência de sua família de origem” (p. 96).

---

<sup>108</sup> No texto “*Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde*” a palavra “prevenção” é utilizada 60 vezes em uma cartilha de 132 páginas. Em média a cada 2 páginas o termo é associado ao combate à doenças ou ao controle da saúde da mulher.

Para proteger-se das dificuldades financeiras inerentes a maternidade na adolescência as famílias acionam toda uma rede de solidariedade parental, de solidariedade de apadrinhada e de solidariedade missionária (Carvalho, 2000). Longe das simplificações utilitaristas, essa rede de suporte funciona a partir de complexos laços morais e simbólicos, que em última instância estão referidos a sistema de obrigações (Mauss, 2003). Assim, é interessante notar que a insatisfação com a gravidez na adolescência de Ingrid passou por uma releitura: do englobamento para o individualismo, do projeto coletivo para o projeto individual, tornando-a de aceitável e desejável para inaceitável e inoportuna.

Apesar do susto eu queria ser mãe. Teria meu espaço, minhas coisas. Seria respeitada como mulher! Ter uma casa, mesmo uma quitinete, é melhor do que ser de ‘segunda classe’ como eu era lá em casa. Por isso foi bom na hora, apesar do susto fiquei feliz em constituir minha própria família. Hoje eu entendo que isso me prejudicou estudar e melhorar de vida, que me custou horas fazendo as unhas das madames e trabalhando em lanchonetes, para finalmente poder voltar a estudar e melhorar de vida. Onde eu estava com a cabeça em achar que ser mãe tão cedo seria bom? (Ingrid, 29 anos, aluna de Serviço Social na PUC-Rio).

Entre os entrevistados afro-americanos a tensão entre o ficar, namorar e os projetos individuais também estavam presentes durante as entrevistas, contudo de uma forma bem diferente. Atualizando a questão da gravidez na adolescência através do uso de termos como “mães solteiras” (*single mother*) ou filhos sem pais (*son without a father*), os universitários passam a narrar essa questão em primeira pessoa. O estudante Terry, aluno de Ciências Contábeis nos conta um pouco sobre como lidou com esta questão.

Primeiro, cara, você tem que ter a ‘sabedoria das ruas’ [*street wisdom*], ou seja, você tem saber ver qual garota quer apenas ficar, ou namorar, ou pior, engravidar. Tem muitas que querem, é sério! Dá status, elas se sentem importante, respeitada, sabe lá. Bem, eu passo longe dessas. Filho é um investimento caro, e quando você é adolescente então nem se fala. Lá na escola o que rolava mesmo era pegação, ficar e conhecer sempre outras pessoas. Ninguém quer compromisso tão cedo. Nas aulas de educação sexual você via pelas perguntas que umas meninas queriam engravidar enquanto outros queriam saber como não engravidar (risos) (Terry, 20 anos, aluno de Ciências Contábeis na MSU).

Aqui aparece também uma clara distinção entre ser pai e ser mãe na adolescência, onde o gênero determina uma carga maior para a mãe, como se o cuidado do filho fosse apenas tarefa materna (Badinter, 1986). Para a aluna da MSU Mary este peso quase foi insuportável.

Quando eu soube que seria mãe eu fiquei louca, sabe. Faltava um ano para eu entrar na MSU, teria uma bolsa por tocar na banda marcial, tudo organizado. Mas com a gravidez tudo se desajustou: o pai, você imagina, só paga mesmo a pensão alimentícia e mais nada. Eu não tinha como ensaiar, estudar, cuidar das coisas de

casa. Para variar minha mãe falou que já era hora de eu arrumar minhas coisas e ter minha vida, ou seja, ir morar eu e meu filho sozinho. Gastei um ano a mais no ensino médio por causa disso (Mary, 21 anos, aluna de Biologia na MSU)

Como enfatizamos anteriormente, a família enquanto valor social não consegue se sobrepor ao individualismo nos Estados Unidos, e mesmo em casos como o de Mary, onde a família poderia funcionar como um importante suporte psicossocial, a passagem da adolescência para a vida adulta através da maternidade é algo obrigatório, muitas vezes precipitando os jovens pais a saírem de casa e assumirem todas as responsabilidades sozinhos. De fato, morar sozinho é uma das principais características das novas gerações de afro-americanos. Segundo Jacobson, Mather and DuPuis (2012) cerca de 24% dos negros norte-americanos moram sozinhos, um número maior do que o encontrado entre outros grupos. Estes jovens também passar a maior parte do tempo em casa ou divertindo-se sozinhos (USA TouchPoints Study, 2012). O estudante norte-americano David, 42 anos, aluno de Administração da MSU narra um outro ponto de vista sobre esta questão.

Na adolescência tudo eram aventura e diversão. Ficar, passear, sair, estar sempre com os amigos. Mas lá na vizinhança era barra pesada, sabe. Na escola, já falei, todos os problemas possíveis, mas a gente era garoto, queria ficar com as meninas. Então você tinha que ser esperto, os pais não queria garotos problemas como nós andado com suas filhas. Acontece que eu ficava com uma menina as escondidas e ela acabou engravidando. Pronto, tudo mudou. Eu fui trabalhar no McDonald's e ela na caixa do mercadinho. Mas ao invés de ela ir para um lado e eu para o outro, como é comum aqui, eu pensei: vamos ficar juntos! As famílias gostaram, até ficaram surpresas, mas meus amigos me criticaram muito. Era uma despedida da minha vida de solteiro. E não só isso. Quando você tem filhos torna-se mais conservador, sem aventuras ou muitos riscos. Por isso meu desejo de ir para a faculdade foi meticulosamente planejado com minha esposa e juntamos dinheiro de pouco em pouco (David, 42 anos, aluno de Administração da MSU)

Como veremos adiante, a ida para a universidade é um importante ritual de saída da casa dos pais e entrada da independência da vida adulta, sendo indesejável qualquer alteração que possa interromper este processo. As passagens da adolescência para a vida adulta são muito bem marcadas nos Estados Unidos e a ida para a universidade representa um momento crucial neste ritual. Neste caso, um retorno a residência dos pais após a conclusão do curso de graduação está fora de questão, ou será compreendido como um fracasso pessoal ou como mencionado por Van Gennep (2011), um interrupção no rito de separação, que coloca o indivíduo no meio de um rio, estando em uma posição perigosa entre as duas margens.

Um fenômeno similar ocorre no caso da maternidade e paternidade. O aluno do curso de Ciências Contábeis na MSU, Gerren de 22 anos disse que após morar no campus da MSU continuaria residindo com seus atuais amigos de quarto e que seu desejo era dividir um apartamento na cidade. A chamada “geração canguru” entre os brasileiros, ou seja, a postergação da saída da casa dos pais mesmo após a conclusão da faculdade ou atingido os 25-34 anos (Gallagher e Carneiro, 2013) é um acontecimento bastante estranho ao modo de vida norte-americano<sup>109</sup>.

O trânsito pela cidade junto com os amigos da escola e da vizinhança talvez seja um dos traços mais em comum mais característicos dos adolescentes brasileiros e norte-americanos que vivem nas grandes cidades (Tatum, 2003; Castro, 2001). As transformações do espaço urbano em territórios de lazer e entretenimento nas últimas décadas (Velho, 2003) fez florescer uma série de atividades coletivas baseadas nas preferências e gostos pessoais, sendo estes espaços ocupados pelas chamadas “tribos urbanas” (Pais e Blass, 2004). O ethos de produtividade que antes dividia a cidade em área residencial, comercial e industrial, agora cede espaço para as áreas de lazer cada vez mais solicitadas pela população. O ethos hedonista faz-se presente em cidades como o Rio de Janeiro e Baltimore. Circular pelas ruas atrás de diversão fora do horário escolar é bastante comum em ambas às cidades e não raro podemos ver estudantes ainda uniformizados ou com suas mochilas caminhando por shoppings, parques etc.

Para Simmel (1987) viver nas grandes metrópoles transforma drasticamente a vida mental dos indivíduos, e estes jovens estudantes secundaristas acabam de adentrar nesta dinâmica social, longe de seus pais e acompanhada de seus pares escolares. Experimentam agora a possibilidade de novos pertencimentos, espaços e lugares. Poderíamos dividir essa circulação em duas categorias: a diurna e a noturna. A primeira busca a socialização com os amigos, a diversão em parques, praças, a prática de esportes em locais públicos etc. Já a noite parece dedicada exclusivamente a busca por relações afetivas, paqueras, fica, namorar etc. O nomadismo urbano, nos termos de Almeida e Eugenio (2006), encontra-se potencializado pelo uso das novas tecnologias, onde o circular pela cidade ocorre simultaneamente ao uso dos celulares.

---

<sup>109</sup> Segundo o IBGE (2012), em 2002, 20% dos jovens brasileiros entre 25 e 34 anos viviam com os pais; em 2012, o percentual subiu para 24%. Segundo o estudo, a maior o motivo de tal comportamento é a maior exigência por qualificação feita pelo mercado de trabalho. *Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira, 2002-2012*.

A circulação pela cidade também expõe os adolescentes afrodescendentes a muitos riscos, principalmente a violência letal. Durante as entrevistas em ambos os países, as cidades do Rio de Janeiro e Baltimore passavam por uma grande onda de violência, o que fez este tema aflorar nas narrativas de forma visceral. O aluno brasileiro Henrique nos conta um pouco sua experiência.

Eu sempre circulei muito pela noite. Tocava nas festas e voltava de madrugada de lá. Na rua, ser um negão na madrugada, você fica preocupado. Ainda mais com um case para guardar meu teclado. Sabe-se lá se vai pensar que aquilo ali esconde arma. Bem, ser revistado pela polícia é normal, acho que todos vão te falar isso. Em alguns lugares da cidade, como aqui [zona sul], qualquer coisa ligam o 190 pra você e pronto, já viram. Então quando você tem ‘a cor da noite’ tem que andar ligado (Henrique, 28 anos, aluno de Psicologia na PUC-Rio).

As tensões em movimentar-se pela cidade parecem seguir alguns princípios, como os horários, locais, a circulação do público em geral e finalmente o pertencimento racial e o modo como você se veste. O estudante afro-americano Collins narra um pouco sua vivência.

Quando a gente ia ao museu nas atividades da escola o pessoal ficava olhando, como se nós não pudéssemos estar ali, e como se estivéssemos atrapalhando. Se fosse branco então, *aff*. Quando íamos com a família, aí sempre estávamos arrumados como se fosse domingo para ir à igreja. Aqui na cidade nós temos os nossos lugares [os negros] e eles [os brancos] tem os deles. Normalmente dá certo, mas tem atividades que misturam o pessoal, mas mesmo assim cada um fica no seu canto (Collins, 19 anos, aluno de Engenharia na MSU).

Apesar de ambas as cidades não possuírem barreiras legais que impeça a livre circulação dos indivíduos, há uma violência simbólica presente nos olhares, no tratamento e nos constrangimentos nas interações interpessoais faz com que barreiras invisíveis sejam erguidas, e certamente estas não podem ser combatidas por força de lei. Sabemos que em ambas as cidades as leis proíbem qualquer tipo de discriminação racial, social ou religiosa, contudo a grande maioria das discriminações são sutis e a não recorrem a ações físicas. O sentimento de “estar fora do seu lugar” constrange os indivíduos a resignarem-se em espaços restritos, e mesmo que os adolescentes sejam afrontadores desta concepção, como veremos, nem todos estão dispostos a arriscar sua segurança em prol da rebeldia. O estudante norte-americano David narra com tristeza essa questão.

Vou ser franco com você. Poderia dizer que vou por ai, passeio, circulo, levo meus filhos pra conhecer a cidade, mas isso não é verdade. Eu tive muito experiências ruins na juventude. Cruzar bairros errados, em horas erradas, e ver a vida ficar por um fio. Não vou expor meu filho a este risco em nome de uma ‘cidade integrada’. Apanhava na rua e tinha que mentir em casa, dizer que cai de bicicleta. Quando eu era adolescente, na década de 1980 a cidade estava completamente



desindustrializada, muita pobreza, e isso fez explodir a violência. E os jovens eram os alvos preferidos (David, 42 anos, aluno de Administração).

A região metropolitana do Rio de Janeiro e a cidade de Baltimore sofreram um grande processo de desindustrialização na década de 1980, causando uma onda de desemprego e abandono imobiliário. Além disso, ambas possuem uma zona portuária que ficou inutilizada por anos, abrigando todo o tipo de flagelos. Associando estes fatores com a típica divisão dos bairros por classe social, e em Baltimore também por raça, notamos como a cidade é constituída por muros, visíveis e invisíveis, que seccionam a circulação dos jovens. Em busca de lazer e diversão, os adolescentes cruzam a cidade para irem às festas, aos pontos de paqueras e as casas de show. Conhecendo empiricamente os códigos sociais e raciais que podem desencadear os diversos tipos de violência, os adolescentes buscam manipulá-los de forma eficaz. Mesmo durante as entrevistas foi possível apenas vislumbrar parte do sentimento de medo que estes jovens vivenciam cotidianamente. Para compreender melhor essas experiências de violência buscamos dados concretos sobre este tema para posteriormente, durante as entrevistas, aprofundarmos esta questão a partir da vivência dos estudantes.

Sabemos que a população jovem brasileira é o grupo com maior concentração de índices de homicídios do país, com pico nas idades de 20 e 21 anos. Em 2007 existiam 36 milhões de jovens brasileiros de uma população total de 189,3 milhões, ou seja, 18,6% dos habitantes eram jovens. O Rio de Janeiro ocupava a décima primeira posição entre os estados brasileiros com maiores taxas de homicídios jovens de 15 a 24 anos (IBGE, 2010). Quando introduzimos dados referentes à cor e ao gênero, os números são ainda mais assustadores. Em 2007 93,9% dos homicídios da população jovem foram masculinos. Foram mortos, no Rio de Janeiro, 78,1 jovens homens a cada 100 mil habitantes em 2007, o que significou um índice de 93,5% no ano. Isso nos causa maiores preocupações quando percebemos que em 2002 o índice de vitimização negra no Brasil foi de 45,8, ou seja, morreram proporcionalmente 45,8% mais negros que brancos. Em 2004 essa taxa aumenta para 73,1 (morrem proporcionalmente 73,1% mais negros do que brancos). E em 2007 morrem proporcionalmente 107,6% mais negros do que brancos, ou seja, mais que o dobro (Waiselfiz, 2012).

O cenário de violência nos Estados Unidos é diferente, menos em cidades como Baltimore, Detroit entre outras. Se as taxas de homicídios no Rio de Janeiro

passaram de 56,6 no ano de 2000 para 24,3 no ano de 2010 (por 100 mil habitantes), em Baltimore a situação tem se agravado. No ano de 2014, a cidade registrou um total de 35,03 homicídios por 100 mil habitantes, em uma tendência de subida constante. As taxas de Baltimore são similares as encontradas nos municípios mais violentos da Baixa Fluminense, onde muitos dos estudantes bolsistas na PUC-Rio residem. Se nas cidades grandes brasileiras os muros representam a tentativa de proteção da violência (Caldeira, 2003), e em cidades como Baltimore, onde os muros inexistem nas casas, o índice de armamento da população é enorme, em nome da autodefesa. Em uma dos meus primeiros passeios pela vizinhança anotei em meu diário de campo:

Sinto uma espécie de *pax romana* aqui. Não há muros, mas o medo de atravessar as placas de ‘não ultrapasse’ que estão fincadas nos limites dos quintais das casas é mais assustador que tudo. No mercado, no McDonald, na Morgan, todos os seguranças estão armados, e muitos cidadãos também. Alguns olhares de desconfiança para mim, sempre olham minhas mãos e se tenho algo na cintura. Sou aconselhado a não circular pelas áreas das gangues. Minha aparência torna óbvio que não sou dali (Diário de campo de 28/10/2014).

Os jovens afro-americanos são as principais vítimas da violência letal. O número de casos de homicídios contra estes chega a 56% de todas as ocorrências. Assim como no Brasil, este problema perpassa todas as instituições e a escola não é uma exceção. O estudante Terry, 20 anos, aluno de Ciências Contábeis havia nos contado sobre o problema das tatuagens no rosto entre meninos da sua escola. Pesquisando sobre o tema e conversando com alguns funcionários da universidade fui informado que a gangue *Black Guerrilla Family* encontra-se bastante fortalecida na cidade de Baltimore e alguns alunos da própria universidade tem relação com gangues.

No ousado estudo de Venkatesh (2008) onde o investigador narra sua pesquisa de sete anos junto a uma gangue de venda de drogas na cidade de Chicago ficou claro, além das óbvias atividades ilegais, ligada ao comércio de drogas<sup>110</sup>, exercidas pelo grupo, existe toda uma rede de sociabilidade que busca oferecer um suporte mútuo aos membros da comunidade negra local. A categoria gangue parece funcionar como um elemento englobante, abarcando no seu interior jovem com distintas visões de mundo. Assemelha-se bastante a categoria dos

<sup>110</sup> Como demonstrado por Velho (1998) “a ideia é que a droga engraquece a moral, fazendo com que os indivíduos sejam facilmente seduzidos, corrompidos ou enganados” (p. 60). Talvez isso explique em partes a dificuldade em reconhecer algum nível de solidariedade entre os membros da guange.

“consumidores de tóxicos” estudados por Velho (1998) na década de 1970 na cidade do Rio de Janeiro.

Para construirmos um fio condutor que possa unir a atual situação na cidade do Rio de Janeiro e em Baltimore, podemos associar o cenário a falência do Estado de bem-estar social, sendo o mesmo trocado por um Estado penal constituído para reorganizar a massa de cidadãos não absorvidos pelo mercado de trabalho (Wacquant, 2008). Aquilo que Marx (1988) denominou de exército industrial de reserva, ou seja, o excedente de trabalhadores que estão desempregados, e que em caso de guerra, fome, doenças ou desastres naturais poderia vir substituir os trabalhadores da fábrica, tornou-se desnecessária devido as revoluções industriais que mecanizaram os meios de produção.

A criação e o alastramento do sentimento de ameaça de perigo vindo da classe dos "desocupados", associado ao sequestro para o sistema prisional acabou por tornar economicamente viável a legitimização da criminalização da pobreza, através de políticas como os programas de *Tolerância Zero* e *Guerra as drogas* (Wacquant, 2008). As classes perigosas que agora ocupam as favelas e os guetos possuem a virtualidade do comportamento desviante (Goffman, 1988). Seguido a noção de Foucault (2001) sobre a ordem do discurso, podemos notar como ao mesmo tempo em que este tema é judicialmente punido e tratado de forma policial, por outro lado à transfiguração das políticas penais em políticas sociais ganhou a glamourização midiática, através de filmes, séries e estilos músicas, e são consumidos por toda a sociedade, e em especial por suas maiores vítimas. Repaginados em estilos de vida – o Vida Loka no Brasil e o *Thug nine* nos Estados Unidos – a violência urbana passou de ameaça direta contra os jovens afro-brasileiros e afro-americanos para também formar certa visão de mundo, associado a moda e ao consumo.

O uso de ambas as categorias reforçou o entendimento de que a influência da “cor” nas relações interpessoais ocorre sem a utilização de nenhum caráter étnico, mas encontra-se mais fundamentada em diferentes modos de construir, viver e experienciar identidades associadas à cor (Piccolo, 2010). Isso porque estas duas categorias trazem a tona a ênfase nas diferentes maneiras de viver a negritude, onde elas corresponderiam a uma posição de revolta e contestação do *status quo*. São discursos amplamente difundidos nas periferias do Rio de Janeiro e Baltimore, e hoje ocupam um grande espaço como artefato cultural negro: o hip-

hop e o funk<sup>111</sup>. Apesar das diferenças e semelhanças que o uso de ambas as palavras possuem no Brasil e nos Estados Unidos, para nossos fins sintéticos, poderíamos considerar estes estilos como uma forma de *reflexione*, onde o uso da palavra em latim nos permite dois sentidos diferentes.

Por um lado o o hip-hop e o funk em suas diversas manifestações buscam levar o sujeito a refletir, no sentido cognitivo, ou seja, buscam pensar e questionar a realidade como ela está dada. Sua principal ferramenta é a comparação: ricos x pobres, brancos x negros, igualdade x desigualdade, justiça x injustiça. É a face contestadora da música afrodescendente que busca estabelecer uma forte crítica social, chamando os jovens ouvintes ao questionamento e a ação (Aldridge, 2005). Em sentido diferente, ambos os ritmos também podem assumir o aspecto mais refletivo, ou seja, mudar de direção à propagação da energia, que neste caso é a dura realidade enfrentada pelos membros das camadas populares. Este é o aspecto ligado a diversão, ao deboche, a sátira, a piada e a radicalização para a ridicularização dos valores sociais que tem excluído essa grande parte da população (Aldridge and Stewart, 2005).

Durante os relatos na adolescência, os estudantes afro-americanos narram o gosto pelo hip-hop de forma predominante. A partir da década de 1990 o hip-hop norte-americano passou a conter em si mesmo os aspectos rebeldes e debochados, incluindo as influências do funk. Se por um lado o humor aparece em algumas músicas, é o chamado *hip-hop materialístico* que se colocou como modelo absoluto entre as temáticas musicais (Rose, 1994). Sua principal característica é a ostentação de riquezas conseguidas de forma lícita ou não. Neste sentido, a figura do “jogador” volta para o centro da cena de modelos identitários: alguém que joga o jogo social, com as regras estabelecidas e busca ganhar dentro delas. Mas acrescenta-se ainda jogar por debaixo das regras, por vias não convencionais, legais ou ilícitas. O estudante Michael, 19 anos, universitário da MSU fala um pouco sobre o assunto.

Eu to sempre escutando hip-hop. Agora mesmo enquanto esperava você chegar. Todos tem seus *itunes* e estão sempre de fones de ouvidos escutando rappers. Eles falam sobre nossa realidade e desejos. É diversão e pensamento. Muitas músicas falam de esforço, outras de riqueza e outras de mulheres e carros. Isso é o que todo negro quer escutar. Ninguém quer ver só pobreza 100% do tempo, se fosse isso era

---

<sup>111</sup> O funk norte-americano tornou-se um gênero musical a partir da década de 1960 com figuras como James Brown.

só olhar ao redor. Mas o hip-hop te faz sonhar em todos os sentidos. Quem não quer ser um Sean "Diddy" Combs<sup>112</sup>? (Michael, 19 anos, universitário da MSU).

A posição marginal abra-se como possibilidade a partir do entendimento de que o sistema social de oportunidades não é justo, nem ao menos igualitário. Assim, as ações fora das regras seriam atitudes feitas para reequilibrar as injustiças estruturais e colocar os atores em melhor igualdade de competição. Isso explica como o *Thug*, uma fraternidade secreta de assassinos que viveram na Índia por volta do século XVI (Dash, 2011), foi apropriado como marca e símbolo preferidos no hip-hop norte-americanos: o *Thug nine* é uma irmandade de negros, que oscilam entre a criminalidade como contestação do *status quo* social e o deboche pela ostentação de riquezas e a radicalização dos sinais de distinção social possíveis de serem manifestados pelas formas de consumo. São rappers com brincos de cristal, cordões de ouro, mansões, carros e tudo mais que uma fortuna possa ostentar. O mote deste estilo está gravado no filme biográfico do rapper 50 cent: fique rico ou morra tentando<sup>113</sup>. O nível de audácia e perigoso contido neste estilo demonstra bastante o poder de uma nova moral que imundará muito dos projetos ascensionais dos jovens afro-americanos: ficar rico quase à qualquer preço. O sentimento de ambição a ganha legitimização dentro de uma ética onde individualismo encontra poucos parâmetros de restrição fora da esfera pessoal, restando apenas à figura materna e alguns membros da família (Kitwana, 2002).

Apesar de ter chegado às periferias brasileiras na década de 1980, o funk (Vianna, 1997) e o hip-hop (Herschmann, 2000) foram estabelecidos enquanto ritmos e estilos musicais diferentes dos praticados nos Estados Unidos. Por um lado, o hip-hop brasileiro manteve e acentuou seu caráter de crítico social e rebeldia juvenil. Não ganhou, contudo, nem sua roupagem humorística e muito menos a ostentação de riqueza, ficando essa reservada ao funk. O hip-hop representaria a música reflexiva da periferia, trabalhando ainda dentro do modelo de contrastes. Já o funk seria o aspecto mais debochado e satírico, ressaltando também, principalmente nos últimos anos, a questão da sexualidade e da ostentação, ambos os temas não absorvidos pelo hip-hop brasileiro. Como

<sup>112</sup> Considerado o rapper mais rico do mundo pela revista Forbes, possuindo uma fortuna estimada de 750 milhões de dólares. Foi aluno da Howard University, uma universidade histórica negra que fica em Washington D.C.

<sup>113</sup> No original “*Get Rich or Die Tryin*” lançado no ano de 2005.

ressaltado por DaMatta (2000) a busca pela riqueza é entendida dentro da ética brasileira como uma espécie de atitude “antibrasileira”, o que nos leva a concluir dentro desta análise sobre os estilos musicais que a busca explícita pelo enriquecimento só pode-se manifestar através da roupagem cômica feita pelo funk de ostentação. A postura icônica do hip-hop brasileiro é a figura do “vida loka”, que segundo a música de nome homônimo do grupo Racionais’ Mcs, seria inspirado na figura de são Dimas, o ladrão crucificado ao lado de Cristo, que segundos antes de morrer arrependeu-se de seus pecados, ganhando a salvação eterna<sup>114</sup>. A diferença entre o estilo Thug nine presente no hip-hop norte-americano e o estilo “Vida Loka” adotado no hip-hop brasileiro correspondem sincronicamente as morais envolvidas no trabalho, enriquecimento e contestação social. Ao falar sobre seu gosto musical o estudante Celso narra uma importante diferença entre os estilos.

Pô, rap é pensamento, reflexão. Se você escutar os Racionais Mcs vai ver que as músicas falam dos problemas sociais, da mobilização coletiva, nossa luta. Isso é o hip-hop. Agora o funk é zuação, brincadeira, festa, diversão, tudo, menos pensar! Hoje fala muita sacanagem e ostentação, mas na antigamente era a melo do mentiroso e outras palhaçadas. Esses dois ritmos mudaram a periferia. E o funk carioca ganhou o Brasil. Hoje está até na novela (Celso, 22 anos, aluno de Comunicação Social).

Apesar de ambos os estilos musicais sofrerem um processo de criminalização, de racismo e preconceito, sendo denominada de “som de preto”, “música da favela” e “música de bandido”, os espaços sociais tem sido invadidos pela glamourização destes estilos, que se encontra em sintonia com a valorização estética da violência. Deixando de lado momentaneamente estes aspectos, nos voltamos para a compreensão do sistema de dinâmicas de forças presentes nas comunidades periféricas das grandes cidades-mundo como Rio de Janeiro e Baltimore, dos quais o hip-hop e o funk fazendo parte, compondo um quadro maior.

O medo e a violência tem um papel crítico no realinhamento dos limites sociais e simbólicos do qual o gueto contemporâneo é a expressão material (Wacquant, 2008). Assim como as transformações culturais que fizeram o gueto e as favelas construírem “escudos protetores contra a exclusão social” (p. 54) e em

<sup>114</sup> Na Bíblia Sagrada, no livro de Lucas 23:39-43 retrata este episódio. O “bom ladrão” não possui nome no texto original, sendo chamado de Dimas pela tradição Católica. É considerado protetor dos pobres agonizantes. Na música *Vida Loka II* a cena da crucificação e redenção de Dimas é narrado como “aos 45 do segundo arrependido/ salvo e perdoado/ é Dimas, o bandido.”

muitos casos buscassem atingir a autossuficiente no que diz respeito a bens e serviços de consumo necessários ao dia a dia de seus moradores, são produtoras também de novos artefatos culturais, que são apropriados como criações dos moradores destas comunidades.

A resistência contínua das periferias ao abandono e a violência exercida pelo Estado aos poucos se tornou fato constituidor da identidade de grupo, e que permeia em grande parte todos os moradores das favelas brasileiras e dos guetos norte-americanos. Wacquant (2008) examinou três aspectos que envolvidos na construção deste o sentimento. O primeiro, a “despacificação da vida cotidiana” (p. 55), diz respeito ao aumento das situações de perigo, assim como das taxas de violência. Também traduz um abandono de infraestrutura pública, levando a população afetada a uma brutal desconfiança sobre a seletividade consciente das ações do poder público. O segundo elemento traz uma ideia de “desdiferenciação social” (op cit.), ou seja, não deixa existir diferentes posições sociais entre os moradores, expressos comumente nas falas como “todos os que moram lá são banidos” etc. Por último a “informalização econômica” (op cit.) é a soma de poucas ofertas de empregos, a forte diminuição do mercado local e o fracasso de políticas de assistência social, estimulando o crescimento de uma economia desregulada e informal; como o comércio de varejo de drogas. Como consequência final deste quadro, o autor afirma que “a face do Estado mais familiar para os jovens residentes no gueto é aquela do policial, do encarregado da liberdade condicional e do guarda da prisão” (p. 59).

Exposto a tamanha opressão, mas também possuidor de uma potência capaz de criar novas formas de resistência diariamente, os corpos dos jovens afrodescendentes das periferias parecem ter encontrado na categoria raça a forma mais produtiva de tomar consciência da opressão vivida (Werneck, Mendonça e White, 2002, p. 56), passando a tomá-la como o modo principal para construir, viver e experienciar identidades associadas à cor (Piccolo, 2010). Os modos de expressão de comunicar-se dos excluídos da periferia foram apropriados por estes mesmos como instrumento identitário de luta e força, irradiando-se para outros universos socioculturais nas metrópoles. A função étnica da categoria favela e gueto criou uma consciência de pertencimento ao grupo que delineou a forma de viver seu pertencimento racial, expressa de maneira privilegiada no corpo (Carril, 2006).

## 5

**Cidadãos do mundo: síntese e dispersão**

“Por detrás dessas decomposições contábeis, estão as verdadeiras trajetórias individuais”.<sup>115</sup>

Quando buscamos olhar por cima dos ombros dos estudantes entrevistados, parafraseando Geertz (2008), interpretando suas trajetórias de vida e seus projetos ascensionais, muitas de suas vivências nos escapam por conta do fascínio pela acumulação de dados similares e a construção de análises numéricas que busca dar conta da vida social, efeito daquilo que Simmel chamou de “matematização do mundo” (2009, p. 45). A investigação etnográfica da ascensão social de jovens negros universitários funciona quase como um antídoto a isto, propondo-se a oferecer interpretações possíveis deste movimento a partir de um olhar por detrás dos dados financeiros, onde a experiência humana seja a forma e o sentido dos acontecimentos. Ela busca expressões deste fato social nas artes, na música, na culinária, nos esportes, oferecendo-nos alguns sentidos na forma do tempo em que ocorre, através de sínteses espontâneas dadas nos feixes de dispersão dos acontecimentos narrados pelos estudantes.

O poeta afro-americano James Baldwin (1924-1987) em seu trabalho intitulado *The price of the ticket* (1985) conseguiu grande impacto perante o meio literário nos Estados Unidos. As críticas de viés negativo acusavam Baldwin de procurar chocar o público branco com narrativas cruas da experiência vivida por afro-americanos. A crítica positiva o elogiava pelo mesmo motivo. Ao olharmos por detrás dos números vemos as trajetórias de vida dos afrodescendentes como um tema tão caro de ser tratadas em ambas as sociedades – brasileira e norte-americana – que mesmo Machado de Assis, considerado por Harold Bloom (2001) como o “maior literato negro surgido até o presente” (p. 687), encontrou dificuldades, ambiguidades e contradições em expressar na sua obra a condição de afro-brasileiro. A invisibilidade social do negro, como no romance de Ralph

---

<sup>115</sup> *Mobilidade Econômica e a Ascensão da Classe Média Latino-Americana*. Banco Mundial, 2013, p. 04.



Ellison (Ellsin, West and Bascom, 2001), coloca-se como um processo kafkiano, onde a inexorável condição de ser negro parece ferir uma lei maior e inacessível, condenando-os a sempre responder por este crime.

O racismo em sua vertente mais genética toma a raça como unidade de estudo historicamente terminada, remetendo os indivíduos a um potencial racialmente determinado e do qual não podem evadir-se (DaMatta, 2010). Muitas experiências são narradas pelos estudantes de modo dramático, contendo em si toda a tensão de histórias contadas logo após seu acontecimento, e por isso ricas em vivacidade e emoções. Ao chegar pela primeira vez à universidade trajando um terno, o estudante de Direito da PUC-Rio Carlos nos conta que foi abordado no portão do campus e questionado se era segurança da universidade. Relatou ainda que no caminho até a faculdade neste mesmo dia já havia sido parado por uma senhora muito religiosa que lhe perguntou se era pastor de igreja evangélica. Após narrar este triste dia Carlos me perguntou: “será que isso nunca vai ter fim?”.

A óbvia tensão está na manifestação de racismo que impossibilita a compreensão de que um jovem negro de terno em bairro elitizado da zona sul do Rio de Janeiro não possa ser senão um pastor ou segurança, nunca um advogado ou estudante de Direito. Freyre (1968) acreditava que o mulato bacharel era o modelo perfeito de ascensão social contendo em si todos os símbolos da modernização brasileira, numa espécie de humanismo-estatal-tecnocrata, uma modernidade híbrida. Contudo, como demonstrado por Hasenbalg (1979), nem mesmo o alto investimento em educação é capaz de sanar o racismo e as diferenças socioeconômicas provenientes dele. Ao contrário: quanto mais o negro sobre entre as classes sociais e nos postos de trabalho, maior será o racismo enfrentado (Hasenbalg, Lima e Silva, 1999). O estudante afro-americano Collins, 19 anos, aluno de Engenharia na MSU resumiu com a frase “no topo da montanha o ar é sempre mais rarefeito” a vivência por detrás dos dados analisados nos estudos sobre ascensão social e discriminação racial.

Apesar de constituir um desafio sociocultural para os quais os jovens afrodescendentes provenientes de camadas populares estão precariamente preparados, o ingresso na universidade, por si só e independente do que ocorra durante o seu curso, já é entendido como uma vitória pessoal, familiar e coletiva. Como veremos durante as entrevistas, entrar na faculdade é sentido como o início do processo de ascensão social. Mesmo que objetivamente isso não seja realidade,

afinal de contas a ida para a universidade representa dispêndios e apenas pretensões de ganhos futuros através da ocupação de bons postos de trabalho de nível superior, de maneira simbólica e subjetiva para estes alunos que são a primeira geração de bacharéis em sua famílias, obter um diploma universitário é uma grande conquista.

É neste ponto das narrativas que podemos observar a concretização da seleção familiar, da identificação do talento, dos desdobramentos da carreira moral, as consequências mais profundas do processo de escolarização, a fixação dos gostos e preferência pessoais, a expansão do cosmopolitismo e finalmente a definição da carreira profissional através da escolha do curso de graduação. Pela quantidade fatores e atores envolvidos em todas estas etapas podemos deduzir de saída que os projetos individuais não formam, necessariamente, um conjunto harmonioso ou sincrônico para os próprios estudantes, que vivenciam o dilema originado por ocuparem posições conflituosas de maneira bastante particular.

Como temos visto, os projetos individuais ocupam uma posição central na vida dos estudantes entrevistados, fazendo orbitar em torno de si muitos temas de suas trajetórias pessoais. Funcionando como um norte que possui um objetivo final, um resultado a ser atingido, os projetos são transfigurados sob o nome de sonho. O projeto ascensional coloca os estudantes diante de profundas transformações, como as escolhas entre o namorar e o ficar, o trânsito religioso, mostrando os diferentes graus de impregnação dos estudantes entrevistados diante da ideologia individualista ou o englobamento.

Ao analisarmos o processo de admissão nas universidades podemos compreender as regras dos processos seletivos e os esforços empregados para cumpri-los. As profundas diferenças entre o vestibular no Brasil e o processo de seleção longitudinal nos Estado Unidos não deixam de demonstrar semelhanças ligadas aos desafios oriundos da problemática da raça e classe social. Outro fator importante é a gratuidade e o pagamento das mensalidades nas universidades. Estes fatores estão diretamente ligados as estratégias pragmáticas elaboradas pelos estudantes para enfrentar essa questão. Finalmente, o ponto focal da trajetória pessoal é a escolha do curso de graduação, que procura balancear uma expressão da individualidade e o utilitarismo necessário para obter uma melhor condição de vida. Sua dupla função mostra, portanto, um direcionamento interno e externo de

suas intenções, refletindo de forma singular os contornos dados ao projeto coletivo e individual.

Os estudantes entrevistados cursavam diferentes períodos da universidade, alguns sendo ainda calouros e outros veteranos. Percebemos uma nítida diferença entre os projetos, uma vez que o acúmulo de semestres na universidade parece permitir o aperfeiçoamento da carreira profissional, assim como a avaliação da própria trajetória de vida. A noção biográfica, conforme descrita por Velho (2003), torna-se vital nesta parte da narrativa, pois será o resultado alcançado pelo estudante que dará um sentido positivo a trajetória de vida. Assim, corre-se o risco de chegar ao final dos estudos sem atingir as metas desejadas, “desperdiçando” assim todo o sacrifício pessoal e familiar.

Por fim, veremos como a ascensão social está inserida dentro da regra moral da dádiva, imposta à coletividade e obviamente aos indivíduos, de tal maneira que somente a compreensão econômica não é capaz de dar conta das causas e razões envolvidas neste fenômeno. A dádiva é uma lógica organizativa do social que tem caráter universalizante e que não pode ser reduzida a aspectos particulares como aqueles religiosos ou econômicos (Mauss, 2003). As relações entre o dar, receber e retribuir impelem compulsoriamente cada um dos estudantes entrevistados a adotar uma postura diante desta rede de obrigações, vivenciando os dilemas da ascensão social e do prestígio familiar e coletivo, manifestando mais claramente uma posição individualista ou o englobamento.

## 5.1 Dia de Graça

“Pra uns é mó sofrimento, pra outros fácil demais<sup>116</sup>”.

O ingresso em um curso de graduação acontece através do cumprimento de uma série de atividades, que podem envolver avaliações longitudinais do histórico escolar ou uma única prova denominada de vestibular. São procedimentos que Bourdieu (1986) denominou de protocolo para verificação dos antecedentes escolares do estudante. Antes de falarmos das dificuldades dos estudantes afro-brasileiros e afro-americanos em cumprir essas etapas, devemos destacar que os protocolos de verificação da vida escolar – o vestibular ou histórico de notas

<sup>116</sup> Trecho da música *Diferença*, de autoria do rapper Rael da rima. Esta música retrata exatamente o ingresso na universidade do jovem músico da periferia de São Paulo.

escolares – são barreiras construídas por processos culturalmente datados e que em nada mostram “dificuldades naturais” dos estudantes. Para entendermos este ponto, no nível de comparação, podemos citar o trabalho de Cabrera & Padilla (2004), que encontrou entre estudantes norte-americanos filhos de mexicanos grandes dificuldades em ingressar na universidade, principalmente para os primeiros bacharéis da família. A falta do capital cultural inerente à vida universitária norte-americana foi apontada como o maior fator de dificuldade. Dados próximos a estes também foram encontrados entre os estudantes universitários da região dos montes Apalaches<sup>117</sup> (Hand & Payne, 2008). Finalmente nos estudos de Quincey (2013) com o povo Hmong proveniente principalmente do Vietnã e do Laos, ficou demonstrado também como a falta de sincronia entre o capital cultural possuído pelos estudantes e o cobrado pelas universidades pode prejudicar o desempenho acadêmico. O que estes três estudos mostram por diferentes perspectivas, e que as une à discussão dos desafios enfrentados pelos afrodescendentes, é exatamente o fato da cultura universitária ser desenhada especificamente para determinado grupo social, e feita do mesmo modo para que os demais grupos não se sintam parte dela (Dews, 1995). Dito isso, podemos passar à análise das entrevistas onde os universitários narram sua participação no processo seletivo.

Em uma avaliação longitudinal, o bom desempenho constante é um dos fatores primordiais, ainda mais quando se concorre com outros candidatos com diferentes níveis socioculturais. Neste tipo de avaliação, amplamente difundido nas universidades norte-americanas, as provas padronizadas como o SAT tem um enorme peso, pois medem a nível regional e nacional o aprendizado dos estudantes. Além disso, cartas de recomendação, serviços comunitários e outras atividades sociais, esportivas e artísticas também são levados em consideração na hora de avaliar os estudantes. Finalmente, pontos mais sutis como perfil pessoal e histórico de outros familiares que já estudaram na universidade acabam por favorecer determinados candidatos. Manter a maioria destes fatores alinhados durante anos é uma tarefa bastante difícil quando os estudantes oriundos das camadas populares tem que conjugar fatores como trabalho e falta de estrutura

---

<sup>117</sup> Os estereótipos sobre as pessoas da região dos montes Apalaches tem uma difusão nacional nos Estados Unidos. Eles são vistos como “caipiras sem refinamento cultural” (Billings, Norman and Ledford, 1999).

para os estudos. Para o estudante Terry, aluno de Ciências Contábeis da MSU, a maior dificuldade era conseguir manter as notas altas em matemática na escola.

O meu curso pede muita matemática, portanto, eu sabia que era isso que eles iriam olhar logo de cara, minhas notas na disciplina. Só que na prova SAT e nas outras as questão vão para o país inteiro, ou seja, se o seu professor te ensinou aquilo ou não você tem que saber. A prova nivela (risos), mas é por cima, e eu estava embaixo. É muito difícil sempre correr atrás do prejuízo nas disciplinas. Minha família sabia menos do que eu, não tinha ninguém pra perguntar (Terry, 20 anos, aluno de Ciências Contábeis da MSU).

Além de boas notas constantes, as participações nos serviços comunitários fazem parte da moral cívica norte-americana e são bastante cobrados nos processos seletivos nas universidades. O estudante Scott, aluno de Serviço Social da MSU foi certamente o mais entusiasta ao falar sobre o assunto.

Quando você se candidata para cursos como Serviço Social já deve imaginar o peso de experiências voluntárias e serviços comunitários. A faculdade é um aperfeiçoamento deste tipo de civismo. Mas acho que mesmo um engenheiro ou médico também deve precisar disso. O fato é que você pode ter nota 9,5 e outra cara também com 9,5 pega sua vaga por ter feito um trabalho voluntário nas férias de verão enquanto você passeava. Um professor na escola certa vez me falou: ‘para entrar na faculdade você tem que dar o seu melhor o tempo todo’ (Scott, 21 anos, aluno de Serviço Social da MSU).

É exatamente este “dar o melhor o tempo todo” que torna o processo de admissão universitária norte-americana tão penosa para os estudantes de primeira geração. Ao serem obrigados a navegarem através das regras acadêmicas não escritas ou ensinadas, não herdando nenhum capital cultural universitário, muitas vezes estes jovens tateiam no escuro, operando sucessos e fracassos através da tentativa e erro. Tony, aluno de Administração da MSU é um dos entrevistados mais velhos nesta pesquisa, e sua chegada à universidade foi postergada exatamente pela lentidão causada por não conhecer os caminhos e processos que poderiam levá-lo a universidade.

Querer ir para a faculdade quase todo mundo quer, mas a questão era “como eu faria isso?”. Até para perguntar para os familiares ou vizinhos era difícil. Minha vizinhança era toda de trabalhadores, eu mesmo filho de um trabalhador manual, e querendo ser um cara de escritório. Eu fiquei vários anos tentando em seguida, sem conseguir nada. Depois eu me inscrevia de tempos em tempos para tentar uma vaga. Um dia um amigo da igreja me deu umas dicas, leu meu material e eu consegui entrar na Morgan, um pouco tarde, mas melhor do que nunca (Tony, 34 anos, aluno de Administração da MSU).

A cultural universitária brasileira também é um sistema de código bastante estranho para os estudantes afro-brasileiros entrevistados. Sem bacharéis em suas

famílias e possivelmente em sua vizinhança e círculos próximos de amizades, os jovens projetam o mundo acadêmico através de informações fragmentadas ou incompletas. A estudante Teresa, aluna de Psicologia na PUC-Rio narra em tom cômico essa distância que a separava da faculdade.

Fazer faculdade pra mim era coisa para ser doutor. Mas eu não sabia o que significava. Lá na minha cidade, interior mesmo de Minas Gerais, doutor servia para tudo, principalmente para os matutos chamarem qualquer pessoa com um nível melhor de educação. Foi no pré-vestibular que os professores foram explicando melhor, mas sabe quando uma coisa é muito distante e você não consegue entender? Era assim a universidade para mim. Só estando aqui que você aprende mesmo estas coisas (Teresa, 25 anos, aluna de Psicologia na PUC-Rio).

As informações para o ingresso na universidade levavam os alunos apenas até os portões, ou seja, passar no vestibular e obter uma matrícula. Para os alunos brasileiros prestar o vestibular, por si só, já era um enorme desafio. Diferente da avaliação longitudinal, este exame consiste em duas ou três provas sobre todo o conteúdo acumulado até o ensino médio. Com exceção de uma aluna, Ingrid, todos os demais entrevistados são alunos de escolas públicas, e os estudantes destas instituições tem demonstrado em testes padronizados como o Enem, Prova Brasil etc. grande defasagem de aprendizagem do conteúdo das disciplinas. O estudante Jorge, aluno de História da PUC-Rio nos conta um pouco sobre seus dias no pré-vestibular.

Lá era revisão do conteúdo, mas na verdade eu estava mesmo era aprendendo tudo. Eu fazia o segundo grau à noite e trabalhava durante o dia, o pré-vestibular era aos sábados o dia todo. Nosso muito cansativo e muita matéria. Imagina ver em um dia o que as pessoas veem durante cinco dias. Mas era hora de correr atrás do prejuízo. Da matéria da 5ª série que você não sabe, pois ficou sem professor, das dúvidas que você acumulou e foi aprovado automaticamente pela escola pública. Os professores chegavam a ficar com pena da gente tamanha nosso atraso nas disciplinas (Jorge, 24 anos, aluno de História da PUC-Rio).

O momento de cursar um pré-vestibular para os estudantes brasileiros pode ser resumido através da frase “correr atrás do prejuízo”, por ser exatamente a frase mais utilizada pelos entrevistados para descrever este momento de suas vidas. Um ponto interessante que não aparece nas entrevistas entre os estudantes norte-americanos é a entrada na universidade marcando uma clara separação entre estudos e trabalho, assim como uma divisão entre estudos e esportes ou música. Isso porquê, como temos visto, a universidade norte-americana agrega dentro de si todas estas instâncias, enquanto no Brasil a universidade é basicamente “mentalista”, ou seja, valoriza apenas a inteligência referida a certas capacidades cognitivas e mentais. Na universidade brasileira inexistente o corpo, ou ao menos

este é reduzido a um suporte, uma casca que carrega a mente. Não existe, portanto, lugar para o seu desenvolvimento. Além disso, retomando a temática do dualismo cartesiano entre corpo-mente, a valorização de uma instância acaba por desvalorizar a outra. Por esse motivo, o momento de preparação para a entrada na universidade também é um momento de abandonar a dedicação aos esportes, dança etc. – o corpo de maneira geral.

O caso de Carlos, 30 anos, aluno de Direito da PUC-Rio serve de exemplo para este fato. Tendo um irmão gêmeo, Carlos foi designado pela família como “a mente” entre os irmãos: era visto como mais fechado em si, pensativo e reflexivo. Por outro lado, seu irmão era puro “corpo”: um desportista nato praticava vários esportes até escolher o judô. Tendo um irmão gêmeo tornou-se judoca profissional, chegando a ser membro da seleção brasileira neste esporte, é interessante notar como a dedicação ao esporte exclui, ao menos na maioria dos casos, as possibilidades de tentar um curso superior no Brasil. Carlos nos contaria ao final da entrevista que naquele momento, após o irmão atingir um posto confortável como atleta profissional, que o mesmo ingressará no curso de Educação Física na UFRJ. Mas entre os alunos entrevistados o abandono de outras atividades como a dança, o esportes e tudo aquilo que envolvesse o corpo, em prol da dedicação exclusiva do tempo à leitura e estudos nos mostra como a universidade reproduz institucionalmente o preservado dualismo cartesiano.

A pior face desta cisão se manifesta quando é agregada à problemática da separação hierárquica entre trabalho manual e trabalho intelectual, onde existiria um grupo de indivíduos bem pagos para “pensar” enquanto os demais são mal pagos para exercer todas as demais funções socialmente desprestigiadas justamente por envolverem esforço físico. Este quadro é a mais cruel concretização de uma divisão do trabalho pela nobreza do espírito daqueles que a exercem<sup>118</sup>, como postulado pelos gregos na Antiguidade (Platão, 2000). Certamente essa divisão, passados mais de cinco mil anos de sua criação na sociedade Ocidental, sofreu uma cronificação no qual a escravidão e a moral católica do trabalho tem papel fundamental. A análise de Weber (2001) sobre a moral do trabalho no protestantismo faz-se extremamente relevante para entendermos a valorização, incentivo e permissão para que os alunos norte-

---

<sup>118</sup> Em *A República*, Platão idealiza a divisão do trabalho contendo os artesão (trabalho manual), o guerreiro (trabalho manual e trabalho intelectual) e o filósofo (trabalho intelectual).

americanos trabalhem e estudem durante boa parte da vida escolar e universitária. Exatamente o oposto ocorre no Brasil, onde se deve escolher entre o estudo ou o trabalho, principalmente quando o estudante vai para a universidade<sup>119</sup>. O aluno Henrique, graduando de Psicologia da PUC-Rio sempre teve que enfrentar este dilema, conjugando de forma cuidadosa o trabalho e os estudos.

Eu não tinha mesada dos meus pais, né (risos). Ganhava só o ‘feijão com arroz’, mas ter seu próprio dinheiro é muito bom. Então eu arrumava uns trocados tocando teclado em festas e tudo isso. Mas sempre tinha isso de uma hora ter que parar para só estudar, mas como? Não tenho papai para sustentar minha vida de filósofo, e só ficar pensando. Na época do pré-vestibular foi pior, pois tinha o segundo grau, o vestibular e o trabalho. Às vezes tinha medo de não estar dedicado o suficiente para passar no vestibular (Henrique, 28 anos, graduando de Psicologia da PUC-Rio).

O trabalho para os jovens provenientes de camadas populares é uma questão de necessidade imediata, e a escolha forçosa entre trabalho ou estudos apenas produz uma seleção e afunilamento daqueles que conseguem a dedicação exclusiva aos estudos ou inventam outros jeitos de conciliar estas instâncias. A estudante Ingrid, aluna de Serviço Social na PUC-Rio narra como conseguiu balancear trabalho e estudo.

Eu desde cedo trabalhava fazendo unha em salão de beleza. Na Baixada Fluminense tem poucas oportunidades, e aqui na zona sul tem mais, e paga melhor. Eu era manicure aqui na Gávea mesmo, fazia as unhas de muitas funcionárias aqui da PUC. E depois elas me viam dentro da universidade, no pré-vestibular da pastoral. Tinha aquele olhar de ‘tadinha, faz unha aqui do lado e quer fazer faculdade na PUC’. Eu habitava dois mundos diferentes. Não tinha como ser diferente, eu já tinha filha para sustentar (Ingrid, de 29 anos, aluna de Serviço Social na PUC-Rio).

A conciliação entre trabalho e estudo em uma sociedade que não valoriza este tipo de ação acaba por forçar muitos para fora deste “caminho estreito” que leva até a universidade. O estudante Celso, aluno de Comunicação Social da PUC-Rio nos conta um pouco sobre seus amigos que não conseguiram administrar estes fatores.

Tinha muita gente boa lá no pré-vestibular comunitário, mas muitos nunca chegaram a universidade. Tiveram que sair só para trabalhar, pois a família precisava de dinheiro, ou tinham filhos, mãe doente, essas coisas. O horário dos estudos já é feito para você não trabalhar, e na faculdade só piora. É para selecionar pela exclusão mesmo. Triste realidade (Celso, 22 anos, aluno de Comunicação Social da PUC-Rio).

<sup>119</sup> As diversas bolsas de estudos, desde a iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado mostram bem esta separação entre estudo e trabalho, uma vez que exigem dedicação exclusiva aos estudos, sob a pena para aqueles que trabalham de perder a bolsa.



A própria Pastoral Padre Anchieta da PUC-Rio tem um projeto de pré-vestibular comunitário que atende aos funcionários da universidade e alguns membros das comunidades próximas, como a Rocinha e o Vidigal. Entre os alunos o maior motivo de evasão e desistência é a necessidade de trabalhar e dificuldades em conciliar trabalho e estudo, mesmo já estando dentro ou morando próximos a universidade (Barreto, 2014; Souza e Barrouin, 2012; Silva, 2003).

Apesar de certo desconhecimento sobre a cultura acadêmica, mesmo os pais e parentes que nunca estiveram na universidade são capazes de coletar informações suficientes para elaborar uma estratégia de ingresso para seus filhos. Outros atores, como professores, vizinhos, amigos e até mesmo membros de grupos religiosos também aparecem para orientar os estudantes neste importante momento de escolha e direcionamento das carreiras profissionais. É exatamente neste ponto que a seleção familiar, o talento e a carreira moral mostra seu maior efeito entre os estudantes afro-americanos, de modo singular e sem similaridades com o que acontece entre os estudantes afro-brasileiros. Essa diferença ocorre por causa das próprias “regras do jogo”, onde o pagamento obrigatório da universidade nos Estados Unidos delineou uma série de estratégias empregadas pelos indivíduos para pagar por seus estudos, e este é um desafio que, como será visto, envolve toda a sociedade norte-americana.

O custo do ensino universitário nos Estados Unidos, como demonstrado por Kane (1999), aumentou exponencialmente nos últimos 20 anos, ultrapassando em muito o aumento do poder aquisitivo das famílias. Ainda segundo este autor, a lógica de poupar dinheiro para a faculdade através de poupanças especiais para os estudos, denominado de *education savings account*, levam muitas famílias a não contribuírem com regularidade e maior quantidade para a aposentadoria dos pais. Isso por que a aposentadoria e a educação formam fundos de poupanças regidos por regras e taxas diferentes, a partir do ano de 2001.<sup>120</sup> A atitude dos pais diante da abertura de uma *education savings account* oscila entre o uso imediato de seus salários para suprir necessidades básicas e a economia deste dinheiro para um futuro melhor através dos estudos (Brouder, 1987). Quando perguntamos sobre o modo de pagamento da universidade a maioria absoluta dos estudantes da MSU responderam que recorrem a empréstimos bancários, seja para completar a

---

<sup>120</sup> Internal Revenue Code 26 U.S.C. § 529

pequena poupança feita pelos pais ou para pagar as taxas não cobertas pela bolsa de estudos para atletas e músicos da universidade.

O trabalho de meio turno, e até mesmo a combinação de vários deles, também aparece como uma forma legítima de cursar a faculdade. A própria universidade recruta seus alunos para trabalhar nas lanchonetes, lojas, livrarias e outros serviços que não comprometam os estudos e este é um hábito bastante comum nos Estados Unidos. Novamente o trabalho aparece como um movimento ascético imprescindível para o estilo de vida norte-americano. Outro fator singular encontrado entre os estudantes afro-americanos foi o do patrocínio por algumas empresas privadas, na forma de bolsa de estudos. Os estudantes Gerren e Grace, ambos alunos do curso de Ciências Contábeis na MSU tem sua faculdade paga por uma grande companhia de seguros – AIG – e em troca estagiam na empresa, e quando se formarem devem continuar na mesma pelo prazo estipulado no contrato que firmaram quando aceitaram a bolsa de estudos.

Muitos dos estudantes afro-americanos entrevistados pouco puderam contar com a poupança dos pais, em sua maioria de modo apenas parcial. Apesar disso, os pais buscaram munir seus filhos de outras ferramentas, não para pagar os estudos, mas para deixar de pagar. As bolsas de estudos são os objetivos mais desejados por pais e filhos em todo os Estados Unidos, e as famílias mais pobres traçam um minucioso planejamento para atingir este objetivo, que muitas vezes pode ser o único caminho para o ingresso na universidade. O modelo de bolsa de estudos mais comum encontrado entre os estudantes norte-americanos entrevistados foi à bolsa atleta e a bolsa de músicos. Os estudantes da MSU Collins e Mary tem uma bolsa de estudos por tocarem na banda marcial da universidade, enquanto Michael é aluno-atleta e Eric do grupo de teatro. Todos estes alunos conseguiram alcançar o almejado sonho da bolsa de estudos, cumprindo um plano detalhado desenhado por suas famílias e comunidade. Mesmo que a profissionalização de atletas universitários não alcança 2% dos esportistas (Morris, 2014) e muitos outros como a aluna Mary, toque na banda exclusivamente para obter a bolsa, sem pretensões de dar continuidade futuramente a música de modo profissional, o resultado da carreira moral baseado no talento mostra-se para os estudantes bastante satisfatório. O jogador de futebol americano Michael é o mais entusiasmado ao falar do assunto.

Como eu te disse meu tamanho, minha força e saber jogar bem são uma dádiva [*gift*] presente, uma chave que abre portas de oportunidades. Era mais difícil

entender isso com 8-10 anos de idade, mas depois você amadurece e começa a entender o caminho. Quando eu entrei no processo seletivo da MSU coloquei logo a opção de bolsa aluno-atleta, era o único jeito de eu estar aqui. Pagar para mim era impossível. Sonhar ser jogador profissional isso todos querem, mas meu objetivo é obter meu diploma de engenheiro (Michael, 19 anos, aluno de Engenharia na MSU).

A estudante autodenominada *geek* Mary, aluna de Biologia na MSU, já nos contou sobre seu desejo de participar do grupo de ciências ao invés de estar nos ensaios da banda marcial da MSU, mas ela sabe que essa bolsa é vital para continuidade de seus estudos.

Minha mãe pouco pode guardar dinheiro, não sobrava muito. Sabendo disso ela, e muitos outros lá na vizinhança vão ensinando aos filhos um esporte, um instrumento musical, vendo se ele tem algum talento que possa no futuro dar uma chance de ter uma bolsa de estudos. Eu fiquei com o trompete (risos). A contra gosto, mas tenho a bolsa e isso é o que importa. É um plano, sabe, a longo prazo. Ir as aulas de teoria musical aos 8 anos, e saber que o efeito disso será só aos 18 anos, e talvez nem funcione, requer muito autocontrole e paciência (risos). Mas é assim que funciona, e os pais te cobrando (Mary, 21 anos, aluna de Biologia na MSU).

Ambas as ações, a preparação para as avaliações longitudinais e para o vestibular, assim como a iniciação e persistência durante anos em determinada carreira com vistas a uma bolsa de estudos futuras são efeitos claros de um intervenção consciente sobre as emoções e movimentos desordenados, aquilo que Mauss denominou de “educação do sangue-frio” (Mauss, 2003, p. 421). As estratégias de movimentos coordenados neste contexto são escolhas táticas que envolvem uma educação do corpo para adiar prazeres imediatos em troca de possíveis prazeres futuros. Ao deixar de gastar o seu salário em refeições, muitas vezes privando-se de ingerir quantidade desejada de alimentos para economizar em prol do estudo dos filhos<sup>121</sup>, os parentes e a própria criança aprendem a livrar-se das reações mais ou menos brutais, irrefletidas e inconscientes, trocando-as por ações isoladas, precisas e conscientes.

No momento que se encontram preparados para o processo seletivo os estudantes lidam com outra importante decisão: qual curso de graduação escolher? A resposta para essa questão parece conjugar fatores internos ao aluno, como afinidades, capacidades, personalidade, e fatores externos, como os cursos disponíveis na universidade, mercado de trabalho e empregabilidade. Ao serem perguntados sobre como escolheram seus cursos de graduação todas as respostas

---

<sup>121</sup> A obesidade entre as classes baixas é um fenômeno ligado a industrialização de gêneros alimentícios baratos e extremamente calóricos, que são vistos como ‘vantajosos’ pelas famílias mais pobres (Ferreira e Magalhães, 2005). Devido a globalização do mercado consumidor, este a obesidade entre as classes baixas tem cada vez mais semelhanças pelo mundo (WHO, 1997).

mostraram uma preocupação em conjugar estes dois fatores. Além disso, uma análise estatística dos dados fornecidos por ambas as universidades demonstrou, para entendermos melhor o universo pesquisado, que não existe uma preferência por determinados cursos, em detrimento de outros. Isso mostra que os de primeira geração de bacharéis em suas famílias buscam, de forma similar aos demais alunos, ingressar em todos os cursos de graduação, não preferindo ou preterindo cursos em razão do seu alto ou baixo índice de reprovação<sup>122</sup> (Salvador, 2011; Guimarães, 2013).

A escolha do curso de graduação mostrou grande sincronia com as negociações pessoais entre os projetos coletivos e individuais. Alunos como a estudante Ingrid e Scott, ambos graduandos do curso de Serviço Social, narram uma preocupação muito grande com temas sociais e políticos, que acabaram por orientar a escolha do curso. Outros estudantes como o afro-americano David e o aluno da PUC-Rio Daniel contam que buscaram carreiras com a melhor chance de ascensão social, no caso o curso de Administração.

Ser administrador para mim é um dos melhores caminhos para atingir meus objetivos, ter uma vida boa, sabe, ganhar algum dinheiro. Você pode trabalhar quase em tudo, tudo precisa de um administrador. Eu sempre gostei da ideia de fazer esse curso. Vendo os *reality shows* de negócios eu fique mais empolgado ainda. Sei que é um sonho que todos têm, mas hoje como estagiário eu ganho quase a mesma coisa de quando eu era caixa de mercado, e ainda nem terminei a faculdade. (David, 42 anos, aluno de Administração da MSU)

A boa empregabilidade entre os administradores foi um fator que também chamou a atenção de Daniel. Apesar disso, depois de cursar o primeiro ano de Administração optou por mudar para o curso de Economia.

Quando eu escolhi ‘adm’ eu tinha uma vaga noção do curso. Mas depois de um ano fui vendo que era meio vago, e tem muito administrador por ai. E como sempre gostei de matemática eu resolvi ir para o curso de Economia. Dizem que é muito bom para ganhar um dinheiro legal, investimentos e todas essas coisas. Acho que o sonho de quem não tem herança nenhuma é construir algum patrimônio, né. E pra isso tem uns cursos bons, outros nem tanto (Daniel, 35 anos, aluno de Economia na PUC-Rio).

Devemos notar, contudo, que esta decisão foi feita dentro de um certo contexto, e que passados alguns anos de graduação os estudantes mudam de opinião e/ou podem reconstruir a história que os levou à escolha do curso. Sem muitas informações sobre os cursos de graduação, a maioria dos estudantes diz

<sup>122</sup> Outro fator importante neste sentido é que a oferta de bolsas pelo programa Prouni diz respeito à 10% das vagas totais de cada turma, uniformizando assim a presença de alunos bolsistas em todos os cursos de graduação.

que recorreu aos professores da escola para obter mais dados sobre as carreiras. Outros escolheram a graduação mesmo sem saber exatamente o que era, como no caso de Cristina, estudante de Desenho Industrial na PUC-Rio.

Para dizer a verdade eu nem sabia direito o que era o meu curso. Na época do Prouni você tinha que escolher três opções lá no sistema do governo. E o curso de desenho industrial parecia bom. Só sabia que era meio moda, meio marketing, meio artes (risos), mas quando li em algum lugar que era o curso de alguns designers famosos eu resolvi fazer. Era curso de gente chique (Cristina, 21 anos, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio).

Especificamente no caso do aluno de Serviço Social da MSU Scott, foi o único a relatar a estratégia de fazer uma graduação que não que não era seu objetivo profissional final, para servir de base para finalmente fazer a graduação dos seus sonhos: Direito.

Quando eu fiz minha matrícula eu já sabia que não gostava exatamente da assistência social, meu objetivo mesmo era ser advogado um dia. Mas as vezes temos que ter uma base financeira para depois construir mais coisas. Por isso escolhi ser assistente social, assim poderia ter um emprego que me ajudasse depois a realizar meu sonho (Scott, 21 anos, aluno de Serviço Social na MSU).

Entre os estudantes brasileiros os que mais mostraram uma iniciação precoce em uma carreira moral foram Jorge, aluno de História e Zumbi, aluno de Ciências Sociais. Ambos narraram o contato ainda na infância com a militância política exercida por suas mães. A exposição a estes temas parece ter delineado o campo social como foco de interesse destes alunos, e uma vez chegada a hora de escolher o curso de graduação bastava apenas decidir melhor a área de estudos.

Eu fiquei mesmo entre a História e as Ciências Sociais. Mas como tive bons professores de história na escola acabei me identificando mais com o curso. Meu interesse sempre foi história da diáspora negra. Hoje não me arrependo da escolha, mas sei que vida de professor não é fácil. (Jorge, 24 anos, aluno de História na PUC-Rio)

Juntamente com o estudante norte-americano Scott, aluno de Serviço Social na MSU, Jorge e Zumbi são os alunos que mostraram a maior influência da religiosidade na escolha do curso de graduação. Sendo o primeiro membro atuante da igreja Batista e o segundo umbandista e candomblecista, respectivamente. O momento de escolher em qual curso ingressar ocorreu juntamente com a maior participação nos cultos religiosos. É interessante notar o embate entre a religiosidade e a universidade, uma vez que o conhecimento acadêmico é visto como científico e racional, podendo entrar em confronto com a fé dos estudantes.

Antes de ir para a faculdade meu pastor me disse que eu iria aprender muita coisa, e questionar minha fé, mas que era para eu seguir firme, que depois de um momento de crise eu me mantivesse na fé cristã. Na hora eu achei estranho, até engraçado, mas eu estava imerso na igreja. Ao ser imerso no conhecimento acadêmico aí sim, você começa a questionar muita coisa, mas estou indo bem até agora (risos) (Scott, aluno de Serviço Social na MSU).

Retomando a escolha dos cursos, é interessante acompanhar o caso do aluno Eric, aluno de Artes Cênicas na MSU, que começou a ter aulas de teatro ainda na infância e acabou por seguir a carreira das artes cênicas. Na narrativa deste estudante fica claro como a iniciação na carreira moral marca de forma permanente o projeto individual.

A educação teatral era ao mesmo tempo corporal e sentimental. Aprender a rir, chorar, interpretar, tudo isso. Lá tinha uma influência muito grande do sistema de Stanislavski<sup>123</sup>. Isso fazia a gente mergulhar nos personagens e na gente mesmo. Com o passar dos anos e das aulas, peças interpretadas e tudo isso, eu não apenas estudava teatro, eu era um ator. Quando submeti minha candidatura na MSU eu sabia que o meu curso seria Artes Cênicas, e que também pleitearia uma bolsa de estudos de ator. Queria atuar no novo Carl J. Murphy Fine Arts Center - MFAC<sup>124</sup> (Eric, 19 anos, aluno de Artes Cênicas na MSU).

A escolha do curso de graduação parece buscar dar conta primeiramente da questão socioeconômica, e apenas em um segundo momento de temas raciais, principalmente quando os alunos ingressam nos cursos de ciências humanas e sociais. Isto se coaduna com outros estudos como (Salvador, 2008), que tem afastado a ideia de que exista uma escolha por cursos de graduação orientados de forma racial ou socioeconômica. O que existe, e veremos mais adiante, é a preferência, em alguns casos, por temas raciais e sociais dentro de alguns cursos, não se limitando, contudo, apenas a determinadas áreas de saber: ciências sociais ou humanas. Outro fator envolvido na escolha do curso de graduação é o prestígio que tal profissão tem entre os pais e parentes. Opondo-se frequentemente ao caminho de ascensão individual, a escolha por um curso de graduação valorizado pelos familiares pode reafirmar ainda mais o compromisso do estudante com o projeto coletivo de seu grupo de origem, utilizando sua própria carreira profissional como peça estratégica para o sucesso do projeto coletivo.

Após a escolha do curso, a questão seguinte era sobre a escolha da universidade. Neste ponto a MSU e a PUC-Rio aparecem sob perspectivas

<sup>123</sup> Um método de interpretação baseado na empatia, emoção e encarnação do personagem. Nas palavras do autor “a corporificação externa da essência interior de um papel” (Stanislavsky, 2011, p. 175)

<sup>124</sup> Inaugurado em 2001, o MFAC é composto por uma arena multi-uso para teatro, concertos, óperas. Contas ainda com salas de exposições destinadas às artes plásticas. Pertence a MSU.

completamente diferentes, em dois lados oposto. Se por um lado a MSU é uma universidade reconhecida pela comunidade negra de Baltimore como uma instituição de suporte e qualificação do grupo, e por isso é respeitada e almejada por muitos membros da comunidade negra local, por outro lado a PUC-Rio é um “objeto de consumo”, uma marca, ou como disse a estudante Ingrid “uma universidade que tem grife”. As universidades historicamente negras como a MSU fazem parte de um continuum da comunidade negra e exerce de modo qualificado seu papel de tornarem estes grupos mais prósperos. Ingressar na PUC-Rio é algo bastante diferente, é habitar um novo universo social não relacionado com a realidade de suas comunidades de origem. Um bom lugar tão longe de casa<sup>125</sup> para os estudantes bolsistas entrevistados.

A decisão de não ingressar em uma universidade pública e ir para a PUC-Rio pode estar associado a fatores objetivos, como notas de provas, Enem etc. assim como preferências pessoais. O fato é que os alunos da MSU tinham a garantia de continuar dentro de seu grupo de referência, enquanto os alunos da PUC-Rio estavam diante de mais uma, e, talvez a maior ruptura com seu grupo de origem. Mesmo ao ingressarem em universidades públicas com maior diversidade racial e social do que a PUC-Rio, como a UERJ ou a UFRJ, por exemplo, os alunos negros provenientes das camadas populares encontraram grandes dificuldades no convívio acadêmico. Dificuldades estas causadas por um sistema universitário refratário à diversidade e acostumado historicamente com a similaridade entre os alunos. O estigma social e racial levou estes alunos a categoria de “desacreditados”, nos termos de Goffman (2008), pelo entendimento de que estes não teriam o mérito de estar ali (Valentim, 2012). Conscientes deste desafio em maior ou menor parte, os alunos entrevistados enfrentaram a estigmatização sabendo que provavelmente encontrariam maior resistência na PUC-Rio do que em outras universidades. O estudante Jorge, aluno de História conta como foi contar notícia de que iria estudar na PUC-Rio.

Acho que ninguém acreditou. Só eu e mais uma pessoa lá do pré-vestibular comunitário tentamos pra cá. Isso por que aqui não era visto como uma possibilidade pra gente lá da Baixada Fluminense. Aqui é longe, tudo aqui é caro e a maioria do pessoal aqui é rica. Sabíamos que ia ter preconceito, segregação, zuação com a gente, essas coisas. Mas era nossa chance de estudar. A minha mãe falou logo: ah meu filho, arruma esse cabelo, vai ficar todo mundo olhando pra você lá (Jorge, 24 anos, aluno de História na PUC-Rio).

<sup>125</sup> Dews (1995) relatou este sentimento ao estudar membros da classe operária norte-americana que ingressaram em universidades prestigiadas.

A localização geográfica e imaginária é outro ponto de divergência entre as universidades. A MSU encontra-se no coração da parte norte e negra de Baltimore e está conectada com a vida comunitária praticamente em todos os sentidos. Mesmo os alunos de primeira geração de bacharéis na família já tinham contato com a universidade, mesmo sem nenhum parente ter frequentado o campus. Através dos serviços comunitários, do time de futebol americano, da igreja dentro da universidade e uma série de outras atividades gratuitas, a MSU convida a comunidade negra para dentro de si, capacitando trabalhadores em cursos de aperfeiçoamento profissional. No diário de campo, em 24/08/14 anotei uma experiência interessante.

Nas compras do mês no Walmart local resolvi usar uma camiseta da MSU, para facilitar minha identificação. Os olhares desconfiados dos negros por aqui não param, e tem sempre a sombra da ameaça árabe. Os funcionários do mercado são todos negros. Um jovem rapaz prontamente aparece para me ajudar. Ele tinha interesse em perguntar sobre a MSU. São só elogios para a universidade, palavras como “suporte”, ajuda”, “orgulho” são algumas das que eu consigo distinguir. Meu *Black English* não opera em tamanha velocidade. Após me ajudar o rapaz pergunta se conheço alguém que possa ajudá-lo na MSU, com dicas sobre bolsas, essas coisas. Passo meu e-mail para ele e prometo procurar saber mais sobre isso. Ganhei um “Deus lhe abençoe” e dicas sobre onde ficam os melhores produtos e promoções.

Inserida na zona sul do Rio de Janeiro, em um dos espaços urbanos mais caros do Brasil, a PUC-Rio é uma universidade bastante distante do universo da maioria dos estudantes entrevistados. Na pesquisa de Salvador (2011) com alunos bolsistas ingressantes na PUC-Rio no ano de 1994 a universidade aparece na narrativa dos estudantes como “outro universo” que, ao ser habitado por alunos bolsistas provoca o sentimento de se “sentir um E.T” (p. 129). Muitos destes alunos jamais haviam estado na universidade antes do dia da matrícula. A estudante Teresa, aluna de Psicologia na PUC-Rio morava no momento na Baixada Fluminense, com alguns parentes que deixaram o interior de Minas Gerais e se instalaram no estado do Rio de Janeiro. Os estranhamentos com a PUC-Rio mostram bem o contraste.

A primeira coisa que eu pensei foi: é um set de filmagens de *Malhação*. Parecia novela do Globo! E era em partes ao menos, já que muitas novelas se passam no Leblon e Gávea. Para mim que sou de Minas até o sotaque lembrava a televisão, o jeito carioca e com o tempo eu fui absorvendo ele também. Quando ia visitar minha família no interior as crianças da vizinhança já falavam: olha lá a menina que fala igual ao pessoal da novela! (Teresa, 25 anos, aluna de Psicologia na PUC-Rio).



Apesar da imensa diferença entre a PUC-Rio e a MSU, a posição social dos estudantes afro-americanos e afro-brasileiros os coloca em uma situação um pouco similar ao ingressarem na universidade. Segundo depoimentos coletados entre alunos bolsistas mostrados por Salvador (2011, p. 149) “na PUC há os punks, os hippies, os mauricinhos, as patricinhas e tinha também os carentes”. Entre os alunos da MSU as categorias mais usadas são *working-class* ou *blue-collar* para designar os alunos com pouca habilidade, interação social e dificuldades de vestir-se de modo adequado no meio acadêmico (Reay, Crozier, & Clayton, 2008). Os termos “estabelecidos” e “outsiders” (Elias e Scotson, 2000) também são usados de forma bastante comum em análises sociológicas entre universitários em ambos os países. Outras categorias como “bolsistas” e “elite” foram usadas por Dauster (2002), e neste caso específico, apesar de compreender que a categoria usada para denominar os alunos não bolsistas esteja referindo-se a sua posição socioeconômica, classe médio-alta e classe alta, acredito que o termo “elite” seja demasiadamente vago, e por isso ideologicamente útil para reforçar posições de subalternidade e subserviência, que de fato esconde as lutas históricas e conquistas políticas e sociais das minorias sociais. O raciocínio aplicado ao termo “elite” serve também para a palavra “carente”, e como já demonstrada por Ortiz (2010), este termo está bastante associado à condescendência feita pelo assistencialismo presente nas primeiras gerações do serviço social no Brasil<sup>126</sup>.

A principal diferença neste cenário é o pertencimento racial, e o uso político e social que se faz deste. Se por um lado os estudantes entrevistados na MSU estão entre os alunos com menor renda per capita entre os universitários de seu campus, por outro lado podem contar com uma rede de suporte legal e moral, que une a comunidade negra em prol de melhores condições de vida para os membros de seu grupo, o que Booker chamou de *uplift the race* (1995). Já entre os estudantes brasileiros apenas com a criação do Prouni em 2005 que as universidades particulares começaram a receber regularmente alunos bolsistas, e a PUC-Rio, apesar de seu histórico de bolsas de estudos, tinha essas ações baseadas em iniciativas particulares, “era uma coisa esporádica, pontual, não era uma política sistemática” (Salvador, 2011, p. 82). Não existia, portanto, um rede de

<sup>126</sup> Antes da primeira geração de assistência social o termo “carente” aparece com maior frequência nos arquivos do Ministério da Justiça a partir da Lei do Ventre Livre (1871) para referir-se ao “menor carente” em condição de morador de rua (Neder, 2003). Como nos mostrou Foucault (2005) a carência como uma categoria social precisava existir para que a caridade católica como categoria espiritual fosse praticada.

suporte racialmente orientada, mas baseada na condição social e na caridade católica.

A partir disso, passamos a investigar nas narrativas as consequências do ingresso dos estudantes entrevistados no cenário histórico e cultural criado pelas universidades, os quais tem influência direta sobre os projetos coletivos e individuais. Como afirmamos anteriormente a necessidade de trabalhar torna-se eminente à medida que os jovens pobres aproximam-se da maioria. Mesmo para aqueles escolhidos para os estudos dentro do projeto familiar o trabalho é quesito obrigatório, de forma direta ou indireta. A experiência de trabalhar e estudar ao mesmo tempo estão presentes em todas as narrativas examinadas, tanto no Brasil como nos Estados Unidos, e ela será um dos principais pontos de diferença apontados entre os estudantes entrevistados e os demais alunos. Para o estudante Terry, aluno de Ciências Contábeis o trabalho sempre foi uma constante.

Eu fazia uns pequenos trabalhos, coisa de garoto, no contraturno da escola. Ajudar no mercadinho, varrer a barbearia, essas coisas. Os adultos já ofereciam isso, para gente aprender a trabalhar, ter responsabilidade. Os pais sempre deixam a gente ir, com eles, também foi assim. Quando entrei na MSU eu já tinha tido vários empregos pequenos, mas gostava mesmo era do escritório. Acho que entre os meus amigos todos tem um emprego de meio turno, alguns até com dois. A universidade faz parte disso, aceita e apoia. Ela sabe que esse dinheiro faz falta e que sem ele muitos não tem como estar aqui (Terry, 20 anos, aluno de Ciências Contábeis na MSU).

O estudante Scott, aluno de Serviço Social da MSU realiza estágio dentro da MSU, na área de assistência social e nos conta um pouco sobre a sua experiência profissional e perspectiva pessoal.

Trabalhar aqui é muito importante, e se você não trabalha não será bem visto. Faz parte da gente. Mesmo um mestrando ou estudante de doutorado trabalha muito por aqui. Minha orientadora, por exemplo, era caixa na livraria aqui durante seus estudos. Outro cara árabe que fazia o doutorado com ela entregava pizza. Acho que tudo aqui está organizado para isso, o que facilita muito. A própria MSU tem escritórios para ajudar a gente a arrumar empregos de meio turno, e os professores são bem compreensivos com isso, na maioria dos casos (Scott, 21 anos, aluno de Serviço Social da MSU).

Apesar do incentivo institucional algumas modalidades de bolsa, que exigem maior dedicação de tempo, acabam por atrapalhar o emprego de serviços de meio turno, como no caso de Michael, 19 anos, estudante de Engenharia da MSU, jogador de futebol americano.

Esse é o pior problema de ser um aluno-atleta. Não ganhamos como esportistas e não temos tempo para mais nada. Como fazer para ter algum dinheiro? Só temos a

bolsa de estudos, mas temos que comprar livros, roupas, material didático. Por isso você vê aí um monte de jogadores só andando com roupa da Nike, além do estilo é também porque ganhamo-las de graça dos patrocinadores (risos). Se você é músico ou sei lá o que pode fazer uns trabalhos por fora e ficar com a grana, mas os atletas estão ferrados se fizerem isso (Michael, 19 anos, aluno de Engenharia, MSU)<sup>127</sup>.

As atividades exercidas que geram a concessão da bolsa, como os esportes, o teatro, a música etc. por si só demandam uma grande quantidade de tempo de dedicação que torna quase impossível ter um emprego de meio turno. Quando o aluno consegue realizar esta difícil conciliação é com o sacrifício do seu desempenho em alguma área.

Aqui tem o pessoal do cochilo e isso já é normal. Se você vê um cara dormindo na aula só poder ser duas coisas: se tiver dinheiro ele estava nas festas, e se for pobre ele estava no trabalho até tarde. Eu sou o segundo caso (risos). Não tem como estar 100% em tudo o tempo todo. Quando o cara já tem família então, como eu, a correria é ainda maior, e essa é a situação de muitos. A MSU ajuda muito a gente, mas o modelo de universidade em geral é feito para você entrar com 18 anos, os pais te ajudando, dedicação exclusiva etc. Uma vez um professor novato aqui entrou e logo reclamou da turma do sono, *aff*. Eu só disse para ele: aqui só tem trabalhador professor, é outra realidade, dá sua matéria aí e a gente se vira aqui (David, 42 anos, aluno de Administração da MSU).

A universidade parece realmente funcionar em dois ritmos completamente diferentes, impostos por um lado pelos alunos que trabalham e de outros pelos que não trabalham. A rotina imposta pela dupla jornada parece cobrar um preço difícil de equilibrar um bom desempenho em todas as tarefas e torna a vida universitária um jogo arriscado à medida que os estudantes devem ganhar tudo e perder nada. Sem margens para negociação e com a falta de suporte familiar, que pouco ou nada podem fazer para ajudar, parece que a tarefa de suporte a estes estudantes ocorre pela via institucional, através de uma dezena de escritórios de suporte acadêmico, pedagógico, psicológico e social, assim como uma ajuda entre pares, ou seja, os próprios estudantes ajudando uns aos outros.

As fraternidades são a manifestação mais completa deste tipo de cooperação mútua nas universidades norte-americanas. Longe de suas famílias e com inúmeros desafios, estes grupos funcionam como uma rede de suporte para o “saber viver” dentro do campus e um networking fora dele (Torbenenson & Parks, 2009). Com sua própria cultura, propósitos e valores, as fraternidades como a *Gamma Iota Sigma* tem presença marcante na vida universitária na MSU,

<sup>127</sup> Apesar de movimentarem bilhões com a indústria de material esportivo, os alunos-atletas são proibidos de receber qualquer pagamento enquanto atletas, segundo regulamento da NCAA - *National College Athletic Association*.

tornando-se muitas vezes a “família universitária do estudante”. Se compararmos a atuação das fraternidades levando-se em conta a orientação racial, veremos como o civismo e senso de dever para com a comunidade negra permeiam as fraternidades negras (Brown, Parks & Phillips, 2010).

A condição de trabalhar e ser estudante entre os universitários brasileiros pesquisados é bastante delicado. Como anteriormente afirmado, o desenho institucional das universidades, em sua grande maioria, não busca atender uma enorme parcela da sociedade que necessita conciliar as tarefas. Muitos cursos de graduação são oferecidos apenas em horário matinal e diurno, ou ainda pior, são em tempo integral. Apesar disso, não são poucos os estudantes que se aventuram acumulando múltiplas tarefas.

Lá em casa foram meus irmãos que trabalhavam para eu estudar. Quando eu entrei na PUC isso se manteve. Meu trabalho é deixar a casa arrumada, lavar, passar e cozinhar para todo mundo, e isso não é pouco quando se tem 8 pessoas na casa. Só que isso já era na casa dos meus tios aqui no Rio. Feitas minhas tarefas, eu me dedicava aos estudos, vir pra cá, assistir aulas, essas coisas. O dinheiro pra tudo isso eles que me ajudavam, mas era muito pouco e às vezes nada. (Teresa, 25 anos, aluna de Psicologia na PUC-Rio).

Outros estudantes entrevistados, como Daniel, Jorge e Henrique já trabalhavam antes de ingressar na universidade, e tiveram que reorganizar suas tarefas a partir da realidade dos horários da universidade.

Um dia eu cheguei à sala meio atrasado e com maior cara de sono, tinha perdido o horário. Outro aluno logo soltou a piada: tá com a cama nas costas ainda cara. Eu respondi que era porque estava trabalhando até tarde e que não tenho papai/mamãe para me sustentar. Ai ficou o maior silêncio na sala. Acho que eles pensam que todos tem a vida mansa deles. Eu sempre trabalhei e me recuso a parar. Além disso, eu preciso muito desse dinheiro, cada xerox, cada livro custa caro, e chega na hora tem professor que nem usa o material direito porque a maioria não leu. Muita falta de respeito, com quem leu e com quem se ferrou pra ter dinheiro pra comprar e ler. (Henrique, 28 anos, aluno de Psicologia da PUC-Rio)

A latente tensão entre o mundo dos alunos que trabalham e estudam com o mundo dos alunos que apenas estudam ganha força a medida que a PUC-Rio parece adotar, implicitamente, a obrigatoriedade da dedicação exclusiva aos estudos, em consonância com muitos órgãos da educação nacional. O trabalho, principalmente o manual, parece ser aquilo que atrapalha o pensamento, ou como disse Descartes, é o corpo (*res extensa*) que leva a mente ao erro (*res cogitans*) (Ottingham, 1992). Como a origem do trabalho humano é o pecado endêmico<sup>128</sup>,

<sup>128</sup> Bíblia Sagrada, livro de Gênesis 3:19 diz “No suor do teu rosto comerás o teu pão, até que te tornes à terra; porque dela foste tomado; porquanto és pó e em pó te tornarás.”

sem a moral protestante do ascetismo e acumulação de riquezas como manifestação da graça divina, o trabalho é apenas tolerado dentro do catolicismo – ainda sob a sombra da usura, mas nunca valorizado como produtor de virtudes, como no protestantismo.

Este dilema, de cumprir as leis institucionalmente impostas ou salvaguardar os interesses particulares através de relações pessoais parece ser um tipo de questão que será resolvida por aquilo que DaMatta denominou de malandragem e jeitinho brasileiro (1986). Neste modo de navegação social, a problemática do estudo-trabalho parece ter encontrado entre os estudantes brasileiros entrevistados a solução pacífica e até legítima para a questão. A malandragem, lembra DaMatta, é um papel social que pode ser mobilizado em determinadas circunstâncias como “modo de viver, e às vezes sobreviver” (p. 104)<sup>129</sup>.

Pô, eu já trabalhava antes da PUC. Ai cheguei aqui e para receber tal ajuda não pode ter renda per capita de x reais, e para este outro auxílio não pode ganhar y reais. Ou seja, você tem que atingir a penúria para alguém te ajudar. Eu faço o que muitos fazem “bicos”, serviços por fora e dinheiro na mão, sem carteira assinada nem nada. Na hora de mostrar a renda, pronto: é nada! Mesmo assim, juntando todas as bolsas que eu ganho com os dinheiros dos biscates não dá nem o que os alunos ricos daqui gastam em cerveja no final de semana. Por isso a gente tem que ‘adaptar o sistema’, já que ele foi feito contra os mais pobres. (Zumbi, estudante de 24 anos, Ciências Sociais na PUC-Rio).

Estes dados encontrados coadunam-se com pesquisas anteriores entre os alunos bolsistas na PUC-Rio. Entre todos os entrevistados por Salvador (2011) no ano de 1994, “12 estavam trabalhando quando chegaram a PUC, sendo que 7 continuaram trabalhando e 5 saíram do emprego” (p. 135). Entre os que permaneceram, alguns ainda tiveram que negociar o horário de trabalho, sob o risco de perder o emprego. Uma estratégia utilizada pelos estudantes entrevistados foi a troca de trabalho ou emprego por atividades dentro do circuito acadêmico que possam gerar algum tipo de renda. O estudante Celso, aluno de Comunicação Social nos conta um pouco sobre suas atividades para ganhar algum dinheiro.

O meu português sempre foi muito bom. Então eu pego alguns textos para revisar e corrigir. Cobro pouco, não sou profissional. Além disso, tem uns *free lance* de jornalismo, reportagens e produção de eventos. Juntando isso com o dinheiro da iniciação científica e monitoria da alguma coisa (risos). É assim que a gente vai se arrumando (Celso, 22 anos, aluno de Comunicação Social).

<sup>129</sup> É notável a sincronia deste argumento com as artimanhas utilizadas pelo personagem nordestino João Grilo, famoso na literatura de cordel e nacionalmente conhecido no Brasil pelo filme e peça teatral *O auto da Compadecida* de 1990. No ato final “o julgamento de João Grilo”, no purgatório Nossa Senhora Aparecida afirma que João usava a sabedoria para sobreviver e que “a esperteza é a coragem do pobre”.

Como podemos notar, dado o desamparo social que desestimula o trabalho e estudo, cronificados por uma estrutura institucional não desenhada para este tipo de público universitário, as saídas encontradas não são pelas vias legais, mas pelo esforço individual e pelo uso do jeitinho brasileiro. Deste modo, os alunos afro-brasileiros entrevistados usam de diversos artifícios para poder sustentar sua permanência na faculdade, onde o dinheiro aparece como um questão primordial. Para o estudante Daniel, que é casado e já possui dois filhos em idade escolar, o trabalho não é apenas para sustentar os estudos, mas sim toda a sua família.

Eu trabalho na empresa de trens urbanos, pego logo nos primeiros horários. No início era difícil, com matrícula em bloco e poucos horários de disciplinas possíveis para mim, mas depois os veteranos bolsistas vão te ensinando a balancear as coisas. Bem, a gente pega as disciplinas que der na grade de horário, eu tenho que trabalhar. Eu queria me formar no tempo normal, uns 5 anos tava bom, mas me matriculo em menos disciplinas que o necessário por causa do trabalho, então isso vai estender minha permanência aqui. Só não posso ser jubilado por excesso de semestres (risos). Muitos caras que trabalham e estudam tem este problema. É uma conta difícil de fechar, e a faculdade não tem perspectivas de mudar isso. O público principal daqui pode fazer aula em qualquer horário, eu não. Nós somos convidados aqui, e como ‘cavalo dado não se olha os dentes’ nos temos que dar o nosso jeito (Daniel, 35 anos, aluno de Economia na PUC-Rio).

A matrícula em um número menor de disciplinas por semestre é uma estratégia bastante utilizada pelos alunos bolsistas na PUC-Rio, e comporta em si vários benefícios pragmáticos. Por um lado ela permite o achatamento da hora/aula semanal, permitindo assim que o aluno possa trabalhar. Em outro sentido, ela é usada para não ir à universidade em um dia específico da semana, concentrando as disciplinas nos demais dias, economizando assim o dinheiro de passagem e alimentação. Por último, estar matriculado em poucas disciplinas permite ao aluno focar seus esforços em um número menor de conteúdos, diminuindo assim as suas chances de reprovação em uma disciplina. Este último ponto em especial é um fator primordial para a permanência do aluno enquanto bolsista Prouni: o não aproveitamento do crédito solicitado, seja por falta, reprovação ou trancamento posterior a data limite só é possível em 25% dos créditos solicitados, ou seja, se um aluno está matriculado em quatro disciplinas de quatro créditos, poderá ser reprovado apenas em uma delas, sob pena de perder a bolsa de estudos<sup>130</sup>.

<sup>130</sup> No item “8- Encerramento da bolsa”, do *Manual do bolsista Prouni*, no quinto item consta que a bolsa de estudos será encerrada no caso de “não aprovação em, no mínimo, 75% do total das disciplinas cursadas em cada período letivo.” (Prouni, 2015, p. 8).

Conciliar todos estes fatores às dificuldades já inerentes à vida universitária torna a trajetória acadêmica destes alunos uma constante negociação entre múltiplas esferas: a institucional, a familiar, a financeira, a pessoal etc. Este panorama é vislumbrado logo que o estudante entra na faculdade, mas outros desafios desdobrando-se a medida que adentram à vida na universidade.

## 5.2

### I have a dream

Uma vez ingressos na universidade e realizadas as adaptações necessárias e possíveis a respeito de horários e disciplinas, os estudantes entram em contato com um espaço social pouco familiar. Santos (2007) chamou a atenção para o confronto do homem com “espaços que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja a memória lhe é estranha” (p. 81). Para o autor, este é um processo de migração que pode levar à “desculturalização” e a alienação. Desterritorializados de seus objetos e processos de socialização, os estudantes enfrentam agora o desafio que reconstruir dialeticamente uma nova territorialidade e cultura, para que assim possam habitar estes novos espaço. Passam do sonho de ingressar na universidade para a realidade de seus desafios.

Quando eu cheguei à PUC eu não conhecia absolutamente nenhum aluno. Era um peixe fora d'água. Então eu só andava, no início, com alguns padre e freiras que eu conhecia lá na comunidade católica, e acabou do pessoal pensar que eu cursava teologia, mas eu faço psicologia (risos). Acho que você fica acuado quando está num novo lugar, onde será testado, examinado, não só pelas notas, mas pelas pessoas também (Henrique, 28 anos, aluno de Psicologia da PUC-Rio).

O estudante Scott, 21 anos, aluno de Serviço Social da MSU foi um dos entrevistados que mais me auxiliou no contato com outros estudantes para possíveis participações na pesquisa. Nos encontramos em sua sala, no subsolo de um prédio central na universidade e aproveitei para tomar algumas notas sobre este primeiro encontro.

É um lugar extremamente escondido, e pouco cuidado também. Os estagiários de serviço social ficam lá, entre eles o Scott. Ele faz parte do programa *Upward Bound* e parece estar sempre em contato com alunos de primeira geração de bacharéis. Na sua sala parecia haver uma reunião com mistura de confraternização. Um número imenso de alunos encontra-se apertados lá. Uns usam os computadores, outros a impressora, outros ainda o micro-ondas e a cafeteria. Nenhum item tem o símbolo da universidade e tudo parece ter sido doado entre eles mesmo. Uma rede de solidariedade formou-se por aqui, e também um lugar onde eles sentem-se mais a vontade (Diário de campo, 17/10/2014).

A circulação restrita pelo campus mostra bem a rugosidade do espaço universitário vivenciado pelos alunos entrevistados. Mesmo que não haja impedimentos para a livre circulação, existe claramente uma preferência de interação entre os alunos, buscando estar com certos tipos de alunos e em determinados espaços que julguem mais confortáveis. Goffman (2011) analisou profundamente a interação face-a-face e em locais públicos, e destes estudos podemos apreender como os indivíduos iniciados em novas culturas organizacionais tem dificuldade em assimilar as regras de conduta social, e que frequentemente falham em sincronizar suas obrigações com as expectativas dos membros do grupo. Não estranhemos, portanto, que tanto os alunos da PUC-Rio pesquisado por Salvador (2011) e os alunos cotistas da UERJ investigados por Valentim (2012) tenham sido “acusados” pelos demais alunos de sua universidade de andarem sempre juntos entre cotistas e separados dos demais, frequentando assim espaços restritos do campus. Este não é um fenômeno particular do Brasil, e entre os estudantes do povo Hmong investigados por Quincey (2013) também foi possível notar o mesmo comportamento. Os estudos de Tatum (2003) dedicaram-se a estudar este fato entre adolescentes afro-americanos que sempre sentavam separados na cafeteria de escolas de ensino médio mistas racialmente. A mútua exclusão, dos brancos que tem medo de serem racistas e dos negros que tem medo de sofrer racismo, explicações fornecidas pela autora, reforçam o papel da segregação racial opcional e a essencialização do pertencimento racial. Apesar de uma aparente igualdade nos modos de tratamento empregados pelos jovens universitários afro-americanos, e também pelo corpo docente da MSU, nos foi relatado o emprego de hierarquias para classificar e separar os estudantes, utilizando o critério racial e social. Como dito anteriormente, está hierarquia usa a “educação e civilidade” como critério de medição “evolutiva” do negro, onde os africanos estariam na base e os negros ingleses no topo.

O primeiro ensaio que eu escrevi, a professora leu e disse: ‘você é Americano? Nossa, seu inglês é muito primitivo, parece de alguma colônia inglesa na África’. Eu disse que toda minha família era de Washington D.C, e que certamente como ela, um dia algum ancestral da minha família veio da África. Ela retrucou, e disse que por esse motivo o meu inglês deveria ser melhor ainda (Gerren de 22 anos, cursando Ciências Contábeis na MSU)

No Brasil apenas a raça não tem o poder de segregação como nos Estados Unidos, e quase sempre encontramos junto a este fator a classe social também.



Porém, o quesito cor/raça aparece como maior condicionante das redes de solidariedade, atreladas em seguida aos fatores socioeconômicos.

Eu cheguei na PUC e logo que pedi uma informação a um senhor da faxina ele disse: você é minha conterrânea! Ele era de Minas também e até conhecia minha cidade, acho que me reconheceu pelo sotaque carregado. Assim, quando eu não estava com outros alunos bolsistas eu ficava no meio dos funcionários, pessoal da Baixada, mais parecido comigo. Entre as patricinhas eu nunca estava à vontade. A sensação é de estar sendo sempre examinado (Teresa, 25 anos, aluna de Psicologia na PUC-Rio).

Por detrás do termo “conterrâneo” está uma profunda rede de relações (Teixeira, 2003) que buscam apoiar o melhor desempenho do aluno e garantir sua formatura e que muitas vezes envolve, além da cooperação entre os alunos, o auxílio de funcionários da universidade. Foi possível observar nos estudos de Salvador (2011) que os alunos provenientes de pré-vestibulares comunitários como o PVNC<sup>131</sup> e a Educafro<sup>132</sup> já compartilhavam as informações sobre as redes de solidariedade presente nas universidades antes mesmo de ingressarem na faculdade, mapeando para os novos alunos os melhores caminhos para seu desenvolvimento acadêmico. Com o advento da política pública do Prouni, a exclusividade de bolsas de estudos para os alunos oriundos deste pré-vestibulares comunitários terminou, passando apenas a ser requisitada a condição socioeconômica e os estudos durante toda a vida na rede pública de ensino. O esvaziamento dos pré-vestibulares comunitários com orientação racial ou política ocorreu a partir de 2005 e em seguida poucos alunos na PUC-Rio pertenciam ao PVNC ou a Educafro. Podemos inferir, portanto, que os alunos entrevistados na PUC-Rio, e que não faziam parte nem da Educafro nem do PVNC, tiveram pouco ou nenhum acesso prévio a redes de relações de solidariedade.

O contraste exposto no binômio lei x raça (Brito, 1999) mostra bem os diferentes modos de apoiar os estudantes. Mesmo ligados pela forte moral presente na comunidade negra norte-americana, os alunos da MSU entrevistados valorizavam mais o apoio institucional do que pessoal aos estudantes provenientes das camadas populares. Assim, se um estudante precisa de ajuda deve recorrer a um dos sete escritórios de auxílio aos alunos de graduação. Pode ainda requisitar ajuda de uma série de programas institucionais da MSU ou até mesmo do governo

<sup>131</sup> Rede de Pré-Vestibular para Negros e Carentes.

<sup>132</sup> A Educafro, rede de cursos pré-vestibulares comunitários, é uma obra social do Serviço Franciscano de Solidariedade (Sefras).

federal. Esgotadas todas as esferas, ou não sendo o tema de sua alçada, é neste ponto que as redes de relações de solidariedade aparecem.

O manual do aluno diz tudo que você precisa saber para sobreviver aqui. Depois dele tem os folhetos de ajuda do *Writing Center*, *Counseling Center Services*, *Talent Research* e até mesmo o *Army Scholarship*<sup>133</sup>, que fica aqui no prédio ao lado. Por fim têm as fraternidades e alguns grupos de estudos, clubes de ciências. Mas como todo mundo também tem suas tarefas, os melhores lugares para pedir ajuda são com as pessoas profissionais nisso (Mary, 21 anos, aluna de Biologia).

No Brasil, onde o termo “raça” virou sinônimo de “ser esforçado” (Mario Filho, 2014), resolver as coisas “na raça” é recorrer aos próprios esforços e as relações pessoais de afinidades para resolver determinados problemas. Marcelin (1999) chamou a atenção para o aspecto familiar brasileiro, quando construímos a categoria “raça” como uma energia distintiva das famílias, uma qualidade do sangue. Teríamos inventado uma ordem oposta a burocracia anglo-germânica: tentamos resolver tudo na esfera pessoal, diluindo conflitos, tornando-os pacíficos. Em última instância, e na pior delas, levamos o caso à instituição, às autoridades competentes<sup>134</sup> e à formulação burocrática, o que é visto como uma ofensa ao modo personalista de resolver as coisas. Neste sentido, existe uma inumerável rede de relações às quais os estudantes recorrem, e que só sabemos que existem quando estas usam a força da coletividade para peticionar algo junto à universidade.

Você entra aqui sem um mapa oficial, e quem te explica tudo são seus amigos. A gente anda junto, pega as matérias junto e um fala pro outro sobre alguns professores que são melhores ou mais flexíveis. Um ensina ao outro, e assim continua. Se alguém deixar de passar à frente esse conhecimento a corrente quebra e muita coisa vai se perder (Celso, 22 anos, aluno de Comunicação Social).

Os problemas financeiros, psicológicos e de desempenho nas disciplinas são as áreas que mais mobilizam estas redes de relações de suporte. A questão financeira fica a cargo de algumas ações de apoio, como doação de passagem e alimentação entre os estudantes brasileiros e o acesso grátis ao *meal plan* e a tomada de empréstimos bancários entre os estudantes norte-americanos. A psicoterapia também é oferecida a ambos os grupos de alunos, e as queixas estão comumente relacionadas com os dilemas e angústias dos conflitos cotidianos

<sup>133</sup> Existe uma enorme gama de estudantes com bolsas de estudos ligadas as Forças Armadas norte-americanas, contudo, devido às restrições de informações sobre os militares não foi possível entrevistá-los.

<sup>134</sup> Luís Fernando Veríssimo em seu poema *Deus nos livre* diz “Deus nos livre da autoridade competente, que com a incompetente ainda há diálogo”, mostrando claramente a aversão brasileira a recorrer as autoridades legais.

presentes na universidade. Goffman (2008) já havia nos alertado sobre a *interação angustiada* (p. 27) e como esta pode levar a fragmentação do eu quando o indivíduo é exposto de forma contínua a este tipo de interação. Apesar de Freud ter associado o sonho à temática da sexualidade no século XIX (Freud, 1969), podemos esvaziar a universalidade deste argumento a partir daquilo que Foucault (1993) chamou de onirocrítica, ou seja, o conteúdo do sonho não é natural nem orgânico, mas sim socialmente determinado. Pode-se sonhar com a sexualidade, como Freud narra ao viver em uma Europa vitoriana (Gay, 1989), mas também se pode sonhar com o desemprego ou a diluição da família nuclear ou o fechamento da fábrica e seus postos de trabalho, como nos contou a pesquisa de José de Souza Martins ao investigar o sonho de pessoas comuns na região metropolitana da grande São Paulo em 1995 (Martins, 2008). Os temas que mobilizam o sofrimento psíquico têm, portanto, origem social<sup>135</sup>.

A respeito do desempenho nas disciplinas, este ponto merece especial atenção, por ser um dos maiores concentradores de stress entre os alunos, e um dos temas narrados com maior passionalidade. Poderíamos subdividi-lo em ir a aula e ter notas boas. Apesar dos alunos da MSU entrevistados morarem dentro do campus, nem sempre ir as aulas é tarefa fácil. Isso ocorre pela tentativa de conciliação entre as múltiplas tarefas que estes alunos exercem. Diferente de um aluno que paga integralmente a universidade e não possui outros compromissos senão o de estar em sala de aula, os alunos entrevistados participam, obrigatoriamente por sua condição de bolsistas, de uma série de atividades curriculares e extra-curriculares. Assim, desde a “turma do cochilo” narrado por David, até os atrasados crônicos ou os faltosos regulares representam bem as dificuldades dos alunos em estar plenamente em sala de aula. Diferentes disso, de forma singular, os alunos brasileiros entrevistados são marcados pelo amplo deslocamento geográfico para chegar até a PUC-Rio. Moradores da Baixada Fluminense, zona oeste e zona norte da cidade do Rio de Janeiro, o transporte público é a opção diária para realizar um trajeto que pode demorar até três horas. Estar em sala de aula às 7 horas da manhã pode requerer do aluno um despertar às

<sup>135</sup> Desde a temática da coesão social estudada por Durkheim, autores como Dejours, Castel e Rancière tem procurado aprofundar a origem social do sofrimento mental (Werlang e Mendes, 2013). Florestan Fernandes também já havia pesquisado o imaginário onírico de pessoas comuns das classes trabalhadoras em bairros de São Paulo no ano de 1941 (Fernandes, 1972).

4 horas da madrugada. São rotinas exaustivas que marcam a vida universitária destes alunos.

Saio de madrugada, tudo escuro. Trem lotado. Chego aqui só com o café da manhã na barriga, e entro na sala 10-15 minutos atrasado, e tem professor que faz cara feia, *aff*. A maioria aqui mora do lado, problema é meu se moro longe. Essa é a verdade, por isso damos preferência de pegar matérias com aqueles professores mais tolerantes, o cara é mais compreensível com a gente (Ingrid, 29 anos, aluna de Serviço Social na PUC-Rio).

Quando o horário das disciplinas é no período da tarde, os alunos aproveitam para almoçarem antes de iniciar o longo trajeto até a universidade, como foi o caso de Zumbi.

Eu tinha aula só às 13h num semestre. Para economizar o dinheiro do almoço eu fazia as refeições em casa antes de sair. Mas antes de sair para uma viagem de quase 3 horas, ou seja, eu almoçava às 10h, o que é muito estranho. Essa loucura de vir pra cá com esse trânsito e nessa distância me obrigava a isto (Zumbi, 24 anos, aluno de Ciências Sociais na PUC-Rio).

Ao atravessarem a cidade para ir à universidade, os alunos entrevistados na PUC-Rio também são atravessados pelas transformações paisagísticas, urbanas, econômicas e simbólicas que a desigualdade social esculpiu na cidade do Rio de Janeiro. Para realizar com êxito este trânsito contam com uma série de estratégias, como usar um calçado confortável durante o trajeto e outro mais bonito dentro da universidade. E no caso de muitas mulheres não é incomum a troca ou sobreposição de algumas peças de roupa durante a viagem, que ao chegarem à PUC são retiradas. A principal função deste comportamento é evitar o assédio sexual no transporte público.

Após todo este esforço, nem sempre as boas notas tem o devido reconhecimento por parte do corpo docente. O chamado “preconceito de nota” encontrado por Salvador (2011) também foi um problema reportado pelos estudantes brasileiros e norte-americanos. Esta questão se manifesta exatamente quando a nota do aluno atinge um patamar para além das expectativas do docente, a partir da imagem preconceituosa que o mesmo tinha criado do estudante. Não é, como alguns poderiam achar, uma grata surpresa, mas uma profunda desconfiança e descrença na potencialidade do aluno. Frases como “você fez isso sozinho?” demonstram um preconceito velado.

Quando você é negro e pobre já sabe: tem que ser 3-4 vezes melhor para ser reconhecido como igual. Igual! Não é superior não. O Obama estudou na *Harvard University* e sempre foi destaque entre os alunos. O Bush filho era um aluno nota C. Se fosse o contrário o Obama teria chegado só no caixa do Walmart com essas notas. São dois pesos e duas medidas. Mas você tem que escolher ‘jogar o jogo’ ou

sair dele. Eu sou um jogador nato, então tenho que me dedicar para vencer, mesmo a partir destas regras injustas (Terry, 20 anos, aluno de Ciências Contábeis na MSU).

Argumentos muitos próximos a estes também foram relatados pelos estudantes brasileiros. A ideia de que o preconceito e o racismo obrigam os estudantes bolsistas a realizarem um “esforço multiplicado” para chegar aos mesmos resultados que os estudantes não bolsistas obtiveram com pouco esforço parece ter ganhado dispersão pela cultura negra através do hip-hop a sua técnica de construção argumentativa que trabalha com contraste. Na música *A vida é desafio* dos Racionais Mc's um trecho diz “desde cedo a mãe da gente fala assim: filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor”<sup>136</sup>. Se o racismo é capaz de distorcer os métodos de avaliação acadêmica, os alunos brasileiros não estão desatentos a este fator.

Você faz um trabalho completo e outra pessoa faz um esboço todo copiado da internet, e ambos ganham a mesma nota. Eu fui reclamar do critério disso e a professora me falou para me preocupar só com minha nota e deixar a dos outros. Mas não foi uma correção justa e a gente tem que ficar calado? Se reclama é ‘preto metido’, se fica calado é subalterno. E quando o professor pega cisma com você, pronto! As vezes é como navegar por espaços hostis a nossa presença, e infelizmente a sala de aula é uma delas. Você se sentir injustiçado e ter que ficar calado é fogo, da um nó na gargante e você adoece (Celso, 22 anos, aluno de Comunicação Social).

O desamparo institucional nestes casos ocorre pela dificuldade de tipificar tais condutas racistas e preconceituosas, que se utilizam das sutilezas e subjetividade do processo de avaliação para estabelecer-se. A negação do conflito racial no Brasil (DaMatta, 1991) e a burocratização e judicialização do mesmo nos Estados Unidos (Stevenson, & Friedman, 1994) tornam ainda mais difícil o pleito por formas mais igualitárias e justas de avaliação dentro da universidade.

Não obstante estes fatos, o difícil momento imposto pela passagem do sonho à realidade da vida universitária também é o instante de colocar em jogo todos os esforços possíveis, sob o risco de perder todo o investimento empregado para o sucesso da trajetória ascensional. O projeto individual mobiliza todas as áreas da vida dos alunos neste momento entendido como crucial pelos estudantes. Entre os diversos campos da vida pessoal, merece destaque a religiosidade. Este campo foi selecionado por que, como nos lembra Weber (1999), a religião está no

<sup>136</sup> Ao falar sobre os concursos de Miss no Brasil no ano de 1964, Giacomini (2006) diz que para uma miss negra ser campeã, no caso Vera Couto, “não bastava ser igual; para vencer, era necessário ser a melhor entre as iguais” (p. 114).

centro da racionalidade moderna, e considero que a análise do racionalismo religioso adotado pelos estudantes entrevistados seja capaz de lançar luz sobre seus projetos individuais a medida que estes estão em franco diálogo com o ascetismo protestante e o comportamento aquisitivo tradicional, em especial quando adicionamos a este quadro o fenômeno do trânsito religioso (Almeida e Monteiro, 2001).

Apesar do pertencimento religioso dos alunos entrevistados na MSU mostrar uma forte continuidade em relação à religião de suas famílias, alguns entrevistados narraram que mudaram de denominação, mas ainda estavam dentro do protestantismo. Examinando a questão mais de perto, busquei detalhes sobre estas novas igrejas que tem atraído à atenção de inúmeros jovens afro-americanos. O estudante Tony, aluno do curso de Administração da MSU, foi um dos estudantes mais entusiasmados a falar deste tópico.

Eu fui criado na igreja Batista tradicional. Toda a minha família na verdade. Mas lá você não sente o ‘mover de Deus’ na sua vida, é muito devocional e pouco impactante o Evangelho. Quando fui para essa nova igreja, lá eu senti o tremendo poder de Deus na minha vida. Você chora no culto, fica arrasado, e depois se reconstrói. Por isso tem muitos jovens, e lá somos a igreja Batista Renovada (Tony, 34 anos, aluno do curso de Administração da MSU).

A descrição fornecida por Tony aproximava-se muito do Pietismo examinado por Weber (2001). Neste sentido, poderíamos caracterizar este movimento religioso como tendo foco em um misticismo protestante, onde a experiência emocional possui um valor central, e o liberalismo aparece como estilo de vida para os membros da igreja. Em determinado ponto de sua fala, Tony chega a um tema bastante familiar ao encontrado em igrejas brasileiras: a Teologia da Prosperidade (Gaede Neto, Brandenburg, Meurer, 1998).

Uma das coisas que eu logo notei na igreja Renovada é seu foco na prosperidade dos seus membros. Não é aquele busca por enriquecer aos poucos, isso é acumular migalhas. Os servos de Deus tem que prosperar! E muitos cultos nos ensinam a como fazer isso, através de lições de personagens bíblicos, sabe. Eu realmente adorei isso! E você conhece outras pessoas que já prosperaram, e elas te ensinam como fazer e te incentivam (Tony, 34 anos, aluno do curso de Administração da MSU).

Frutos do *boom* econômico após a II Guerra Mundial, a Teologia da Prosperidade surgiu de maneira marcante nos Estados Unidos a partir da década de 1950 (Roberts and Montgomery, 1966). Cativando milhões de corações norte-americanos, esta teologia rapidamente espalhou-se por toda a América Latina,

chegando ao Brasil por volta da década de 1980 (Mariano, 1999). Nosso interesse neste assunto está no fato de que os jovens conectam em suas narrativas o trânsito religioso e a busca pela ascensão social. É neste ponto que a prosperidade propagada por este movimento parece caber perfeitamente nos planos ascensionais de alguns estudantes, e essa correlação foi encontrada tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos. A estudante Ingrid nos conta um pouco sua trajetória de mudança religiosa.

Minha mãe contava que meus avós eram da macumba. Éramos muito pobres. Aqui na Baixada Fluminense ficou uma fazenda abandonada depois da escravidão. Já a minha mãe é Católica e tínhamos uma vida um pouco melhor, ela foi datilografa do INPS, nem existe mais. Quando eu era criança frequentava a missa, fui batizada e fiz primeira comunhão, mas depois, na adolescência eu conheci a igreja Metodista e fui pra lá. Batizei-me e frequentei durante algum tempo. Hoje eu vou muito à Sara nossa Terra. Lá tem mais o mover de Deus, é tremendo! (Ingrid, de 29 anos, aluna de Serviço Social na PUC-Rio).

O fio condutor na narrativa de Ingrid é definido em suas próprias palavras pelo “sentimento de evolução social e financeira”, que como podemos observar na fala, teria seu perfeito espelho no trânsito religioso. A mudança de religião para a entrevistada parece obdecer a uma escala hierárquica, onde os cultos de matriz africana, vulgarmente denominados por Ingrid de “macumbá” ocupariam uma posição inferior, o catolicismo uma posição intermediária e o protestantismo uma posição superior. A consagração vitoriosa deste percurso “evolutivo” se daria pelo ingresso da estudante na igreja protestante orientada pela Teologia da Prosperidade.

Apesar do avanço da corrente pentecostal e neopentecostais em ambos os países, principalmente após a teologia da prosperidade, apenas alguns estudantes entrevistados narraram ter realizado o trânsito religioso em direção à estas novas denominações religiosas. De fato, a posição mais comum diante da religião assumida pelos universitários é a secularização da vida religiosa, onde a mesma funciona como uma ética, civismo e sociabilidade, e por fim o ateísmo ou agnosticismo. O alerta dado pelo pastor de Scott, aluno de Serviço Social na MSU é extremamente relevante, uma vez que a universidade é vista como local de predomínio da ciência e da razão, onde o tema da fé pode ser abalado. Na narrativa dos estudantes podemos observar o choque entre a fé e a razão.

Eu sempre fui muito a favor de tudo sobre a igreja, mas hoje eu já separo a minha fé na Igreja de Deus da instituição igreja do homem. Pois acontecem muitas decepções com as pessoas, mas a obra de Deus não pode ser contaminada por falhas humanas. Eu tenho minha devocional, minha fé e minhas ações de caridade,

mas não apoio tudo na instituição igreja. Eu faço um pouco o meu próprio jeito de ser cristão, sem uma estrutura organizacional por detrás (Scott, 21 anos, aluno de Serviço Social na MSU).

Este fortalecimento do individualismo dentro do cristianismo, a partir do qual cada indivíduo pode criar sua própria ideia de devoção e modelo de fé é uma das características históricas mais marcantes da reforma protestante e de seu espírito confrontativo entre pessoas e instituições. No famoso debate entre Lutero e Erasmo de Roterdã sobre a reforma protestante, enquanto o último apelava para o peso das tradições e das escrituras sagradas, o primeiro valorizava a interpretação pessoal e a boa consciência como garantia para encontrar o verdadeiro cristianismo, o que representa em outras palavras, o confronto entre a interpretação institucional e a interpretação pessoal da Bíblia (Johnson, 2001).

As profundas marcas que a migração religiosa pode deixar na trajetória de vida e nos projetos ascensionais dos indivíduos ainda não foram objetos de intenso estudo no Brasil, principalmente ao considerarmos a relação entre a ascensão social e o trânsito religioso<sup>137</sup>. A recente melhoria na qualidade de vida dos brasileiros aumentou de forma substancial suas chances de ascensão nas últimas duas décadas, o que explicaria o estado embrionário de pesquisa sobre o tema no Brasil. Outro fator envolvido é a chegada mais tardia ao Brasil da Teologia da Prosperidade. Nos Estados Unidos as investigações sobre ascensão social e trânsito religioso tem uma longa jornada, onde as pesquisas de Bode (1967) tem uma importante contribuição. O autor avaliou exatamente este fenômeno logo em seu início, nas décadas de 1950 e 1960. Em sua tese de doutorado, Bode procurou investigar os achados de Greeley (1963), que haviam demonstrado uma forte relação entre carreiras profissionais e pertencimento religioso e encontrou forte correlação entre a ascensão social e a mudança de religião ou entre denominações do protestantismo.

O acesso a uma nova ética de ascetismo liberal parece ser entendido como potencializadora da ascensão social, tendo a valorização do individualismo uma de suas principais características. É neste ponto do desenvolvimento do projeto individual que a estudante brasileira Ingrid e o estudante norte-americano Tony nos contaram sobre uma importante decisão no que diz respeito a sua maior ou

---

<sup>137</sup> Digno de nota é o fato de que um dos poucos escravos que viveu no Brasil e escreveu sua própria biografia, Mahommah G. Baquaqua tenha ingressado na Igreja Batista nos Estados Unidos, abandonando o Islamismo para tornar-se um missionário cristão na África (Lovejoy, 2002)



menor participação nos projetos coletivos e familiares. Uma vez que ambos os universitários estavam diante de diferentes processos de pertencimento, que em maior ou menor grau se auto excluía, foram impelidos a escolher o seu grau de participação nestes processos, que se referiam em última instância a sua participação no projeto familiar ou seu investimento no projeto individual.

Outras racionalidades religiosas parecem tomar um caminho diferente do individualismo tal como daqueles do individualismo apresentado no cristianismo. Os estudos de Maggie (2001) sobre as religiões de matrizes africanas mostrou como o processo de individualização/desindividualização envolvidos em rituais de transe utilizam os espaços ritualísticos para esvaziar, mesmo que temporariamente, a esfera individual e subjetiva (Sodré, 2005), dando lugar às relações com as forças vitais, energias e princípio da vida, definido pelo termo Axé (Prandri, 1991). Neste sentido, a constante exposição à “interseção do coletivo com o individual” (Maggie, 2001, p. 83) realizado pela possessão, enquanto fenômeno coletivo parece remeter os membros destes cultos ao englobamento, no sentido em que o elemento faz parte do conjunto e ao mesmo tempo distingue-se e se opõe (Dumont, 1997).

Mesmo que todos queiram deixar sua marca, acho que no meu caso penso em algo mais para o grupo do que para mim. Sabe ser o melhor para a minha comunidade, meus amigos, minha religião. Ser reconhecido por estes pares. Isso é algo que alguém já começou e eu dou continuidade e outros depois de mim, você é mais uma peça. Por isso falamos que os mais velhos são baluartes, pois iluminam o caminho. Mas a luz não ilumina para si mesmo, mas para os outros (Jorge, 24 anos, aluno de História da PUC-Rio).

Recorrendo a diferentes racionalidades religiosas e ethos sociais, os estudantes buscam conjugar a independência financeira e pessoal com a sua lealdade ao grupo, encontrando-se em um dilema, potencializado pela tentativa de ascensão social de longo termo, ou seja, buscar atravessar de uma só vez diversas faixas de renda, passando por profundas transformações. Velho (2008) afirma que o conflito entre o projeto coletivo e o projeto individual pode levar a violação da norma comum que regula relação entre as partes – o indivíduo e sua família de origem – uma vez que cria uma lacuna entre os objetivos pessoais e coletivos. As negociações visando a correção da crise e o processo de solução deste conflito são bastante marcantes nas narrativas dos estudantes entrevistados, reiterando as indicações de Velho sobre a importância do drama social, na acepção de Turner (2008), para a compreensão dos projetos coletivos e individuais. Estabelecido o

drama social, devemos observar a contaminação do indivíduo por determinado projeto por meio da eficácia simbólica. Tomando o corpo como lócus privilegiado para a compreensão deste multi-pertencimento (Schutz, 1979), buscamos entender o trânsito realizado entre diferentes províncias de significados.

Com o tempo aqui na PUC eu passei a detestar aquele vestido de chita que eu tinha. Foi a primeira roupa que eu usei para vir as aulas. Você é confundida com tudo, faxineira, servente, funcionários, tudo, menos como aluna. Eu quero é ser aluna da PUC e ser reconhecida por isso. Tomar um banho de loja. Não gosto de ficar separada, só andando com bolsista. Mas pra andar com o pessoal daqui tem que se vestir bem. Quando me chamaram, um dia destes, de ‘patricinha’, eu me senti integrada a universidade (Cristina, 21 anos, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio).

O vestido de Cristina era o símbolo de seu antigo pertencimento: um mundo rural, não letrado, religioso, conservador e familiar. O seu uso representava uma barreira social para sua integração com as alunas e seu mundo urbano, culto, laico e individualista. Não é, portanto, incomum, observar a migração factível das roupas, cabelo e tudo aquilo que compõe o “estilo” dos estudantes. O estudante Carlos, 30 anos, aluno de Direito da PUC-Rio narra um pouco sua transformação.

Eu aprendi logo no início que a roupa usada por um advogado deve respeitar o “decoro da classe”, ou seja, sempre bem vestidos, barba feira etc. boa aparência em geral. Mas eu nem sabia dar um nó em gravata (risos). Com o tempo, e se você quiser prosperar na carreira, você tem que aprender tudo isso. Não é só uma faculdade, mas pra mim foi uma transformação de vida.

Entre o decoro da classe mencionado por Carlos e o tema do modo de vida urbano exposto por Cristina, notamos como a noção de urbanidade pode aparecer ao mesmo tempo associado à civilidade e a educação. Para Cristina o rural representaria o próprio atraso face à modernidade do urbano. Grande parte da tensão contida neste trânsito entre pertencimentos é o fato que está sendo realizado apenas pelo próprio estudante e não por todo o seu grupo familiar, o que acaba por dessincronizar as novas experiências no qual o estudante está imerso e com as vivências acumuladas por seu grupo familiar.

A universidade é outro mundo. E fora dele ficou minha família, com seus hábitos e costumes. Eles pouco vem aqui na MSU, dizem não se sentirem bem, confortáveis. Eu sei bem como é, no início eu também sentia isso, mas fui me adaptando. Minha mãe mesmo só vai vir na minha formatura e isso já é bom. As vezes ela diz que eu estou diferente. Eu estou mesmo, mas foi para melhor (Gerren, 22 anos, Ciências Contábeis na MSU).

As diferentes expectativas e resultados sobre o que seja o ensino superior, e seus efeitos, também afastam os estudantes de suas famílias. Focados apenas no

aspecto “conteudista” da universidade, parece que os familiares, que nunca frequentaram a faculdade, comumente creem que seus filhos irão apenas aprender assuntos e absorver informações. Mas a imersão no curso universitário, principalmente para aqueles que desejam fazer deste momento sua força motriz para a ascensão social, é um período de profundas transformações que estão para além do mero conteúdo aprendido.

A universidade é ‘fogo’! Mas não dizem que o fogo é que purifica o ouro? Então precisamos fazer as coisas esquentarem se quisermos melhorar. As vezes a correria é tanta que aos finais de semana não tenho tempo para ver meus familiares. Minha mãe não entende, acha que meus ‘trabalhos de casa’ são iguais aos do colégio. Mas esse sacrifício é necessário agora, para colher os frutos depois.

O afastamento do estudante de sua família também foi relado por Salvador (2011) em estudos com alunos brasileiros e por Davis (2010) em pesquisa com alunos norte-americanos. Durante as entrevistas foram recorrentes as queixas sobre a angústia da separação entre o estudante e sua família de origem. Havia certa semelhança na fala dos alunos da PUC-Rio e da MSU sobre o tema, mas sobretudo, havia diversos pontos de divergência. Se por um lado, para os estudantes brasileiros, a residência em bairros distantes da universidade cobra um alto custo pelo deslocamento e custo financeiro, por outro lado a moradia em repúblicas estudantis próximos a universidade parece sanar o problema do transporte público, mas que tem como preço o maior tempo de separação dos familiares. Entre os estudantes norte-americanos a ida para a universidade faz parte do pacote de vivências obrigatórias de serem experimentadas durante a universidade. Não se coloca a questão do deslocamento pela cidade ou transporte público, como encontrado entre os estudantes brasileiros, como o fator principal para a escolha de residir ou não no campus. Em ambos os casos o ingresso na universidade constitui um ritual de passagem (Van Gennep, 2011), e a saída da casa dos pais enfatiza o primeiro momento de separação, denominado de *ritual preliminar* (p. 37). A separação simbólica é potencializada pela separação física, que marca a passagem para a vida adulta. Diferente da maioria dos casos no Brasil, nos Estados Unidos a moradia no campus universitário é um aspecto da vida acadêmica que se encontra institucionalizado, tanto pela universidade como pelas famílias norte-americanas. Apesar das diferenças entre o ritual de passagem entre os estudantes entrevistados na PUC-Rio e na MSU, o fato é que ao morarem sem a presença de familiares os universitários estão expostos a novos

comportamentos, hábitos e valores, colocando o local de moradia durante a universidade como fator importante para a elaboração da trajetória de ascensão social.

Morar aqui no minhocão<sup>138</sup> é bom, pois estamos ao lado da PUC. Tudo bem que são 30m<sup>2</sup> para seis rapazes, mas é melhor do que as horas de trem e metrô. O problema é ficar longe da família. Se aos finais de semana não tem os estudos, o que é difícil tem as confraternizações e tudo aqui que envolve a vida universitária, principalmente na zona sul (Jorge, 24 anos, aluno de História da PUC-Rio).

Os estudos de Velho (2002) sobre o bairro de Copacabana na década de 1970 já haviam apontado para a moradia como um fator de distinção social importante no Brasil, e em especial Rio de Janeiro. O prestígio e status em morar em um bairro da zona sul está relacionado as categorias hierarquizantes que utilizam os bairros como um sistema de classificação para seus moradores. Por este motivo, dentro dos projetos ascensionais, ir morar na zona sul tem um impacto subjetivo enorme na ideia de que ascensão social está sendo efetivamente obtida. Seria como adentrar em espaços urbanos reservados a indivíduos das classes sociais superiores. A pesquisa de Wiese (2004) também apontou a migração da nova classe média negra norte-americana, que tem entre outras características o ingresso na universidade, para os subúrbios das cidades.

Morar na zona sul é outra coisa, né? Tudo aqui funciona: nem falta luz, nem água. Sempre tem transporte e policiamento, e se alguém faz barulho de madrugada logo vem a polícia. Lá na Baixada Fluminense é o oposto: abandono geral. Além disso, aqui tem a praia e várias áreas de lazer. Você lida com outro tipo de pessoa, bem melhor, mais educadas (Ingrid, de 29 anos, aluna de Serviço Social na PUC-Rio).

Morar na zona sul parece atender as demandas objetivas e subjetivas dos estudantes entrevistados, uma vez que auxilia a ida e permanência prolongada na universidade e também proporciona o maior contato com novos habitus sociais, que são essenciais para os projetos ascensionais. Velho (2008) afirma que “em alguns casos Copacabana pode ser a procura de um novo mundo, moderno e individualizado” (p. 44). Neste sentido, Bourdieu (2007) havia mostrado como as classes trabalhadoras distribuem seu tempo diário, oscilando apenas entre o trabalho, a casa e o percurso entre estas atividades. Suas atividades de lazer dizem respeito ao descanso, a conversas e passeios. Essa lógica redesenhou a cidade do

<sup>138</sup> Com o nome de Conjunto Habitacional Marquês de São Vicente, apelidado de “Minhocão”, o prédio com 308 apartamentos foi construído para abrigar os moradores por Parque Proletário da Gávea e também para os que tiveram suas casas desapropriadas para a construção da autoestrada Lagoa-Barra na década de 1970. Fica ao lado da PUC-Rio.

Rio de Janeiro, principalmente a partir das reformas do prefeito Pereira Passos<sup>139</sup> no início do século XX (Barreiros, 1965). Apesar disso, a partir da década de 1980 as áreas de lazer da cidade começaram a serem distribuídas de forma ainda mais desigual, onde o centro e a zona sul concentravam quase todas as atividades de cultura e lazer e as demais áreas, sob o nome genérico de subúrbio (Fernandes, 2011), não tiveram novos investimentos sociais. Esta divisão coloca “a cidade como local de festa e lazer e o subúrbio essencialmente com local de sofrimento e tragédia” (op. cit, p. 135).

Apesar de morarem no campus da universidade, os estudantes afro-americanos também se encontram dentro do dilema que envolve a ascensão social e o local de moradia. Antes desta consideração devemos alertar que a palavra subúrbio (*suburb*) nos Estados Unidos possui um sentido urbanístico bastante diferente do emprego no Brasil. Seguindo a tradição europeia, de maneira geral, o subúrbio foi construído na modernidade como uma zona de escape para a industrialização do espaço urbano, sendo um local onde “o prazer era um dever, o ócio um serviço, e o trabalho honesto a mais mesquinha forma de degradação” (Mumford, 1998, p. 407).

Assim, morar no centro urbano era ideal para os trabalhadores industriais, que necessitam estar perto da fábrica logo pela manhã. Enquanto isso, a classe dominante deste mundo urbano-industrial morava nos subúrbios, realizando longos trajetos até o centro da cidade, já que não necessita estar tão cedo na fábrica. A ida do proletariado para os subúrbios, segundo Lefebvre (1999), não poderia acontecer sem a moralização e a ideologia da propriedade privada como modo de participação da vida social. Nos Estados Unidos no início do século XX a ideia era que os subúrbios são reservados para a classe média e alta, enquanto o núcleo urbano, poluído e degradado era deixado para os mais pobres e os imigrantes (Fernandes, 2011).

Neste sentido, os jovens afro-americanos após o período de alguns anos vivendo no campus universitário têm em algum momento após a formatura tomar uma importante decisão: voltar a residir nos centros urbanos, em locais similares ou próximos a seus familiares e amigos ou ir para os subúrbios, onde reside cada vez mais a emergente classe média norte-americana. O fenômeno conhecido como

---

<sup>139</sup> Perreira Passos estudou na França entre os anos de 1857-1860, razão pela qual vemos a influência do urbanismo francês no centro antigo do Rio de Janeiro.

*African American Suburbanization* opera, segundo Wiese (2004), dois cruéis movimentos: o esquecimento dos negros para com seus antigos vizinhos negros e o esquecimento dos brancos para com seus novos vizinhos negros. Os estudos de Zubrinsky (1996) apontam como o fator raça determina a integração ou segregação nos subúrbios norte-americanos, e como isto está correlacionado com o sentimento de comunidade. O estudante norte-americano David ainda vive no mesmo bairro que seus pais, mas já tem planos para mudar-se para o subúrbio.

Não quero que meus filhos cresçam lá, são muitas dificuldades, violência, escolas ruins. Eu já passei por tudo isso, e agora que tenho uma vida melhor é meu dever proporcionar isso para meus filhos. Não sou só eu, mas quase todos que melhoram de vida logo saem de lá. O ruim é que o bairro lá, por causa disso, nunca melhora, mas fazer o que? É um problema estrutural e nacional, eu ficando lá e expondo meus filhos aquela realidade não vai mudar nada (David, 42 anos, aluno de Administração da MSU).

Pelo conteúdo das narrativas sobre os dilemas da moradia podemos extrair algumas interpretações sobre o papel deste processo nos projetos individuais e como essas esferas estão relacionadas com o englobamento e o individualismo. Ao afastarem-se dos pais para os estudos os universitários entram em maior contato com uma grande gama de ideologias nas quais o indivíduo aparece como figura principal.

Eu juntei um dinheiro com tanto sacrifício e meu pai me pediu emprestado. Pensei que era para algo sério, pelo tom do pedido. Um final de semana que eu sai aqui da república para ir visitar meus pais acabei por descobrir que ele estava fazendo do quintal grande lá de casa uma mini fazenda, e já tinha comprado galinhas e cabras. Oras, meu pai tinha é que pagar a aposentadoria dele no INSS e não ficar fazendo roça em casa, ele pensa que ainda mora nela. Com pensamentos tão diferentes fica realmente difícil de ajudar eles (Cristina, 21 anos, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio).

Residir longe dos pais seja na zona sul do Rio de Janeiro ou nos subúrbios de classe média de Baltimore parece ser o investimento necessário no “eu” para a ascensão social, uma vez que essa mudança busca dar conta de um aumento substancial no capital cultural, proporcionado pela rede de bens e serviços disponíveis nestes locais, assim como no maior investimento na própria carreira profissional. Foi relatado também, pela maioria absoluta dos estudantes, um conflito constante entre seus novos comportamento de acumulação financeira e o aquisitivismo de seus pais. Um conflito que é potencializado quando os estudantes residem juntos aos seus parentes.

O interesse despertado por estes relatos chamou a atenção para a compreensão dos limites morais para a ascensão social e sua manifestação na narrativa dos estudantes brasileiros e norte-americanos. Ao perguntarmos sobre os limites morais, religiosos ou éticos da ascensão social obtivemos apenas respostas padronizadas e vistas como socialmente corretas por parte dos estudantes. Para aprofundar este tema foi realizado uma pequena pesquisa a partir de letras de músicas pertencentes ao estilo artístico de preferência dos entrevistados. O método deste processo é basicamente a audição e tomada de nota de trechos de músicas famosas, buscando extrair algumas frases familiares aos entrevistados, facilitando assim a conversa sobre os limites morais da ascensão social.

Os estilos musicais mais relevantes na vida dos estudantes pesquisados, indicados pelos próprios, são o samba entre os brasileiros e o hip-hop entre os norte-americanos. Poucas menções foram feitas para o rap brasileiro. A partir da audição extraímos frases e trechos de músicas e posteriormente voltamos a perguntar sobre o tema, agora de modo mais informal e indireto. Ao invés de utilizarmos a pergunta direta “você acha que existe um limite moral para a ascensão social? Qual seria ele para você?”, utilizamos nomes de artistas e trechos de canções para intercalar a pergunta sobre o tema. Assim, passamos a perguntar ao entrevistado “você concorda com o rapper Tupac quando ele fala sobre dinheiro, família e mulheres em suas músicas? E também “você acha que o dinheiro pode colocar ‘irmão contra irmão’ como canta Paulinho da Viola na música *Pecado capital*?”. Se sim, por quais motivos? Estas duas perguntas são exemplos de uma série de questões utilizadas para aprofundar o tema. Ao conjugarmos as perguntas com trechos de músicas notamos a prevalência de três temas principais, que aparecem entrelaçados na fala dos entrevistados e nas letras de músicas: o sexo/gênero, trabalho e família. Seguindo este percurso, passamos a enredar uma análise de alguns aspectos morais enfatizados no samba e no hip-hop ao mesmo tempo que examinamos as respostas fornecidas pelos entrevistados.

Ao examinarmos algumas letras de samba e de hip-hop notamos uma clara distinção sobre o tema sexo/gênero. A imagem geral propagada nas letras é de que para o homem é possível usar de todos os recursos eróticos, corporais e sexuais

para a ascensão social, como nos filmes de James Bond<sup>140</sup>, que para salvar o mundo deve se relacionar com várias mulheres. A mistura do desempenho profissional e pessoal é entendida como válida na medida em que expressa a potencialidade masculina de sobrepor sua vontade nas várias esferas sociais.

Segundo Kelly (1996), no hip-hop norte-americano a figura do homem provedor foi cedendo espaço para a promiscuidade heterossexual, onde a chave para a afirmação da masculinidade está na ostentação de armas de fogo, drogas, riquezas, misoginia e sexismo (Hutchinson, 1999). Para as mulheres não restaria outro modelo de autoafirmação senão seguir o modelo masculino (Guevara, 1996). O rapper Tuc Pac, um dos fundadores do estilo *hip-hop gangster*, definiu a figura masculina ‘*more warrior than father, more seducer than husband, more class clown than serious worker*’ (Holt and Thompson 2004, p. 428). A última barreira neste cenário é o respeito à figura materna, sacralizada no seio familiar e bastante diferente das “vadias” (*bitch*)<sup>141</sup> que estão na rua. É importante lembrar também a estreita ligação entre este estilo musical e as igrejas negras norte-americanas (Strachan, 2014), assim como, em menor escala, com o islamismo presente na comunidade negra. Não é raro ver rappers famosos ostentando crucifixos de ouros e diamantes e outros adereços religiosos. Trazem consigo também o patriarcalismo presente nestas religiões. O estudante Michael, universitário da MSU havia nos contado sobre sua admiração pelo hip-hop e como o materialismo presente no estilo musical encontra-se em perfeita harmonia com suas pretensões pessoais.

Você tem que olhar para o alvo que deseja chegar e não ficar olhando para a sua pobreza e para ela ao seu redor. Falar sobre isso só te deixa para baixo. O hip-hop faz sucesso pois fala de sonhos, de conquistar e de ter ambição e motivação para conquistas as coisas. Ambição sim, mas ganância não. Você pode passar por cima de algumas pessoas, mas não de todos. Minha mãe é sagrada pra mim, ela fez de tudo por mim. Mas tirando ela, e por ela, para dar o melhor pra ela eu vou pra cima de muita gente. O futebol é a concretização deste desejo de avançar, e como lá, muitos estão como barreira na frente e você tem que derrubar. São eles ou eu, e certamente vou ser eu a vencer (risos) (Michael, 19 anos, aluno de Engenharia da MSU).

<sup>140</sup> Não por coincidência que a figura do malandro encarnado pelo sambista Moreira da Silva irá lutar contra James Bond na letra da música *Moreira da Silva contra 007*. A batalha aqui é pela hegemonia do modelo de masculinidade e tem como prêmio o coração da musa Claudia Cardinale.

<sup>141</sup> Uma infinidade de músicas de rapper norte-americanos utiliza o termo *bitch* como conotação pejorativa para mulheres. Inclusive artísticas como Rihanna utilizam o termo para designar outras mulheres, como no título de sua música *Bitch Better Have My Money*.



Os limites morais para a ascensão social parecem estar contidos na frágil separação entre os termos ambição e ganância. Utilizando o sentido empregado na narrativa de Michael podemos perceber que a principal diferença entre os termos está na possibilidade de passar ou não por cima de qualquer pessoa para obter o sucesso profissional<sup>142</sup>. A ganância extrapolaria esses limites e levaria ao descontrole ético e moral e por isso não poderia ser tolerada pelo grupo.

O samba enquanto estilo musical atravessou mais décadas de existência do que o hip-hop, sendo o primeiro samba gravado em disco em 1916 (Vianna, 2012). Por esse motivo, o gênero musical como qual acumulou e acompanhou as transformações na ideia de masculinidade na sociedade brasileira ao longo do tempo. Com origens fortemente africanas e nos cultos afro-brasileiros, o samba empregava de forma ambígua sexo e gênero em seus enredos. Se por um lado os sambistas eram em sua maioria homens, por outro lado as tias, as pastoras, como secularizações das mães e filhas de santo, exerciam o seu poder por detrás das faixadas dominadas pelos homens. Por isso no samba existe basicamente dois tipos de mulheres: de casa (mãe, irmã, tia, avó) e da rua (meretrizes, aproveitadoras etc;). A rua enquanto lugar de desordem, em oposição à ordem familiar da casa (DaMatta, 1997) é um tema bastante expressivo para a definição de sexo e gênero dentro do samba. Nas décadas de 1940 e 1950 a forte presença da figura do malandro sincronizava o samba com um ethos social onde o trabalho é entendido como castigo, e que pela esperteza de alguns pode ser evitado. Contudo, a partir do crescimento econômico experimentado a partir dos anos de 1950, o samba começa a relatar indivíduos em ascensão social.

Os malandros usam uma *fachada*, nos termos de Goffman (2009), para expressar intencionalmente uma aparência harmônica com o ambiente e as maneiras, visando desfrutar de benefícios sociais e financeiros reservados à classe média e alta o qual não pertence, ou em alguns casos pertencem ao trabalhador<sup>143</sup>. Para os demais indivíduos, que adentram concretamente na busca por uma mobilidade social, duas categorias colocam-se no campo moral: a lama e a fama. Os limites morais para a ascensão social estão exatamente em buscar o alto da

<sup>142</sup> Remeter-nos a etimologia da palavra ambição, do latim *ambire* –mover-se livremente, estando ligado a ideia de criar seu próprio caminho. Enquanto a ganância foi associada na tradição cristã à avareza, o pecado capital pelo descontrole em desejar possuir riquezas.

<sup>143</sup> Um dito popular nos conta que o último grau de malandragem é não parecer malandro.

fama sem abaixar-se moralmente demais ao nível da lama<sup>144</sup>. O sambista Nelson Cavaquinho tratou deste tema na letra da música *Garça*<sup>145</sup> que em um trecho diz “mergulhas neste lodaçal, procurando no mal o que o bem não te deu”. Outro samba que trata desta questão é *Lama*, famoso na voz de Clara Nunes<sup>146</sup>. O samba trata exatamente das sutilezas entre o subir socialmente e descer moralmente, exposto na frase “não adianta estar no mais alto degrau da fama com a moral toda enterrada na lama”. Todos estes sambas mostram como a busca explícita pelo enriquecimento pode ser compreendida como uma atitude “antibrasileira” (DaMatta, 2000) e possui rigorosos limites morais.

Eu quero muito melhorar de vida. Ter uma condição melhor do que meus pais tiveram, mas acredito que se você for ‘com muita sede ao pote’ pode se afogar (risos). Tipo assim, sair passando por cima de todo mundo, não é certo. Tem que subir, mas sem derrubar ninguém. Se for assim vira um jogo de todos contra todos, e geral sai perdendo. A pobreza é muito terrível, mas ao lutar contra ela você deve tomar cuidado para não fazer algo mais terrível do que ela. Nietzsche disse isso sobre lutar com monstros. E acho que tem muita gente que acaba se perdendo e tornando-se um patrão tão ruim e mesquinho quanto as nossas mães tiveram. (Celso, 22 anos, aluno de Comunicação Social)

As adaptações, assimilações, negociações e conflitos vivenciados durante a vida universitária também trouxeram a tona o tema do branqueamento (Fernandes, 1978) e do *action White* (Ogbu, 1986). Fanon (1967) nos alertava que “é preciso recolocar estes sonhos no seu tempo” (p. 98), e em sua obra clássica *Pele negra Máscaras brancas* podemos notar o percurso pessoal do autor no que diz respeito ao sentimento de branqueamento. Retirado de seu local original pela escravidão e colonialismo, Fanon busca recolocar a imagem do negro em seu local de origem através do existencialismo sartreano, o que o fez passar da relação de alteridade<sup>147</sup>, onde o único destino do negro para ser reconhecido é tornar-se branco, para a relação de auto fundação da própria consciência<sup>148</sup>. Para o autor, devido à recusa do homem branco em reconhecer o negro no mesmo nível de humanidade<sup>149</sup> não restaria outra escolha senão abandonar a relação eu-outro e

<sup>144</sup> O provérbio português “quem muito se abaixa, o fundilho aparece” também pode ser utilizado neste sentido de opor a ascensão social e o rebaixamento moral.

<sup>145</sup> De autoria de Nelson Cavaquinho e Guilherme de Brito.

<sup>146</sup> O compositor deste samba é Mauro Duarte.

<sup>147</sup> “Para negro a alteridade não é outro negro, é o branco”. (Fanon, 1967, 93)

<sup>148</sup> “Minha consciência negra não se assume como falta de algo. Ela é. Ela é aderente a si própria”. (op. cit., p. 163)

<sup>149</sup> O debate sobre o fim da escravidão nos Estados Unidos oscilava entre a concepção de igualdade natural entre brancos e negros ou igualdade jurídica/legal entre brancos e negros. O último tipo de igualdade prevaleceu e sobre este argumento foi feita a abolição da escravidão (Drescher, 2011.)

fundar-se a si mesmo. Atualmente podemos compreender as transformações neste tipo de violência simbólica e letal. Mas primeiro devemos situar dois fatores importantes neste debate: a sua datação histórica sobre o branqueamento e o *action White* e as transformações nos códigos de relações raciais ocorridas nos últimos 40 anos em ambos os países.

O que encontramos na narrativa dos estudantes afrodescendentes entrevistados, e que está em sincronia com os achados de Guimarães (2013) no Brasil e Lee (2005) nos Estados Unidos é que o branqueamento psicossocial (Fernandes, 1978) e o *action White* (Ogbu, 1986) como procedimento chave para a ascensão social do negro parece ter perdido lugar diante tanto do desmonte do que seja a “cultura branca”, “agir como branco” ou “comportar-se como branco”. Como denunciado por Fanon (1967), no momento de libertação do negro do período de escravidão por todo o mundo, nada mais havia para criar, tudo tinha sido ideologicamente sequestrado sob a alcunha de “cultura branca”. Ou seja, durante o período de três séculos de existência da escravidão negra quase toda a produção intelectual, social e cultural dos afrodescendentes construída antes e durante o funcionamento das sociedades escravistas remodelado, visando apagar suas origens<sup>150</sup>.

O resgate histórico, material e cultural da criação intelectual dos afrodescendentes feita por historiadores como Cheikh Anta Diop (1987) e tantos outros desmobilizou aos poucos a corrida pelo branqueamento como única forma mobilidade social. O foco a partir deste momento é a redescoberta da contribuição negra na cultura mundial, e a revelação do sequestro ideológico de imagens, personagens, símbolos, culturas inteiras que sofreram o embranquecimento. Neste sentido, o cosmopolitismo foi bastante eficiente em divulgar estes achados históricos pelo mundo, incentivando assim a representatividade negra em todas as áreas da sociedade. Podemos exemplificar isso através da fala de Eric, aluno de Artes Cênicas na MSU.

Nós não precisamos nos espelhar nele [brancos] para nada. Podemos usar sim, igual a todo mundo, de Kant à Brecht, mas não por serem modelos de comportamento, isso ou aquilo, mas como pensadores. Como ator eu tenho meu próprio repertório de atores negros favoritos, assim como cineastas e tudo mais.

<sup>150</sup> Uma infinidade de exemplos reforça o argumento de Fanon. O sequestro para dentro da cultura branca de personagens como Santo Agostinho de Hipona, São Nicolau, Beethoven, Machado de Assis entre tantos outros demonstra a força desta apropriação, que revela-se em última instância pelo embranquecimento da cor da pele destes personagens, tipicamente retratados como brancos pela história tradicional.

Além disso, Beethoven, por exemplo, que foi sendo branqueado pela Europa, foi descrito como negroide e sua máscara mortuária mostra isso. Ou seja, essa coisa da gente copiar eles já era. Temos nossas coisas, foram os brancos que roubaram, mas aos poucos estamos pegando de volta (Eric, 19 anos, aluno de Artes Cênicas na MSU).

É notável como a (re)invenção do que seja a contribuição dos afrodescendentes para a cultura mundial possibilitou a diminuição do mimetismo do comportamento branco, assim como o esvaziamento de sua pretensa totalidade do que seja “cultura branca”. Este quadro é bastante diferente das tímidas influências da arte negra na obra de Salvador Dali, por exemplo, ou do isolamento da cultura negra apenas na música, na comida, na dança e no folclore. Ícones como o jurista norte-americano Thurgood Marshall ou o brasileiro Joaquim Barbosa são exemplos à toda uma gama de jovens advogados negros, e poderíamos estender este tipo de representatividade praticamente em qualquer campo social, e certamente podemos dar como exemplo final a eleição de Barack Obama ao cargo de presidente dos Estados Unidos. Mesmo que em suas falas mais ásperas Obama seja acusado de ter seus *ghetto moments*, o presidente norte-americano e toda a sua família não deixam de ser o exemplo para milhares de afrodescendentes por todo o mundo.

Ao investigar o pertencimento racial entre estudantes bolsistas negros na PUC-Rio Guimarães (2013) afirma que “como autores da própria identidade e agentes de seus destinos, tais indivíduos não se baseiam mais em uma identidade forjada no ‘ideal de ego branco’” (p. 151). Giacomini (2006) também relatou outras possibilidades de projetos coletivos entre negros de classe média carioca onde “o corpo é agora portador de marcas étnicas que se afirmam orgulhosamente: corpo atestado, corpo manifesto, corpo protesto.” (p. 266). Mesmo que as notas e o bom desempenho acadêmico possam tentar embranquecer os estudantes, conforme relatado nas entrevistas coletadas por Salvador (2011) entre alunos afrodescendentes na PUC-Rio, este é um movimento externo aos estudantes, e que hoje possuem um capital enorme de informações e referências para rechaçar este tipo de ideologia racista.

Ai o cara me disse que ‘estudar não é coisa de negro’. Como assim não é? Falou que eu era negro metido e para me por no meu lugar. Nosso lugar é em qualquer lugar igual a geral aqui. Tem preconceito? Tem! Tem racismo? Tem um monte aqui dentro! Mas acho que já desistimos da falácia de que para sermos aceitos tínhamos que ser igual a eles [brancos]. Negar sua raça só vai fazer você ser ridicularizado pelos brancos e pelos negros. Negar a raça é abandonar, não só você

mesmo, pois está na sua pele, mas também sua família (Jorge, 24 anos, aluno de História na PUC-Rio).

Um dos indícios das transformações neste quadro relatados pelos estudantes brasileiros é a nítida migração da temática do “lugar do negro” na música popular brasileira, em especial no samba. Se em músicas analisadas neste trabalho como *Reunião de bacanas*, os negros estão relegados a um espaço restritos e em condições de opressão, silêncio e bom comportamento, hoje sambas como *Estranhou o que?*<sup>151</sup> são bem claros ao afirmarem que os negros podem frequentar e usufruir de todos os espaços sociais, desde os mais luxuosos aos mais simples. Apesar deste cenário, como podemos notar é necessário que o estudante recorra ao “arsenal cultural negro” para obter outros modelos de representação social que não o encaminhe para o mimetismo imposto pelo embranquecimento. Sem estes instrumentos culturais o indivíduo está relegado a criar suas próprias estratégias de afirmação racial e social com as quais terá pouca chance de êxito diante da força ideológica que compõe o embranquecimento psicossocial.

Você só quer ser aceita e pronto! Não quero saber de branco, nem preto nem amarelo, nem de azul. Acho isso muito ruim. O pessoal lá do pré-vestibular fica me zuando, dizendo que eu não gosto que digam que moro na zona oeste, essas coisas. Mas eu sou obrigada a gostar disso, de morar na favela? Faço pouca vontade de ir lá mesmo, só dia das mães e essas outras datas comemorativas. Quero mesmo é me estabelecer aqui pela zona sul e esquecer um pouco disso tudo que já passei (Cristina, 21 anos, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio)

O rompimento com a família de origem, através de infrequentes visitas a casa dos pais no subúrbio também foi relatado por Velho (2003) em entrevista com indivíduos da nova classe média que formava Copacabana na década de 1980. Outro aspecto importante é ressaltar o desejo de Cristina em não participar do jogo social que envolve os códigos de relações raciais, e como nos adverte Clastres (2003), a recusa em participar dos jogos sociais pode levar a uma grande ilusão e sofrimento.

### 5.3

#### **Dar, receber, retribuir**

Antes de analisarmos os princípios envolvidos na troca-dádiva, devemos analisar como a oportunidade de cursar a universidade e ascender socialmente

---

<sup>151</sup> Música de Moacyr Luz.

através dos estudos é entendida dentro desta lógica. Como buscarmos demonstrar até o momento, a conjunção da seleção familiar, do talento e das oportunidades de estudos obtidas podem ser mais bem compreendidas dentro daquilo que Mauss chamou “aforça das coisas” (2003, p.75). A dimensão ontológica do esforço e do tempo de trabalho faz os homens sentirem que estão empregando a si – seu tempo e sua vida – e estas são formas legítimas de retribuir a dádiva recebida<sup>152</sup>. Como a troca é feita a partir do esforço, passamos a perguntar nesta etapa final da entrevista qual a natureza e sentido dado a este. São três pontos que ganham destaque dentro da narrativa dos estudantes: a família, a comunidade e o empenho individual. O fio condutor entre estes pontos foi à questão racial. Notamos que a reificação do termo raça adquiriu tamanha força discursiva entre os jovens entrevistados que está na origem da coisa trocada, sendo compreendida como artefato gerador de um sistema de obrigações (Mauss, 2003). O sentimento expressado no termo *give back* mostra bem a função da moral da retribuição entre os norte-americanos, principalmente quando voltada para a comunidade (Levinson, 2011). Se associarmos isto a comunidade negra veremos como a raça passa a desempenhar um papel fundamental para o estabelecimento da lógica das obrigações.

Todos tem que dar a sua contribuição de volta. Primeiro para a família, em especial minha mãe. Depois para a comunidade, a igreja, meus amigos. Você tá dentro de tudo isso, faz parte de você. Alguém que se esquece da sua comunidade nunca terá respeito, não o meu pelo menos. Por isso você vê muitos filantropos por aí, com museus, escolas, teatros e outras coisas com seus nomes. É uma maneira de retribuir a sociedade (Terry, 20 anos, aluno de Ciências Contábeis).

Inserido em um sistema de obrigações, no qual é impossível recusar-se uma dádiva, os indivíduos entrevistados parecem buscar dar continuidade aos princípios da troca-dádiva, não recorrendo inicialmente ao contrato individual puro (Mauss, 2003). Estão obrigados a devolver outros bens em troca daqueles que receberam. É interessante notar que a noção de fortuna, próximo dos termos de Maquiavel (1979), parece ter um quantum limitado de existência, que está desigualmente distribuído entre os indivíduos, obrigando os afortunados a retribuírem por outros caminhos a dádiva recebida. Isto fica bastante claro quando

<sup>152</sup> Talvez o exemplo mais comum dentro da tradição católica seja o “pagamento” de uma promessa através do esforço físico, como subir grandes escadarias de igrejas de joelhos ou realizar longas romarias até as basilicas. A dádiva recebida do santo é retribuída com o tempo e a vida do fiel através da devoção em sua expressão física.

falamos de talentos esportivos ou artísticos, e como podemos observar alguns alunos obtiveram benefícios concretos a partir destes.

Saber jogar futebol foi um presente. E foi lapidado por alguém que não me devia nada, mas queria me ajudar. Então eu tenho dupla obrigação de retribuir. Pode ser em dinheiro talvez, se eu for um jogador rico (risos), mas a coisa importante é sua atitude e ação de gratidão. É esse sentimento que as pessoas querem ver daqueles que um dia elas ajudaram (Michael, 19 anos, estudante de Engenharia da MSU).

Mesmo entre aqueles alunos que não declararam exercer nenhuma atividade extracurricular que envolva esportes, artes ou músicas, e que tem enfrentado uma difícil jornada para pagar por seus estudos sem a obtenção de bolsas, como no caso de Tony, 34 anos, aluno de Administração da MSU, o sentimento de retribuição está presente. Mas no caso deste aluno, a lógica envolvida na troca não é a dádiva.

Se você quer saber quais são meus objetivos depois de terminar o curso eu lhe digo: eu quero ajudar minha mãe. Isso é certo. Uma casa com hipoteca paga, um carro, certo conforto. Na verdade ela não me ajudou muito, até atrapalhava às vezes, com problemas com álcool e tudo isso. Mas isso não me isenta de ajudá-la financeiramente. Meus filhos hoje olham para o meu jeito de tratar minha mãe, e então tiram isso como lição, por isso tenho que dar o exemplo. Mesmo com tudo de ruim que aconteceu, se eu cheguei mais longe também foi por ela (Tony, 34 anos, aluno de Administração da MSU).

Como podemos notar, a troca baseada no dinheiro reproduz uma retribuição pura e individualista, e pela história de vida de Tony, e sua relação com a mãe, podemos perceber os motivos da ausência da cortesia e respeito, fundamentais para a troca-dádiva. A estudante brasileira Cristina parece seguir o mesmo caminho de Tony, mas por razões bastante diferentes.

Meus pais me ajudaram ok! Agora eu os ajudei. Pronto, acabou. Mas não, isso nunca acaba, pois você pede algo e depois tem que dar algo em troca, e assim por diante. Às vezes eu me polio para não me meter em outras 'dívidas', mas parece que sempre estou devendo algo. Ai eu estabeleci: pronto, quando trabalhar vou dar uma ajuda financeira de x reais por mês, e acabou. Não vão falar que sou ingrata e tal, estou ajudando (Cristina, 21 anos, aluna de Desenho Industrial na PUC-Rio).

Ao estabelecer a troca apenas pela recompensa financeira, Cristina busca desvincular-se do sistema de obrigações que tanto lhe incomoda. A ideologia individualista adotada pela estudante a leva a um confronto direto com o englobamento operado por sua família. As estruturas hierarquizantes que buscam dar continuidade ao grupo, seus valores, costumes e hábitos parecem contraproducentes a trajetória de individualização que Cristina encontra imersa desde começou a frequentar a escola particular, tendo contato com outros modelos

de projetos individuais. Mas em todos os casos narrados a obrigação de “por algo no lugar do que foi recebido” esteve presente. Mauss enfatizou este ponto ao afirmar que “as pessoas se dão ao dar, e, se as pessoas se dão, é porque se ‘devem’ – elas e seus bens – aos outros”. (op. cit, p. 80). O dar e o receber buscar manter a ordem no sistema de trocas, sob o risco “do presente ou do bem que se transforma em veneno” (op. cit, p.109). Segundo o autor, isso seria causado pela migração, roubo do objeto ou retirada de seu local de origem ou propósito original. Mas especificamente nos casos dos estudantes investigados, essa migração/roubo da dádiva ocorreria exatamente quando um indivíduo recebe e não retribue nada em troca, esvaziando assim um pouco do quantum de dádivas disponíveis no grupo.

A cultura popular está cheia destes indivíduos que tiveram suas dádivas transformadas em venenos, como atletas com lesões físicas graves que encerraram suas carreiras precocemente, ou artistas relegados ao esquecimento ou com doenças debilitantes etc. A não retribuição também pode ser visto como um sinal de soberba, e neste sentido a moral cristã é clara ao afirmar que "a soberba precede a ruína, e a altivez do espírito, a queda<sup>153</sup>". Deixando de lado as explicações sobrenaturais sobre a ruína das pessoas soberbas, é importante extrair o funcionamento do sistema de obrigações a partir deste fenômeno. Alçado ao posto de líder comunitário, Henrique, aluno de Psicologia da PUC-Rio, agora morador de um conjunto do Minha Casa Minha Vida- MCMV- na zona norte do Rio de Janeiro tem a difícil missão de conciliar diferentes perspectivas sobre moradia, urbanidade e organização social.

Tinha um síndico lá, mas tiraram ele, pois era cheio de marra. Dizem que ele se achava, pois tinha feito faculdade e que falava que morava ali porque gostava, mas não precisava. Ele se sentia acima do grupo. O resultado foi que o pessoal começou a boicotar, sabotar e ser contra tudo que ele queria. Quando ele falava nas assembleias tinha deboche e piadas. Acabou que ele não aguentou, saiu do cargo e depois se mudou daqui. As pessoas daqui são humildes e estão acostumadas a várias relações de submissão, como no trabalho. Mas na casa delas não, aqui elas querem ser tratadas como iguais. Por isso tomo muito cuidado dizer algo para que não pareça altivo ou soberbo (Henrique, 28 anos, aluno de Psicologia da PUC-Rio)

Se um indivíduo tem a rara chance de estudar em meio a uma comunidade extremamente pobre, é esperado pelo grupo que este possa retribuir de alguma forma. Para Pollak (2012), a não retribuição pode ter um efeito moral devastador na carreira dos universitários, marcando-os como ingratos ou gananciosos demais

<sup>153</sup> *Bíblia Sagrada*, livro de Provérbios 16:18.



para trabalharem em qualquer empresa, o que significaria um menor nível de empregabilidade. O efeito exemplar daqueles que conseguiram progredir nos estudos é outro efeito desejado pelo grupo, e só torna-se possível à medida que o universitário volta a sua comunidade de origem para dar este “testemunho”. Utilizo este termo de forma proposital, pois a narrativa da trajetória de ascensão social através dos estudos assemelhasse muito ao testemunho devocional feito no meio religioso. No início desta pesquisa fui convidado Jorge, 24 anos, aluno de História da PUC-Rio para participar de um ciclo de palestras motivacionais para os estudantes do pré-vestibular comunitário que ajuda a coordenar em Nova Iguaçu. Em meu diário de campo anotei.

Eu deveria falar um misto de minha história de vida e trajetória acadêmica. Tinha que ter um ar motivacional. Antes de mim, um ex-aluno de Direito da UFRJ havia feito isso, de forma enfática e professoral. Parecia um testemunho de conversão religiosa, e os alunos pareciam acostumados aquilo. Apesar de ter uma narrativa semi-pronta em minha cabeça, minhas palavras não tinham tanto emocionalismo, mas de qualquer forma foi produtivo. Pude ver o papel dos ex-alunos para a continuidade dos trabalhos no pré-vestibular e também escutar as graves reprovações morais para aqueles que não o fazem (Diário de campo 05/03/2014).

O compromisso dos estudantes bolsistas com suas comunidades de origem também foi registrado por Guimarães (2007) e Salvador (2011) no Brasil, assim como por Levinson (2001) e Putnam & Feldstein (2004) nos Estados Unidos. O desejo de ajudar suas comunidades a superarem as dificuldades em todas as suas formas de apresentação, e que estão inscritas em suas próprias trajetórias de vida, são os principais motivos para uma série de ações voltadas para o rompimento do círculo vicioso de pobreza, miséria e desigualdade social. São utilizados nestas atividades, além do conhecimento teórico recém-adquirido nas universidades, uma postura pessoal de tornar-se uma referência para suas comunidades. Como relatamos no início das trajetórias pessoais analisadas neste trabalho, muitos voluntários de Ongs serviram de primeiro contato com o mundo acadêmico feito por estes universitários, e agora os próprios alunos tornam-se a ponte entre suas comunidades e a universidade.

Estando simultaneamente na universidade e na comunidade, estes jovens coexistem entre diferentes estilos de vida e visão de mundo (Velho, 2003) podem “expressar com clareza um projeto de mediação” (p. 23) estando “*go-betweens*”, sendo capazes de transmitir ideias, estilos de vida, práticas sociais e objetos,

tornando-se “personalidades emblemáticas” (Salvador, 2011, p.170) para o desenvolvimento social de suas comunidades.

Uma questão importante relatada pelos mediadores é a incomoda posição ocasionada por constantes transições entre diferentes territórios sociais, narrados como “viver em dois mundos” (op. cit., p. 167). Ter que lidar com “o outro grupo”, agora se refere não apenas a comunidade universitária, mas também ao seu próprio grupo de origem e sua família. O estudante se encontra na difícil posição “entre” mundos e sente-se atravessando um rio.

Toda hora eu me pego ajustando o que falar como comportar-se. Além dos padrões serem bem diferentes, literalmente você não é entendido se não usar o ‘idioma’ certo de cada lugar. Eu fico entre ser o cara da favela que estuda na PUC e o cara da PUC que mora na favela, mas isso é um ‘lugar nenhum’, pois não estou mais 100% lá nem completamente aqui. Mas acho que quando a faculdade terminar isso se resolve, eu espero (risos) (Jorge, 24 anos, aluno de História da PUC-Rio).

Ao retornarem para suas famílias durante as férias, feriados e outras datas que não possuem atividades acadêmicas, os alunos norte-americanos também buscam lidar com este novo papel de mediador. Vistos como os “doutores” em suas famílias, a semelhança dos alunos brasileiros, os alunos entrevistados na MSU também passar a ocupar o “espaço do meio” entre os dois territórios que habitam.

Eu me sinto confortável com isso. Me chamando de ‘garoto da Morgan’, de professor, doutor, essas coisas. Eles ficam perguntando se estão falando certo para me zuar. Mas o importante é que eles reconhecem que eu sou daqui, esse é meu espaço, vivi aqui toda a minha vida e eles gostam de saber que eu volto aqui sempre que posso (Michael, 19 anos, estudante de Engenharia da MSU).

À medida que as entrevistas foram realizadas com alunos de curso de graduação e não havia nenhum estudante formado ainda notamos que estes se encontram em meio a um processo de transição. Acreditamos que uma vez concluído a graduação os universitários façam escolhas conscientes sobre seus papéis sociais e locais que procuram ocupar. Seja na universidade, em suas comunidades ou trabalho, os estudantes entrevistados tem a disposição agora uma série de ferramentas que os permite transitarem melhor entre diferentes territórios sociais. Como vemos, essas escolhas estão intrinsecamente ligadas aos projetos coletivos e individuais, assim como as relações entre o englobamento e o individualismo.

Para os estudantes que escolheram retornar aos seus grupos de origem é esperado pelos membros destes que os alunos possam desenvolver alguma

atividade no sentido de retribuir e devolver ao grupo o possível suporte que recebeu. Assim, as principais atividades exercidas pelos estudantes junto aos seus grupos de origem são bem resumidas pela analogia “ensinando a pescar”. É interessante notar que a mera presença dos universitários em suas comunidades já exerce uma enorme influência positiva, primeiro em suas famílias, e depois na vizinhança. Mesmo que muitos entrevistados não residam com seus parentes, ainda são vistos como fontes confiáveis de informação, principalmente quando as questões envolvem um nível de escolaridade maior.

A minha mãe era toda enrolada com contribuição previdenciária, e acabou que ‘eu como estudante de serviço social’, como ela costuma dizer, deveria saber arrumar essas coisas. Afinal de contas, não pode ser ‘casa de ferreiro com espeto de pau’. Nisso, ela, minha tia, a amiga, e um monte de gente da igreja me ligava para perguntar tudo isso, auxílio desemprego, aposentadoria, invalidez. Bem, apesar de ser cansativo às vezes, mas você sente que pode fazer a diferença e que às vezes a pessoa tá quase passando fome porque não está recebendo um benefício que tem direito e só uma informação já pode ajudar (Ingrid, de 29 anos, aluna de Serviço Social na PUC-Rio).

Os primeiros bacharéis em sua família são uma importante fonte de informação em um mundo cada vez mais burocrático e tecnológico, onde toda uma margem de excluídos digitais busca ajuda para integrarem-se as novas tecnologias.

Na época do imposto de renda eu dou plantão lá na igreja, para todo mundo que precisa de ajuda. Tem muitos velhinhos lá, e pessoal com pouca instrução. Fora isso, a burocracia está presente em tudo, e eu acabo como tradutor deste mundo, pensado pelos tecnocratas do nosso governo, mas vivido por gente simples. Fico nesse meio de campo (risos) (Scott, 21 anos, aluno de Serviço Social da MSU).

Atuando como interpretes entre estes dois mundos, os estudantes traduzem para suas comunidades as linguagens existentes fora dela, assim como também avaliam e filtram conteúdos propostos para seus grupos.

Tinha uma gringa lá no nosso conjunto residencial, alemã eu acho. Queria fazer um projeto de profissionalização para os jovens com uma ONG, mas era coisa de limpeza, garçom, auxiliar de cozinha. Se ela falava não sei quantos idiomas, por que não oferece aulas de inglês pra gente? Eu reclamei logo! Veio lá de longe pra ensinar a gente a varrer, tá brincando ela! Antigamente a gente aceitava tudo, mas hoje vemos que nem tudo é bom pra comunidade, e que muitas coisas não vão modificar em nada nossa situação (Henrique, 28 anos, aluno de Psicologia da PUC-Rio).

O espaço de mediação ocupado por Henrique também parece ser um local de filtro contra qualquer tipo de ajuda dada a comunidade que possa ter origem preconceituosa ou racista. A construção de um saber autóctone atrelado ao conhecimento acadêmico permite aos estudantes selecionarem os conteúdos

ideológicos destinados aos seus grupos. Este fenômeno já estava presente no início das entrevistas dos alunos norte-americanos, mas agora aparece narrado em primeira pessoa, e também entre os estudantes brasileiros. Novamente as figuras e os caminhos apontados por Washington Booker e Du Bois são as principais referências neste debate entre os afro-americanos, enquanto os universitários brasileiros utilizam as categorias adaptação e inadaptção. Como ressaltado por Joel Rufino (Santos, 2015), estes quadros “apontam dois caminhos que opõem comumente a comunidade negra e o movimento negro” (p.30-31). Apesar de apresentarem uma postura claramente de inadaptção durante grande parte do curso de graduação, podemos observar durante as entrevistas a mudança para a adaptação, sem a qual grande parte das chances de ascensão social estaria comprometida, colocando assim o projeto individual em risco. A transição entre a adaptação e inadaptção influencia diretamente o modo como os estudantes auxiliam suas comunidades.

Eu apresento tudo e deixo-os escolherem, mas o aluno é muito influenciado pelo professor, né. Têm sempre os revolucionários da turma, os mais tranquilos, os que gostam das revoltas e levantes na História e os que querem só arrumar um emprego. Bem, eu falo que nenhum caminho é certo ou errado, mas cada tem seus aspectos (Jorge, 24 anos, aluno de História da PUC-Rio, referindo-se aos alunos do pré-vestibular comunitário que coordena).

De modo similar semelhante a estudante Karen, estudante do curso de História da MSU tem trabalhado com seus alunos de ensino fundamental.

Esse é o papel da História: mostrar os diversos caminhos que podemos seguir. Poucos vão para a militância negra direto, a maioria luta apenas para ter uma vida média e tranquila. Acho que os *white collar*<sup>154</sup> gostam mais do Du Bois, mas os *blue collar* estão mais alinhados com o Booker, pois pensam em termos de trabalho duro para conquistar seu lugar. E de fato, contestar a sociedade pode ser algo extremamente penoso e com alto custo pessoal. Veja o fim que levou Du Bois e MLK<sup>155</sup> (Karen, 22 anos, estudante do curso de História da MSU).

É interessante notar como a aquisição de um novo capital cultural e a posição de mediador na transmissão de novas ideias e valores coloca os entrevistados no centro de confluências de diversos discursos, assumindo de forma consciente o papel de tradução para seus grupos de origem. O famoso jogo de palavras em italiano *traduttore*, *traditore* traz consigo as possíveis

<sup>154</sup> *White collar* refere-se aos funcionários administrativos em geral, enquanto *blue collar* refere-se aos trabalhadores manuais (Wright-Mills, 1969).

<sup>155</sup> Provavelmente Karen está se referindo ao “exílio” forçado de Du Bois em Gana no ano de 1961, pela negativa do governo norte-americano em renovar seu passaporte, o que quase lhe forçou a pedir cidadania ao governo local. O fato não ocorreu devido ao falecimento de Du Bois durante este processo. Sobre Martin Luther King Jr. certamente a referência é ao seu assassinato.

transformações que todo tradutor faz ao texto original. No presente caso, os estudantes universitários entrevistados ao exercerem seus papéis de mediadores e tradutores parecem propositalmente alterar o conteúdo dos códigos das relações sociais e raciais. O sentido desta modificação não é outro senão a própria desconstrução da ideologia de embranquecimento e da posição coadjuvante na construção de um projeto nacional. Se, como já expomos, os alunos entrevistados parecem não assimilar a ideia do embranquecimento psicossocial (Fernandes, 1978) e do *action White* (Ogbu, 1986) como forma preferencial de ascensão social, neste ponto notamos como os estudantes entrevistados no Brasil e nos Estados Unidos também buscam barrar a penetração deste discurso em seus grupos de origem, munindo-os de outros conceitos com o intuito de rechaçar estas posições.

Eu fui criado com essa ideia da pele clara como símbolo de beleza. Mas minha mãe nunca pensou bem nisso, ela reproduzia o que aprendeu de seus pais. Entendo hoje como isso é ruim, eu só ficava com garotas brancas ou negras de pele bem clara. A gente vai aprendendo como isso é ruim, social e pessoalmente e como isso machuca as meninas negras. Hoje eu não aceito mais este discurso e me polio ao máximo para não reproduzi-lo (Terry, 20 anos, aluno de Ciências Contábeis).

Neste mesmo sentido, o estudante Carlos, aluno de Direito da PUC-Rio compartilha um pouco a história de seu irmão gêmeo Luiz e narra como a questão racial foi impactante na carreira esportista deste.

O Luiz sempre ouvia que preto tinha que praticar capoeira e não judô. Que aquilo ali não era esporte para negro. Ele sofreu muito preconceito dentro do tatame e acho que aos poucos foi absorvendo. Um dia ele chegou aqui em casa repetindo esse discurso de “esporte de branco”, esporte de negro”, que ele era preto de alma branca pois tinha entendido a essência do judô, assim como um branco pode ser um bom capoeirista. Eu já cortei ele logo: ‘chega desse negócio de alma preta, alma branca ou coisa de preto Luiz. Você é um judoca profissional. Treinou, estudou e formou-se nisso. Num tem alma, raça, sei lá o que nisso, foi só seu esforço e pronto’. Para ele é muito difícil, mas eu não aceito mais essa história, e nem permito que ela se reproduza perto de mim (Carlos, 30 anos, aluno de Direito da PUC-Rio).

Seja no envolvimento nas atividades de ONGs, grupos religiosos ou cívicos, ou simplesmente no cotidiano com seus familiares os estudantes narram uma profunda preocupação em romper com o discurso do embranquecimento e por em seu lugar um profundo orgulho sobre seu pertencimento racial. Produzem assim uma ciência com consciência<sup>156</sup>, um saber elucidativo e enriquecedor, capaz de

<sup>156</sup> Para Morin (2003), a ciência sem consciência é a ruína da alma e que pode ter levado a produção de saberes contraproducente a própria existência da humanidade. No ano de 1975, portanto, 7 anos antes do lançamento do livro *Ciência com consciência* de Morin, o sambista João

produzir resistências e ações criativas importantes para combater a subjugação social e racial presente em ambos os países.

A partir do rompimento com as ideologias raciais e sociais predominantes em suas sociedades os universitários começam a agir efetivamente dentro de seus grupos, buscando a criação de novas agendas pessoais e coletivas. Neste momento podemos notar de forma mais clara as escolhas pessoais entre os projetos individuais ou coletivos, e em última instância sobre o englobamento e o individualismo. Como apontado por Velho (2003), a valorização do prestígio junto ao grupo de origem em detrimento a pura ascensão social revela um movimento de hierarquia (Dumont, 1997), onde o projeto coletivo aparece como principal fundamento. Sabemos que a pessoa pode oscilar entre diferentes níveis de impregnação entre o englobamento ou individualista, mas a supremacia de uma destas ideológicas não implica, necessariamente, no apagamento total da outra<sup>157</sup>.

Entre os estudantes mais religiosos, como os norte-americanos Scott e Karen, por exemplo, este projeto aparece de forma bem clara, assim como nos projetos do estudante brasileiro Jorge e Zumbi. A importância da racionalidade religiosa deve ser destacada como fator importante para esta postura.

É você dar continuidade a uma coisa que nem foi você que começou e nem será você que vai terminar. Minha função é colocar outro tijolo do muro, até que um dia possamos construir algo para nossa comunidade. Tenho meus sonhos e desejos, ajudar minha mãe e tudo isso, mas eles encontram-se dentro da minha comunidade. Eu não posso virar as costas para eles, não agora que já cheguei tão longe e eles esperam tanto de mim (Scott, 21 anos, aluno de Serviço Social da MSU)

A ideia de que as pessoas devem dar continuidade a uma obra ou missão que é maior do que a sua própria vida nos mostra claramente o movimento de “englobamento do contrário” (Dumont, 1997, p. 370). Neste sentido, e como analisado por Dumont (1997) em seus estudos sobre o processo de individualização/desindividualização no cristianismo medieval presente nos mosteiros, a postura messiânica trabalha ao mesmo tempo com o protagonismo do messias e com o propósito maior que representa. O cumprimento final de seus

---

Nogueira dizia em sua música *Nó na madeira* que seu samba era “ciência com consciência”. Isso certamente mostra que este tema é uma preocupação que estende-se do erudito ao popular

<sup>157</sup> Sobre este ponto, Dumont observou nos estudos de Gernet (1980) sobre a mitologia grega, que aqueles que buscam unir-se plenamente ao Cosmo têm sua unidade corporal completamente destruída, sendo esta união reservado apenas aos deuses. Por outro lado, aqueles que buscam a glória pessoal devem recorrer ao heroísmo e a fama para buscarem a perpetuação da sua existência na memória da coletividade, o que lhes garantirá a imortalidade, como foi o caso de herói Aquiles (Jeager, 1994).

objetivos dar-se exatamente no momento em que o messias atinge sua meta, manifestando assim os desígnios que representava. Não resta outra opção para o indivíduo messias, após o clímax de sua missão, ser absorvido pelo Todo, o que normalmente é representado pela destruição da unidade corporal da pessoa, como nos casos da crucificação de Jesus ou a subia aos céus de Maomé.

Em sentido oposto, encontram-se aqueles alunos onde a religiosidade fortaleceu uma postura individualista, como no caso da estudante da PUC-Rio Ingrid e do estudante da MSU David. A ética e a moral do trabalho ascético presente no protestantismo parece ter sido potencializado pela teologia da prosperidade, o que tornou a ascensão social não apenas uma busca por melhores condições de vida, mas também uma jornada espiritual.

Muitos tem esse sonho, mas entre tantos que se esforçam só aqueles que tem fé vão conseguir. É um diferencial essencial para melhorar de vida. Eu sei que a minha fé e perseverança um dia vão dar muitos frutos. Eu tenho que fazer minha parte, estudando e me aprimorando, mas sem fé é impossível (David, 42 anos, aluno de Administração da MSU).

A estudante Ingrid também associa diretamente sua ascensão social a sua devoção religiosa e estabelece uma relação de causa-efeito entre sua fé e sua condição financeira.

Aquilo que leva nosso dinheiro é o devorador, o demônio. Mas quando estamos com Deus isso não acontece. Eu trabalhava e não conseguia juntar nada, mas agora que eu estou firme com Jesus as coisas melhoraram e já consigo guardar um bom dinheiro. Deus me dá sabedoria para isso. O rei Salomão foi um homem muito rico e foi Deus que lhe ensinou. O reino de Deus é nos céus, mas seus filhos podem reinar aqui na terra, e uma boa condição de vida reflete esse reinado (Ingrid, de 29 anos, aluna de Serviço Social na PUC-Rio)

Existe ainda um terceiro grupo, formado pelos estudantes que não registraram grande influência da religiosidade, mas sim de outros grupos de sociabilidade, como amigos, escola, ONGs etc. Enquanto a família parece estar mais diretamente ligada a hierarquia através da execução de seus projetos coletivos, todos os mais grupos manifestaram uma grande valorização do individualismo. Como dito anteriormente, mesmo dentro os projetos coletivos existe uma margem para a ideologia individualista, assim como dentro dos projetos individuais existe uma fração dedicada a coletividade. Contudo, devemos lembrar que Dumont (1997) já nos alertava sobre o predomínio da ideologia individualista na sociedade moderna e contemporânea.

Eu ajudo lá no pré-vestibular comunitário, mas também tenho minhas coisas para fazer. É bom você ajudar as pessoas, que assim como você um dia, também precisam de ajuda, mas não posso me dedicar totalmente a isso. Tenho minha carreira e meus sonhos também, e as vezes lá pede muito do meu tempo. Mas é como um elástico, estica e depois afrouxa, senão arrebenta (risos) (Carlos, 30 anos, aluno de Direito da PUC-Rio).

Neste momento das narrativas podemos perceber como os estudantes universitários são convocados por todos aqueles grupos, pessoas e organizações que lhe ajudaram a chegar a universidade para prestar auxílio as atividades nas quais um dia foram beneficiários. Este é, portanto, um momento singular bastante específico para os alunos bolsistas e primeira geração de bacharéis na família, pois uma vez que em sua trajetória de vida mobilizaram toda uma rede de suporte para suas carreiras profissionais, apoio esse prestado de forma gratuita e voluntária, agora são constrangidos a retribuir a estes grupos. Um quadro bastante diferente ocorre com os alunos não bolsistas de classe média e alta, que ativarem as redes de suporte através de relações contratuais e prestação de serviços, e nada lhe devem após usufruir dos seus benefícios.

Apesar dos possíveis constrangimentos para retribuírem à todos os grupos que lhe ajudaram em suas jornadas educacionais, existe uma seleção consciente de quais grupos é possível ajudar, seja por motivos ligados a preferência pessoal ou dados mais pragmáticos, como distância geográfica ou horários disponíveis.

Participar das aulas de futebol americano para mim é ótimo, eu me vejo muito naquelas crianças lá. É uma herança que eu recebi e agora quero passar a frente um pouco do que eu sei. Para aqueles que não tem muito talento a escolinha serve como um lazer, mas você sempre pode ver ou outro garoto despontando nos treinos. Tem um lá que até parece comigo, o jeito, a história de vida (Michael, 19 anos, estudante de Engenharia da MSU).

Ao transitarem por diferentes provinciais de significados os estudantes ainda mantem uma forte referência aos mecanismos de socialização básicos, como a família e vizinhança, expandindo assim suas redes de relações. Este trânsito mostra a natureza simbólica da construção da realidade, mostrando todo o seu potencial de metamorfose (Velho, 2003). É exatamente este trânsito entre as “redes de relações o fator social determinante nas trajetórias de ascensão” (Teixeira, 2003, p. 217). Mas acrescentaria que é o “saber transitar” que potencializa a ascensão social, explorando a rede de relações em busca de peças e ferramentas necessárias a qualificação pessoal e profissional. Uma busca ativa por recursos e oportunidades que é orientada pelo projeto individual. Não busca-se



qualquer oportunidade nem absorve-se por osmose os benefícios do contato direto com as redes de suporte e apoio aos projetos ascensionais. É necessário, e visível durante as entrevistas, que o estudante exerça seu protagonismo pessoal diante da diversidade de oportunidades, ou na escassez delas.

Como uma tomada de decisão consciente o projeto pode ser comunicado (Velho, 2008), e ao comunicá-los buscamos não apenas entender as razões das escolhas pessoais, mas o território cultural que a tornaram estas decisões possíveis. O projeto como uma tentativa de dar conta da experiência fragmenta e busca pela unidade parece ter encontrado no individualismo sua resposta predominante. Apesar disso, não poderíamos afirmar que todos os projetos ascensionais caminharam na mesma direção. A ascensão social parece orientar os projetos de forma dominante, mas ainda disputa espaço com projetos mais voltados para o prestígio coletivo.

Conforme podemos acompanhar, ao narrarem suas trajetórias de vida e a busca pelo sonho da ascensão social os estudantes entrevistados mobilizaram toda uma gama de histórias pessoais e coletivas que envolvem cenas e episódios marcantes em suas vidas. Ao final das entrevistas, quando a gravação destas era interrompida e o discurso sobre o tema da ascensão social encerrava-se, muitos entrevistados começaram neste momento a narrar uma outra história, basicamente sobre três temas: o sofrimento pessoal envolvido em suas trajetórias de vida, acompanhado de um momento de catarse e choro, um momento explicativo sobre as consequências das decisões tomadas em seus projetos coletivos e individuais e por último uma curiosidade sobre a ascensão social investigadas no outro país.

Acredito que os entrevistados criaram este momento de entrevista “depois do fim” da gravação por três motivos: o conhecimento prévio de que o entrevistador é psicólogo, a empatia gerada durante as entrevistas, principalmente pelo fato do entrevistador pertencer ao mesmo grupo social e/ou racial, e por fim por acreditarem que seu sofrimento pessoal também deva ganhar algum lugar na investigação sobre a ascensão social de jovens afrodescendentes. Uma última hipótese não totalmente clara é que essa transição dos discursos possa estar baseada na concepção geral sobre os saberes da antropologia e da psicologia, o que determinaria que tipo de discurso cada área tem interesse em obter de seus entrevistados. Respeitando a mensagem implícita contida no ato de falar apenas após o termino das gravações, o que indica o reforço da ideia de confidencialidade

e não identificação do entrevistado, busco dar algum lugar para estas narrativas, sem contudo identificá-los.

A psicologização do indivíduo moderno é uma tema bastante presente na antropologia (Velho, 2003) e não foi incomum durante as entrevistas o uso de certo jargão psicoterápico para contar sobre as experiências pessoais, talvez pela presunção dos entrevistados de que essa era a melhor linguagem para fazer-se entender pelo entrevistador. O que difere este momento “depois do fim” do período da entrevista em si parece-me ser a possibilidade de deixar-se emocionar mais profundamente com sua própria história de vida, que agora aparece exposta diante do próprio entrevistado através da verbalização. Remetendo-se a pontos críticos de suas trajetórias previamente narradas, muitos estudantes chegaram a chorar ao lembrar algumas cenas dramáticas de suas jornadas, como a falta absoluta de dinheiro para alimentar-se, acordar de madrugada para estudar ou passar a noite estudando, conflitos familiares sobre a permanência na universidade e a urgência do trabalho para ajudar financeiramente a família, casos de racismo dentro da universidade etc. Hoje para os estudantes, estas tristes lembranças ocupam a função de marcar de forma indelével sua trajetória pessoal, servindo como ponto de referência para novas orientações e projetos. Frases como “foi depois disso que eu resolvi ir para a faculdade” e “a partir daí eu nunca mais fui o mesmo” são usadas de forma recorrente para marcarem a transição operada por estes acontecimentos.

Apesar da narrativa feita durante as gravações serem entendidas como a forma “oficial” de expressão dos entrevistados, este momento de catarse emocional após o final da gravação também foi usado para explicar as consequências das decisões tomadas a respeito do projeto ascensional, principalmente nos pontos que envolvem a participação familiar. O morar dentro ou perto da universidade foi uma estratégia bastante comum entre os universitários, visando maximizar sua presença no campus e a dedicação aos estudos. Contudo, o preço pessoal do afastamento de seus grupos de origem cobrou um alto preço emocional, principalmente para os brasileiros, onde separação não constitui um momento ritualístico de saída da casa dos pais e ingresso na vida adulta.

Os estudos de Salvador (2011) e Guimarães (2013) com estudantes da PUC-Rio, assim como Valentim (2012) com estudantes da UERJ também apontaram a

tensão emocional vivida pelos estudantes ao separarem-se geográfica e emocionalmente de seus parentes, rumo à regiões sociais desconhecidas. As pesquisas de Davis (2010) assim como os estudos de Ward, Siegel e Davenport (2012) também demonstraram como a vida universitária pode ser potencialmente estressante para os estudantes de primeira geração que estão longe de seus pais.

A ideia de morar longe ou perto dos parentes é uma referência à distância real e simbólica, como apontado por Velho (2008), sendo um fator importante para entendermo o nível de impregnação dos projetos coletivos e individuais. Ao romperem abruptamente com o vínculo familiar, deixando de visitar suas famílias nas datas possíveis, os estudantes marcam bem o investimento no projeto individual, onde as demandas familiares e seus projetos podem parecer contraproducentes ou improdutivos para os planos do estudantes. Esta separação pode ser colocada em xeque durante o adoecimento de algum ente querido ou até mesmo um falecimento na família. Existe neste momento da narrativa uma avaliação moral das escolhas feitas, onde indubitavelmente a família aparece como fator principal.

As transformações no habitus proporcionadas pela aquisição de um novo capital cultural também aparecem como fatores de distanciamento para aqueles estudantes que buscam afastar-se de suas antigas referências pessoais em busca de novas redes de relacionamento pessoal<sup>158</sup>. Em busca de novas referências e demonstrando um forte protagonismo pessoal também não foi incomum receber dos entrevistados toda forma de questionamento sobre os processos envolvidos na ascensão social no Brasil e nos Estados Unidos.

A curiosidade mútua dos brasileiros para com a vida dos jovens negros norte-americano e vice-versa mostra bem como o cosmopolitismo exerce sua influência nos universitários, ao fazê-los compreender que algumas lições podem ser retidas de outras experiências de combate ao racismo e a desigualdade social. Além disso, existia a crença comum de que ao investigar os processos de ascensão social o próprio pesquisador teria acumulado uma quantidade considerável de informações sobre o tema, capazes de auxiliar os estudantes a obter um melhor desempenho em suas trajetórias ascensionais.

---

<sup>158</sup> A frase “se fui pobre não me lembro” nos conta esta forma de separação simbólica do passado pessoal através do esquecimento.

A cultura dos livros de autoajuda certamente tem um papel importante na construção deste tipo de solicitação por parte dos estudantes. Tanto os estudantes da PUC-Rio como os estudantes da MSU mostraram um vasto conhecimento deste tipo de literatura e certamente este fator criou algumas expectativas sobre possíveis benefícios em participar da entrevista. Mesmo que o entrevistador não tivesse, conforme um aluno solicitou, uma lista com os “dez mandamentos para a ascensão social”, foi possível compartilhar com estes estudantes universitários uma rica literatura sobre o tema, não de auto-ajuda ou com formulas mágicas para o sucesso, mas sim sobre outras investigações sobre a ascensão social de jovens da mesma origem racial e/ou social, buscando ajudar a coletivizar suas jornadas pessoais, através da leitura de outras experiências possíveis.

## 6

**Conclusões finais**

Este trabalho procurou investigar a questão da ascensão social entre jovens afrodescendentes universitários no Brasil e nos Estados Unidos. Partindo apenas de algumas noções prévias que esboçavam o tema da investigação, o próprio campo de pesquisa aos poucos modelou o estudo, de forma viva e dinâmica. Nos detivemos inicialmente nos conceitos e categorias utilizadas para circunscrever nosso objeto de estudo, deixando-as levemente frouxo para que os próprios sujeitos da pesquisa pudessem remoldá-las. Buscamos, no primeiro momento, entender os códigos das relações sociais que estariam implícitos em cada narrativa e que dificilmente seria exposta de maneira sistemática pelos entrevistados. São premissas históricas e culturais que orientam a trajetória de vida dos estudantes e são percebidas em diferentes níveis pelos mesmos.

A familiaridade com os estudantes entrevistados no Brasil e o estranhamento com os estudantes norte-americanos ao longo da pesquisa foi se invertendo. Passados quase 8 anos desde ingressei na PUC-Rio, hoje poucos alunos da graduação me veem como “um deles” – um ex-aluno bolsista. Além disso, nos últimos anos trabalhei em projetos acadêmicos junto a parte administrativa da universidade, o que me distanciou ainda mais dos alunos, colocando-me para alguns destes estudantes como um funcionário da universidade ou pesquisador. A distância temporal e simbólica aos poucos tornou o cotidiano destes jovens menos familiar para mim e a minha figura menos familiar para eles. Em sentido oposto, os nove meses de pesquisa na MSU aos poucos tornou aquele ambiente exótico em um lugar mais familiar. Os apertos de mãos e apresentações pessoais passaram da formalidade para a informalidade e aos poucos fui recebendo os cumprimentos com os punhos cerrados e finalmente o *pound hug* – o aperto de mão simultâneo a um abraço com apenas um braço. Ao abrirem mão de seu espaço pessoal para me cumprimentarem os estudantes também estavam abrindo as portas para outro nível de familiaridade no qual poderia ingressar, o

que tornou as entrevistas ricas em detalhes. Foi a partir deste tipo de inserção que pude realizar meu campo etnográfico.

O principal fator que surgiu durante o campo de pesquisa foi estabelecer o critério de entrevistar apenas alunos de primeira geração de bacharéis em suas famílias. Apesar da pouca literatura sobre o tema no Brasil, os norte-americanos têm uma vasta pesquisa sobre este grupo de estudantes e não apenas restrita aos afro-americanos. A riqueza contida nestas histórias de vida mostrou-se primeiramente através do uso não intelectualizado de categorias como raça, classe e etnia. Sem o rigor acadêmico, estes jovens usavam estes conceitos a partir de suas experiências empíricas, baseadas no conhecimento popular de senso comum. Comum e, portanto, simples, pragmático e maleável. Foi a partir deste cenário que podemos observar a reinvenção do sentido destes termos, que só mais tarde entrariam em choque com as categorizações acadêmicas. Assim, os estudantes entrevistados haviam vivenciado em suas infâncias outros sentidos e significados para raça e classe, fruto das lutas políticas e sociais que esgarçaram as antigas definições e criaram outras.

A batalha por novos conceitos não se restringe a uma disputa dialética ou semiótica, mas encontra-se no campo da história belicosa em termos de genealogia das relações de força (Foucault, 2007). O trabalho e a educação aparecem como pontos centrais para a configuração deste cenário social que é o pano de fundo para as trajetórias destes jovens. A desigualdade educacional e ocupacional que atinge de modo grave os mais pobres acaba por isolá-los na base da estrutura social, impossibilitando a ascensão social de longa distância (Scalon, 1999).

Ao investigarmos a formação pessoal dos estudantes entrevistados, desde o nascimento até o início do processo de escolarização, podemos observar que a precariedade de recursos financeiros coloca as famílias diante de escolhas difíceis, como a seleção de apenas um dos filhos para estudar, enquanto os outros trabalham ou simplesmente não tem recursos alocados para os seus estudos. A noção de que certo filho “dá para os estudos” usa critérios bastante tautológicos, dos quais podemos depreender apenas que estão baseados principalmente nas vivências profissionais e escolarização dos pais. Outras pessoas além dos parentes também estão envolvidas neste processo, como amigos, vizinhos, líderes religiosos etc., todos convidados a opinar sobre as aptidões individuais das

crianças, marcando de forma indelével seu futuro. É neste primeiro momento que corpo aparece como fator fundamental para a seleção familiar. A criança escolhida para estudar entre os irmãos difere-se de algum modo dos demais, e essa diferença está marcada no corpo. As capacidades mentais, em oposição as capacidades corporais, são vistas como indícios de uma aptidão para os estudos, enquanto as crianças que mostram facilidades em instrumentalizar o próprio corpo em atividades físicas são direcionadas basicamente para os esportes. O caso dos irmãos gêmeos Carlos e Luiz mostra bem o papel do corpo na seleção familiar. Podemos notar que os aspectos ligados a seleção familiar estão diretamente relacionados à sua posição socioeconômica e pouco possuem relações com o pertencimento racial.

Uma vez selecionado, as famílias enviam todas as suas crianças para o sistema de educação, mas existe claramente um foco de esperança e concentração de esforços apenas em algumas. A partir da perspectiva de um projeto coletivo familiar os pais tentam manter um difícil equilíbrio entre a escolarização e a não absorção de outras ideologias entendidas como opostas ao projeto coletivo. É neste momento que o pertencimento racial no qual a família se autocalifica começa a ter maior peso, assim como qualquer insegurança classificatória (DaMatta, 1997) que a família possam ter. O momento de inserir suas crianças neste jogo duplo, onde elas aprendem que não são apenas pobres, mas pobres e negras é fundamental para a família, pois é a partir deste instante que a criança precisa encarnar o projeto coletivo familiar.

Além do núcleo familiar e a família extensa, a criança mantém forte contato com outras entidades, de cunho religioso, cívico ou recreativo, sendo munido de todo tipo de capacitação educacional, corporal e emocional, em etapas necessárias para sua participação no projeto coletivo e a construção de um projeto individual. A exposição a diversos grupos sociais e suas ideias, conceitos e valores parece atingir determinado equilíbrio através de um sutil esquema de freios e contrapesos onde a formação familiar tem papel fundamental. Mesmo quando os pais fazem seus filhos avançarem na escolarização para além dos níveis que frequentaram, o fazem a partir de uma orientação moral que busca nortear a carreira da criança. Herdar uma religiosidade dos pais aparece em nossa análise como um dos mecanismos mais eficientes para a manutenção da coesão do grupo, porém, este fato ficou restrito aos alunos norte-americanos. A escolha religiosa no Brasil

parece ter deixado de ser uma herança familiar e passou a estar relacionado com preferências e gostos pessoais. Assim, os adolescentes relataram que foram introduzidos nos cultos religiosos por outros grupos de sociabilidade, como os amigos e vizinhos.

A valorização da carreira moral entre os estudantes entrevistados mostrou-se determinante para a definição dos grupos de interesse, educação e recreação ela irá participar. Mesmo que no Brasil tal fenômeno não tenha se mostrado tão forte como nos Estados Unidos, o emprego de categorias como o estudante, o atleta, o músico, o artista, esteve presente durante a escolarização, direcionando e influenciando as escolhas pessoais. Uma série de categorias bem mais precisas e detalhadas é utilizada pelos alunos norte-americanos entrevistados, uma vez que a carreira moral tem o objetivo de especializar precocemente às crianças em determinadas atividades valorizadas pelo mercado de trabalho. No caso dos estudantes entrevistados na MSU, a carreira moral aparece um elemento crucial para sua qualificação profissional, uma vez que direciona os esforços para a especialização em atividades que podem proporcionar a obtenção de uma bolsa de estudos universitária.

Apesar da tentativa familiar em impor certa linearidade ao percurso pessoal e as escolhas de suas crianças, o contato com outras redes de sociabilidade longe dos parentes emerge os estudantes em uma nova dinâmica de sentidos e valores, onde a amizade, o lazer, os gostos e preferências pessoais tem enorme peso. As escolhas pessoais feitas durante a adolescência tem um papel fundamental para a continuidade ou ruptura com os projetos coletivos, e na construção mais forte do projeto individual. O ensino superior começa a despontar em um horizonte de possibilidades, majoritariamente apresentado pelos professores da escola. Os docentes tem um papel importante na trajetória educacional dos adolescentes, mas nem sempre de forma positiva. Apesar de serem os “bons alunos” de suas turmas, os estudantes entrevistados narraram uma série de histórias sobre a seletividade do sistema de ensino, que muitas vezes baseia-se em ideologias raciais para separar “o joio do trigo”, o bom do mau aluno.

A evasão escolar aparece como uma triste sombra que atingem parentes e amigos, separando aqueles que vão continuar os estudos daqueles que devem sair da escola, ocupando empregos com baixa remuneração e até mesmo posições marginais na sociedade. É neste momento que o pertencimento racial deixa de ser



um tema familiar e passa a ser algo mais socialmente sentido pelos alunos. Sem os filtros e barreiras familiares, as crianças estão expostas a toda espécie de racismo e preconceito, seja no nível pessoal ou institucional. Adicionam, neste momento, aos seus projetos coletivos e individuais o peso do racismo, agravando sua frágil condição socioeconômica.

A noção de biografia (Velho, 2003) começa a adquirir uma dimensão importante na vida dos adolescentes, uma vez que suas trajetórias de vida são vistas como exceções diante de seu grupo de origem. A ideia de que seus projetos individuais estão em confronto direto com a sociedade, em sua face mais racista e desigual, ficou bem exposta na frase de Gerren “então acho que já estou a 22 anos contrariando as estatísticas”. Essa luta é entendida pelo entrevistado como digna de notas biográficas, reinventando a noção de cotidiano (Certeau, 2005) uma vez que constroem um sentido teleológico para suas trajetórias de vida, o que os próprios estudantes denominam comumente de “histórias de superação”. Ao narrarem os desafios de atravessar as barreiras da seletividade racial e social presentes no sistema de educação, os jovens buscam preservar através do registro escrito nesta tese suas lutas e conquistas, rearrumando acontecimentos aleatórios e desconexões em uma linearidade de sentidos e propósitos capazes de serem entendidos pelo entrevistador e leitores (Bourdieu, 2006).

Ao vislumbrar a possibilidade de ingressarem na universidade os estudantes veem um novo território de chances, cheios de promessas e desafios. O vestibular e as avaliações de desempenho longitudinal impõe aos alunos uma espécie de prova física e mental, e que para alguns têm caráter espiritual. O sonho de ingressar na universidade aos poucos se torna algo mais realista, e os desafios inerentes ao curso de graduação tem acrescido às faltas de recurso financeiro e dedicação exclusiva aos estudos. Neste mesmo momento os projetos coletivos e individuais são bombardeados de novas ideias e conceitos, e as categorias raça e classe são repensadas, ganhando aspectos mais acadêmicos, o que nem sempre está em harmonia com as definições previamente aprendidas na família.

O ingresso na faculdade também abre outra frente de trabalho: a busca pelo aumento do capital cultural. Sintetizada pelos estudantes na frase “correr atrás do prejuízo”, a diferença entre o capital cultural herdado e adquirido e o capital cultural universitário faz-se presente igualmente para os alunos brasileiros e norte-americanos. Contudo, ao passo que o primeiro grupo opera a aquisição do novo

capital cultural através de rupturas e continuidades com seu grupo de origem, o segundo grupo faz apenas pela continuidade. Assim, ao mesmo tempo em que estudam os conteúdos das disciplinas, os alunos entrevistados na PUC-Rio e na MSU devem aumentar seus conhecimentos sobre artes, músicas, ciência, tecnologia, história etc, que são refletidos em última instância na corporalidade destes jovens.

É neste momento de absorção massiva de um novo capital cultural que o corpo é acionado não apenas como instrumento da ascensão social, mas também como um sinal de que o processo ascensional está em curso. Se antes o gosto manifesto pelos estudantes estava basicamente atrelado ao realismo popular, onde o indivíduo “come o que gosta e o que não gosta”, agora deve ser não apenas refinado, mas moderado e moralizado, transformado em um estilo de vida (Bourdieu, 2007), onde se busca “a máxima distinção (...) através do controle do próprio corpo” (p. 207). É um aprendizado sutil e com regras implícitas. Ao questionar “se todo mundo é igual, porque nós estamos fora do padrão?” o estudante da PUC-Rio Jorge expõe exatamente o abismo entre a igualdade jurídica entre os indivíduos e as lutas simbólicas com as classes dominantes que usam a representação como forma de distinção social.

Durante a realização da pesquisa de campo todos os estudantes entrevistados ainda estavam cursando a graduação, e muitos de seus objetivos e metas pessoais não tinham sido atingidos. Apesar disso, já era possível fazer um balanço sobre as conquistas obtidas até o momento. Todos estavam felizes em chegar a educação de nível superior, contudo, começavam a perceber que apenas o diploma universitário não era garantia para a ascensão social desejada. É interessante notar que a pretensão em melhorar de vida através da acumulação financeira não parece impor, necessariamente, a ideologia que enfatiza o indivíduo como valor primordial. Talvez isso ocorra pelo fato desta posição ser apenas imaginária, uma projeção futura. Nos estudos de Simmel (2009) sobre a moral imposta pela lógica do dinheiro, a matematização da vida e o cálculo econômico do cotidiano aparecem como consequência predominante entre aqueles indivíduos que buscam a ascensão social. Restaria saber os modelos adotados de fato pelos estudantes entrevistados ao conquistarem o sonho da ascensão social, investigando a ocorrência da migração para posturas mais individualistas ou a manutenção do englobamento.

Podemos dizer que os projetos coletivos e individuais investigados neste trabalho mostraram sete momentos-chaves para a compreensão de suas dinâmicas internas: a seleção familiar, a identificação do talento e das aptidões pessoais, a iniciação na carreira moral, o processo de escolarização, a formação dos gostos e preferências, a inserção na cidadania cosmopolita e finalmente a carreira profissional. Em cada um destes pontos busquei demonstrar a sutil negociação entre as esferas coletivas e individuais, onde o corpo aparece como ator e mediador principal. Isto ocorre por sua múltipla inserção na esfera pessoal e familiar, e como nos lembra Fanon (1967) no caso dos afrodescendentes, o corpo também está obrigado a responder por certa ancestralidade.

É importante ressaltar que todos estes sete aspectos provavelmente podem ser encontrados em trajetórias de ascensão social de indivíduos provenientes das camadas populares. A especificidade deste trânsito entre os afrodescendentes no Brasil e nos Estados Unidos é exatamente o peso que o pertencimento racial trás para dentro dos projetos ascensionais. Acompanhando os acontecimentos singulares presente na vida dos indivíduos aqui estudados podemos notar a similaridade com outras investigações realizadas no mesmo país, como por exemplo, ao correlacionarmos nossa pesquisa entre os estudantes da PUC-Rio com os estudos de Guimarães (2013), Valentim (2012), (Barreto, 2006) e Salvador (2001). Nesta correlação perceber uma grande semelhança entre as trajetórias de vida dos estudantes e os projetos coletivos e individuais. Foi realmente uma surpresa encontrar tamanha semelhança entre as vivências pessoais e desafios acadêmicos enfrentados pelos estudantes bolsistas na PUC-Rio, cotistas na UERJ e UFBA. Talvez por ter sido também um aluno bolsista na PUC-Rio possa ter presumido que a jornada dos alunos desta universidade teria algo mais singular, porém, ao olharmos de modo panorâmico podemos perceber um grande número de semelhanças com outras coletividades inseridas em diferentes contextos universitários. O mesmo processo ocorre com os alunos entrevistados na MSU, ao correlacionarmos suas trajetórias de vida e projetos ascensionais com alunos de outras universidades, como a *Howard University* em Washington D.C, a *Coppin State University* em Baltimore e a *Medgar Evers College* no Brooklyn, NYC, para citar apenas três universidades negras com a qual tive a oportunidade de visitar, dar palestras e conversar com alguns alunos e professores durante meu período de doutorado sanduíche nos Estados Unidos. Neste contexto puder

perceber também um grande número de semelhanças entre os desafios enfrentados pelos universitários, principalmente entre os estudantes norte-americanos que compõe a primeira geração de bacharéis na família.

As investigações com estudantes do povo Hmong (Quincey, 2013), com os mexicanos de segunda geração (Cabrera & Padilla, 2004) e com os moradores da região dos montes Apalaches (Hand & Payne, 2008) mostraram enorme semelhanças com os achados desta investigação entre os norte-americanos. Assim, ao relacionarmos cada grupo com as formas sincrônicas de suas culturas percebemos enormes similaridades entre os projetos coletivos e individuais adotados por estudantes universitários que compartilham uma posição marginal em relação aos universitários estabelecidos na cultura acadêmica norte-americana.

Ao compará-los de maneira equipolente entre ambas as culturas – brasileira e norte-americana – podemos elencar também semelhanças e diferenças que são primordiais para o estudo comparativo. A ideia de comunidade racialmente ou socialmente orientada estabelece uma primeira diferença. Antes dos indivíduos receberem qualquer classificação baseada em sua classe econômica nos Estados Unidos já são classificados racialmente – negros ou brancos ou latinos etc (Mintz and Price, 1992). A predominância da classificação racial como primeiro dispositivo segregador e organizador social tem um papel fundamental na cultura norte-americana. No Brasil a insegurança classificatória (DaMatta, 1997) e o processo de preterição (Nogueira, 1985) abrem a possibilidade de que primeiro seja observado a classe social do indivíduo e apenas depois sua raça, podendo-se até embranquecer ao enriquecer (D'Ávila, 2005). Este quadro permite de certo *passing* através da ascensão social, tornando extremamente porosa a comunidade negra no Brasil.

A religiosidade também marca uma profunda diferença na racionalidade predominante entre os brasileiros e norte-americanos. A presença do protestantismo nos Estados Unidos contrapõe-se a catolicismo no Brasil e suas diferentes éticas, principalmente ligadas ao trabalho e a acumulação financeira (Giddens, 2005; Barboza Filho, 2000). Isto está relacionado diretamente com a função ontológica do trabalho, em seu aspecto ascético, e com a divisão valorativa entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. É de extrema importância estas diferenças, uma vez que o tripé homem/religião/sociedade funciona como eixo das relações sociais.

Através da dialética adaptação-inadaptação (Santos, 2015) temos dois caminhos opostos. Podemos observar durante as narrativas duas maneiras de olhar o passado e seu grupo social de origem. Ou como algo a ser corrigido ou superado, ou como algo a ser reverenciado e restaurado. Para aqueles estudantes que se encontram mais impregnados pela ideologia individualista a trajetória de vida antes do curso universitário é entendida como obsoleta e deve ser transcendida através do esforço pessoal para um novo patamar, ligado a uma perspectiva mais cosmopolita, onde a noção de carreira modifica a relação com o trabalho e o dinheiro<sup>159</sup>. Esta postura foi a majoritariamente adotada pelos estudantes norte-americanos e em menor grau pelos estudantes brasileiros.

Apesar da hegemonia do individualismo nas sociedades modernas (Dumont, 1985), autores como DaMatta (1997) e Duarte (2006) tem enfatizado o caráter hierárquico (não-individualista) da visão de mundo presente no Brasil, principalmente entre as classes populares<sup>160</sup>. Para a maioria absoluta dos estudantes brasileiros entrevistados parece existir a possibilidade de experienciar a autoafirmação e aproximar-se ao mesmo tempo do englobamento. Nesta situação, o status adquirido pelo indivíduo é absorvido por seu grupo de origem e suas conquistas pessoais passam a serem emblemas de prestígio para sua família. Depois de concluir sua graduação o indivíduo será “o diplomado” do grupo e isso demonstraria que foi a dinâmica interna do grupo que possibilitou o surgimento de uma profissional de nível superior entre os seus membros. Neste sentido, a autoafirmação situacional motivada pelas conquistas individuais rapidamente passam a serem englobada pelo grupo de origem.

Por fim, à luz dos resultados obtidos nesta investigação torna-se suscetível de serem analisadas em outras oportunidades as consequências da ascensão social ao nível da corporalidade e identidade pessoal, uma vez que um enorme contingente de pessoas tem ascendido para outras classes sociais, seria importante investigar que tipo de projetos predominaria entre estes indivíduos.

---

<sup>159</sup> “Trajetórias de mudanças como estas são comumente encontradas em “processos de individualização em que a biografia de uma pessoa é destacada de sua família e lugar de origem” (Velho, 2008, p. 111).

<sup>160</sup> “Nos universos que pesquisei, os projetos de permanecer aparecem fortemente associados a um conjunto de símbolos ligados à família e, muitas vezes, à religião católica” (Velho, 2008, p. 111).

## 7

**Referências bibliográficas**

ABREU FILHO, O. **Parentesco e identidade social**. Anuário Antropológico 80, 1982.

AGIER, M. **Etnopolítica** - a dinâmica do espaço afro-baiano. Estudos Afro-asiáticos (22): 99-116, set, 1992.

ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

ALDRIDGE, D. P. and STEWART, J. B. Introduction: Hip Hop in History: Past, Present, and Future. **The Journal of African American History**, 90: 3,190-195, 2005.

ALEXANDER, M. **The New Jim Crow**. Mass Incarceration in the Age of Colorblindness. The New Press, 2012.

ALMEIDA, A. M. (org.). **Pensando a família no Brasil**. Espaço e Tempo/UFRJ, Rio de Janeiro, 1987

ALMEIDA, M. I. M. de. **Maternidade, um destino inevitável?** Rio de Janeiro: Campus, 1987.

ALMEIDA, M. I. M. de; EUGENIO, F. (orgs.). **Culturas Jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ALMEIDA, R. de; MONTEIRO, P. **Trânsito religioso no Brasil**. São Paulo Perspec., São Paulo , v. 15, n. 3, p. 92-100, July 2001.

ANDERSON, E. **Streetwise**: race, class, and change in an urban community. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

ANGOSTO FERRÁNDEZ, L. F E KRADOLFER, S. **Everlasting Countdowns: Race, Ethnicity and National Censures in Latin Amrecican State**. New upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing, 2012.

APPIAH, K. A. **Cosmopolitanism**. Ethics in a world of strange. Norton, 2007.

ARFUCH, L. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ASCHENBRENNER, J. **Lifelines**. Black families in Chicago. Illinois, Waveland, 1975.

AZEVEDO, T. **As Elites de Cor numa Cidade Brasileira: Um Estudo de Ascensão Social, Classes Sociais e Grupos de Prestígio**. Salvador, Edufba, 1996.

AZEVEDO, T. **Democracia Racial**. Petrópolis, Vozes, 1975.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. 5.ed Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BAHTI, T. **Allegories of history: literary historiography after Hegel**. Baltimore; London: Johns Hopkins University Press, 1992.

BALDWIN, J. **The price of the ticket: collected nonfiction, 1948-1985**. New York: St. Martins, 1985.

BALDWIN, N., & BORRELLI, S. **Education and economic growth in the United States: Cross-national applications for an intra-national path analysis**. Policy Sciences, 41(3), 183-204, 2008.

BANTON, M. Etnogênese. In: **A Idéia de Raça**. São Paulo: Edições 70. Martins Fontes, 1977.

BARBOSA, I. M. **Socialização e Relações Raciais: Um Estudo de Família Negra em Campinas**. São Paulo, FFLCH-USP/FAPESP, 1983

BARBOZA FILHO, R. **Tradição e artifício**: iberismo e barroco na formação americana. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

BARCELLOS, D. **Família e Ascensão Social de Negros em Porto Alegre**. Tese de doutorado PPGAS-UFRJ, Museu Nacional. Rio de Janeiro: 1996.

BARRETO, P.C.S. **Apoio à permanência de estudantes de escolas públicas e negros em universidades públicas brasileiras**: as experiências dos projetos Tutoria e Brasil AfroAtitude na UFBA. Salvador, 2006.

BARROUIN, A. W.; SOUZA, S. J. e. **Juventude e política**: o pré-vestibular comunitário enquanto espaço de subjetivação. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2012.

BARTGIS, A. **Upward Bound: Motivating for success**. Hudson Valley Business Journal, 18(11), 6, 2007.

BARTH, F. A análise da Cultura nas sociedades complexas. In: **O Guru, o Iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

BARTIK, T. The Effects of State and Local Taxes on Economic Development: A Review of Recent Research. **Economic Development Quarterly**, 6 (1 February): 102–10, 1992.

BASTIDE, R; FERNANDES, F. **Brancos e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1959.

BATISTA, J. CORRÊA & ZAGO, G. S. **Ativismo em Redes Sociais Digitais**: Os fluxos de comunicação no caso #forasarney. Estudos em Comunicação. LabCom – Laboratório de Comunicação e Conteúdos On-Line. UBI – Universidade da Beira Interior. Maio de 2010.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

BELL, D. **Race, racism and American law**. 3rd ed. Boston: Little, Brown, 1992.



BENNET, M. R. HACKER, P. M. S. **Philosophical foundations of neuroscience**. Blackwell Publishing, 2008.

BENTO, M. A. S. **Cidadania em preto e branco**: discutindo as relações raciais. Terceira edição. Sétima impressão. São Paulo: Editora Ática, 2003.

BERGER, P. e LUCKMANN, T. “A Socialização Secundária e a Mudança Social”. In: **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

BERGER, P. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERQUÓ, E. **Algumas considerações sobre o perfil demográfico dos negros no Brasil**. São Paulo, NEPO/UNICAMP e CEBRAP, 1988.

BILLINGS, D. B., NORMAN, G., LEDFORD, K. (org.). **Confronting Appalachian Stereotypes**: Back Talk from an American Region. 6Univ Pr of Kentucky; First Edition edition, 1999.

BIRMAN, P. Favela é comunidade? In: Machado da Silva, L.A. (org.) **Vida sob cerco**: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, FAPERJ/Nova Fronteira, pp. 99-114, 2008.

BLOOM, H. **O cânone ocidental**: os livros e a escola do tempo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BODE, J. G. **Upward Social Mobility and Change in Religious Affiliation**. ETD collection for University of Nebraska - Lincoln, 1967.

BOFF, L. **Ethos mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Brasília: Letraviva, 2000.

BOLTANSKI, L. **As classes sociais e o corpo**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

BORELLI, S. H. S.; ROCHA, R. de M.; OLIVEIRA, R. de C. A. **Jovens na cena metropolitana**: percepções, narrativas e modos de comunicação. São Paulo: Paulinas, SEPAC, 2009.

BOUDON, R. **Efeitos perversos e ordem social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Terceira edição. Tradução de Reynaldo Bairão. Revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. “A ilusão biográfica”. In: **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BOURDIEU, P. “Os três estados do capital cultural”. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Zouk: EDUSP, 2007.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, P. **À propos de la famille comme catégorie réalisée**. Actes de la recherche en sciences sociales. Volume 100, Numéro 1, pp. 32-36, Année 1993.

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.). **Power and ideology in education** (pp. 487-511). New York, NY: Oxford University Press, 1977.

BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 7. edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOWEN, W.G & BOK, D. **The shape of the river**: Long-term consequences of considering race in college and university admissions. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes nacionais para a atenção integral**

**à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

BRITO, J. A. de. **A igualdade na lei e a desigualdade pela raça.** Pluralismo jurídico e constitucionalismo comunitário: a ação afirmativa no Brasil. Dissertação de Mestrado; PUC-Rio, 1999.

BROUDER, K. Parental Attitudes Toward Pre-College Planning. **Journal of Student Financial Aid:** Vol. 17: Iss. 2, Article 1, 1987.

BROWN, M. Educating all students: Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. **Intervention in School & Clinic**, 43(1), 57-62, 2007.

BROWN, T., PARKS, G. S., PHILLIPS, C. **African American Fraternities and Sororities:** The Legacy and the Vision. University Press of Kentucky, 2010.

BRUSCHINI, C. **Mulher, casa e família.** São Paulo: Vértice, Fundação Carlos Chagas: Revista dos Tribunais, 1990.

BURGOS, M. B. Escola e projetos sociais: uma análise do "efeito favela. In: **A escola e a favela.**(Org.) PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2009.

BUTLER, J. P. **Bodies that matter:** on the discursive limits of "sex". New York: Routledge, 2011.

BUTLER, J. P. **Gender trouble:** feminism and the subversion of identity. New York: Routledge 1990.

BYRD, A. AND THARPS, L. **Hair Story:** Untangling the Roots of Black Hair in America. St. Martin's Griffin; 2 edition, 2014.

CABRERA, N. L. & PADILLA, D. Entering and succeeding in the 'culture of college': The story of two Mexican heritage students. **Hispanic Journal of Behavioral Sciences**, 26, 152-170, 2004.

CAILLAUX, E. L. **Cor e Mobilidade Social no Brasil.** Estudos Afro-Asiáticos, nº 26, 1994.

CALDEIRA, T. P. R. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

CANDAU, V. M. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Negros, Estrangeiros os escravos libertos e sua volta à África**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

CARTER, P. Black cultural capital, status, positioning, and schooling conflicts for low-income African American youth. **Social Problems**, 50(1), 136-155, 2003.

CARTER, R.T, & HELMS, J.E. The relationship between racial identity attitudes and social class. **Journal of Negro Education**, 57, 22-30, 1998.

CARVALHO, J. J. **As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileira**. Série Antropologia, 358, Brasília, 2004.

CARVALHO, J. M. de. **A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.

CASALEGNO, F. On cybersocialities. Networked communication and social interaction in the wired city of Blacksburg. VA, Estados Unidos. **Telematics and Informatics**, 2001.

CASTEL, R. **A questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, M. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**, vol. 3, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, L. R. de. Crianças, jovens e cidades: vicissitudes da convivência, destinos e cidadanias. In: CASTRO, L. R. de. (org.) **Subjetividade e Cidadania**. Um estudo com crianças e jovens de três cidades brasileiras. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.

CERNA, O., PEREZ, P., & SAENZ, V. Examining the pre-college attributes and values of Latina/o college graduates (Report No. 3). Los Angeles, CA: **Higher Education Research Institute**, 2007.

CERTEAU, M. de; GIARD, L. **A invenção do cotidiano**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CERVENY, C. Gravidez na adolescência: uma perspectiva familiar. In: MACEDO, R. M. (Org.). Família e comunidade. **Coletâneas da Associação Nacional de Pesquisa**, v. 1, n. 2, p. 35-50, 1996.

CHETTY, R. and HENDREN, N. **The Impacts of Neighborhoods on Intergenerational Mobility: Childhood Exposure Effects and County-Level Estimates**. May, 2015.

CHETY, R., et al. The Geography of Intergenerational Mobility in the United States. **American Economic Review Papers and Proceedings** 104(5): 141-147, 2014.

CLARK, K. B. and CLARK, M. P. Racial identification and preference among negro children. In: E. L. Hartley (Ed.) **Readings in Social Psychology**. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1947.

CLARK, R. **Family life and school achievement: Why poor Black children succeed or fail**. Chicago: University of Chicago Press; 1983.

CLARKE, E. **My Mother Who Fathered Me: A Study of the Families in Three Selected Communities of Jamaica**. University of the West Indies Press; 3rd edition, 2012.

CLASTRES, P. **A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

COELHO, M. C. **O valor das intenções**. Dádiva, emoção e identidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

COSTA PINTO, L. A. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1953.

COSTA, H (org.) **Fala, crioulo**. O que é ser negro no Brasil. Editora Record, 2009.

COSTA, J. F. **Ordem medica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

COUSSINS, L.H. “Playing between classes”: America’s troubles with class, race, and gender in a Black high school and community. **Anthropology & Education Quarterly**, 30, 294-316, 1999.

COUTO, E. S. Estética e Virtualização do Corpo. **Revistas Fronteiras**, estudos midiáticos, v.1, n.1, pp.63-75, 1999.

CUNHA, O. M. G. da. Reflexões sobre biopoder e pos-colonialismo: relendo Fanon e Foucault. **Mana**, Rio de Janeiro , v. 8, n. 1, p. 149-163, Apr. 2002 .

D’ÁVILA, J. **Diploma de brancura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

DADOORIAN, D. **Gravidez na adolescência**: um novo olhar. Revista Ciência e Profissão, v. 23, n. 1, p. 84-91, 2003.

DAMATTA, R. “Notas sobre o racismo à brasileira”. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

DAMATTA, R. **A casa & a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAMATTA, R. Brasil e Estados Unidos; ou as lições do número três. In: SACHS, Viola (org.). **Brasil & EUA. Religião e Identidade Nacional**. Rio de Janeiro, Graal, 1988:11-26.

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAMATTA, R. O Ofício de Etnólogo, ou como Ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, E. de O. (org.). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

DAMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil ?** 11. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução a antropologia social. 4. ed Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

DASH, M. **Thug: The True Story Of India's Murderous Cult**. Granta Books; New edition edition, 2011.

DAUSTER, T. "**Bolsistas**" e "**elite**": tensão e mediação na construção diferencial de identidades de estudantes universitários. In: Reunião Anual da Associação Brasileira De Antropologia, 23, 2001, Caxambu. *Anais*. Gramado, RS, 2001.

DAVIS, D. B. **O Problema da Escravidão na Cultura Ocidental**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DAVIS, J. The First-Generation Student Experience. Implications for campus practice, and strategies for improving persistence and success. **Stylus Publishing**, 2010.

DAVIS, T. J. Jr. The occupational mobility of Black males revisited: Does race matter? **The Social Science Journal**, 32, 121-135, 1995.

DEBRET, J. B. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. 3.ed. São Paulo: Martins, 1954.

DECRAENE, P. Le panafricanisme. In: **Revue française de science politique**, 12<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup>3, pp. 740-741, 1962.

DEE, T. S. The Capitalization of Education Finance Reforms. **Journal of Law & Economics**. 43(1): 113–30, 2002.

DEGLER, C. N. **Nem preto nem branco: escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

DEGRUY, J. L. **Post traumatic slave syndrome: America's legacy of enduring injury and healing**. Milwaukie, Oregon: Uptone Press, 2005.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DEWS, C. L. **This Fine Place So Far from Home: Voices of Academics from the Working Class**. Temple University Press, 1995.

DIAS JUNIOR, C. S. **Capital social e violência: uma análise comparada em duas vilas de Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado. UFMG, 2001.

DIEESE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **A situação do Trabalho no Brasil**, 2003.

DIOP, C. A. **Precolonial Black Africa**: a comparative study of the political and social systems of Europe and Black Africa, from Antiquity to the formation of modern states. Westport, Conn.: Lawrence Hill, 1987.

DOMINGUES, P. J. Negros de Almas brancas? A ideologia do branqueamento interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. **Estudos AfroAsiáticos**, ano 24, n. 3, p. 563-599, 2002.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. 2. ed. - Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DRAKE, J. G. ST. C. & CAYTON, H. R. **Black Metropolis**: A Study of Negro Life in a Northern City. University of Chicago Press; 1 edition, 1993.

DRESCHER, S. **Abolição**: uma história da escravidão e do antiescravismo. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

DU BOIS, W. E. B. **The Gift of Black Folk**. The Negroes in the making of America. Square One Publishers, 2009.

DU BOIS, W. E. B. **The Soul of Black Folk**. Dover Publications, INC. New York, 1994.

DU BOIS, W. E. B.; FEAGIN, Joe R. **Darkwater**. New York: Humanity Books, 2002.

DU BOIS, W. E. B.; LEWIS, D. L. **Black reconstruction in America**. New York: Free Press, 1992.

DU BOIS, W.E.B. **The Talented Tenth**. September, 1903.

DUARTE, L. F. D. Ethos privado e modernidade: o desafio das religiões entre o indivíduo, família e congregação. In: DUARTE, L. F. et al. (Orgs.). **Família e religião**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2006.

DUMONT, L. **Homo Hierarchicus**: o sistema das castas e suas implicações. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1997.



DUMONT, L. **O individualismo**: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

DUPAS, G. **Economia global e exclusão social**. São Paulo: Paz e Terra. Editora 34, 1999.

DURKHEIM, É. **A divisão do trabalho social**. 2. ed. - Lisboa: Presença, 1984.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 2. ed. Patrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ELIAS, N. **A Sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, N; JUNGSMANN, R. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1990.

ELIAS, N; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.

ELLISON, R.; WEST, D.; BASCOM, L. C. **A renaissance in Harlem**: lost essays of the WPA. New York: Amistad, 2001.

EPSTEIN, A. L. **Ethos and Identity**: three studies in ethnicity. London, Tavistock, 1978.

FAIRCLOUGH, A. **Teaching equality**: black schools in the age of Jim Crow. Athens, Ga: The University of Georgia Press, 2001.

FANON, F. **Black skin, white masks**. New York: Grove Press, 1967.

FANON, F. **The wretched of the earth**. New York: Grove Press, 1963.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, F. **O Negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FERNANDES, N. da N. **O rapto ideológico da categoria subúrbio**. Rio de Janeiro 1858-1945. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro : Pallas, 2000.

FERREIRA, R. F. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. In: **Psicologia & Sociedade**. V. 14 n. 1, Porto Alegre, jan/jun, 2002.

FERREIRA, V. A.; MAGALHAES, R. Obesidade e pobreza: o aparente paradoxo. Um estudo com mulheres da Favela da Rocinha, Rio de Janeiro, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro , v. 21, n. 6, p. 1792-1800, dez. 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes: Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto Cabral Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 4a ed. - São Paulo: Liv. Martins Fontes, 1987.

FOUCAULT, M. **Historia da sexualidade**. 3v. 11. ed. - Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 23 edição, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRANKLIN, J. H. **From slavery to freedom**: a history of negro Americans. 5. ed. New York: A. A. Knopf, 1980.

FRAZIER, E. F. **Black bourgeoisie**. New York: Free Press Paperbacks, 1997.

FRAZIER, E. F. **The negro family in the United State**. Chicago: University of Chicago Press, 1973.

FREEDMAN, S. G. **Black Church Wins Hearts of Whites**. The New York Times. A20 Dec 13, 2014.

FREILICH, J. and SCHUBERT, F. A. Proper rules, smart rules, and police discretion. In: **The Relevance of Culture**. Edited by Morris Freilich, 218-244. New York: Bergin & Gravey, 1989.

FREUD, S.; FREUD, A.; STRACHEY, J.; SALOMÃO, J. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969-1980.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família sob o regime da economia**. 51ª edição. São Paulo: Global, 2009.

FREYRE, G. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1968.

FRY, P. **A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

GAEDE NETO, R.; BRANDENBURG, L. E.; MEURER, E. J. **Teologia da prosperidade e Nova Era**. Porto Alegre, 1998.

GAINES, K.K. **Uplifting the race: Black leadership, politics, and culture in the twentieth century**. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 1996.

GALLAGHER, I. M.; CARNEIRO, T. F. **Geração canguru: entre o conforto e o desamparo**. 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2013

GATES, H. L. **Tradition and the Black Atlantic: critical theory in the African diaspora**. Basic Civitas, 2010.

GATES, JR. H. L. & WEST, C. **The future of Race**. Vintage Books Edition, 1996.

GATES, JR. H. L. **Colored People**. Vintage Books Edition, 1995.

GATES, JR. H. L. **The signifying monkey**. A theory of African American literary criticism. Oxford University Press, 2014.

GATEWOOD JR., W. **Aristocrats of Color: The Black Elite, 1880-1920**. Fayetteville: University of Arkansas Press, 2000.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro, J. Zahar, 2001.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GERNET, L. **Antropologia de la Grecia antigua**. Madrid: Taurus 1980.

GIACOMINI, S. M. **A alma da festa: família, etnicidade e projetos num clube social da Zona Norte do Rio de Janeiro O Renascença Clube**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.

GIACOMINI, S. M. Estereótipo e preconceito racial no Brasil. In: Paiva, A. R. **Notícias e reflexões sobre discriminação racial**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Pallas, 2008.

GIACOMINI, S. M. Mulatas Profissionais: raça, gênero e ocupação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 14(1): 85-101, janeiro-abril/2006b.

GIACOMINI, S. M. **Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil**. 2º ed. Editora Appris, 2013.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade : sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 1994.

GIDDENS, A. **Capitalismo e moderna teoria social**. 6. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2005.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. Tradução de Miguel Vale de Almeida. Portugal: Oeiras; Celta Editora, 1999.

GIDDENS, A., BECK, U. & LASH, S. **Modernização Reflexiva** – Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna. São Paulo: UNESP, 1997.

GILROY, P. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

GILSON, E. H. **Etudes sur le role de la pensee medievale dans la formation du systeme cartesien**. Paris: J. Vrin, 1930.

GLAZER, N. and MOYNIHAN, D. P. (Ed.). **Ethnicity. Theory and Experience**. Harvard University Press, 1995.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 10. ed. Petrópolis, RJ Vozes, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar 1980.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GOFFMAN, E. **Rituais de interação**. 10. ed. Petrópolis, RJ Vozes, 2002.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, N. L. & MARTINS, A. A. (Org.). **Acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GRANT, C. **Negro with a Hat**: The Rise and Fall of Marcus Garvey. Oxford University Press. 1 edition. March 2, 2010.

GREELEY, A. M. **Religion and Career**. New York Sheed and Ward, 1963.

GROPIUS, W. **Bauhaus**: nova arquitetura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.

GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUEVARA, N. "Women Writin' Rappin' Breakin'. In: **Droppin' Science**. Ed. William Eric Perkins, Philadelphia: Temple University Press, 49-62, 1996.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

GUIMARÃES, A. S. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: ed. 34: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1999.

GUIMARÃES, R. da S. **A dimensão afirmativa das ações**: uma articulação possível entre igualdade de oportunidades e valorização social. Dissertação de mestrado. Rio e Janeiro: IUPERJ, 2001.

GUTHMANN, E. **The Cruising Controversy**: William Friedkin Vs. The Gay Community. Cinéaste 10 (3). Cineaste Publishers, Inc: 2–8, 1980.

HACKER, P. M. S. **Natureza Humana**: categorias fundamentais. Porto Alegre Artmed, 2010.

HALL, S. "Que negro é esse na cultura negra?. In: **Da Diáspora**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, S. Old and New Identities, Old and New Ethnicities. In: KING, A. D. (org). **Culture, Globalization and the world system**. New York, Macmillan, 1991.

HAND, C. & PAYNE, E. M. First-generation college students: A study of Appalachian student sucess. **Journal of Developmental Education**, 32 (I), 4-15, 2008.

HARLAN, L. **Booker T. Washington**: The Making of a Black Leader. New York: Oxford University Press, 1972.

HARRIS, J. W. (ed.). **Society and Culture in the Slave South**. London and New York, Routledge, 1992.

HARRIS, M. **Padrões Raciais nas Américas**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967.

HASENBALG, C. “Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil”. In: **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, C. A. e SILVA, N. do V. (eds.). **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. Rio de Janeiro, Iuperj/Vértice, 1988.

HASENBALG, C. A. e SILVA, N. do V. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro, Rio Fundo Editora, 1992.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. do V. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

HASENBALG, C., LIMA, M. e SILVA, N. do V. **Cor e Estratificação Social**. Rio de Janeiro, Contracapa, 1999.

HATFIELD, G. A fisiologia de Descartes e a relação desta com sua psicologia. In **Descartes**. John Cottingham (org.). Aparecida, SP Ideias e Letras, 2009

HEATH, S. B. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge University Press, 1983.

HEILBORN, M.L. et al. Aproximações sócio-antropológicas sobre a gravidez na adolescência. **Horizontes Antropológicos**, v. 8, n. 17, p. 13-45, 2002.

HELMS, J. E. (Ed). **Black and White racial identity: Theory, research, and practice**. Contributions in Afro-American and African studies, No. 129. New York, NY, England: Greenwood Press Black and White racial identity: Theory, research, and practice, 1990.

HERINGER, R. Ação afirmativa e Promoção da Igualdade Racial no Brasil: o desafio da prática. In: **Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos**. Organização: Ângela Rondolpho Paiva. Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio : Desiderata, 2004. p. 55-86.

HERINGER, R. **Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil**. Seminário Políticas Alternativas de Combate à Exclusão. Rio de Janeiro, papers, 2000.

HERSCHMANN, M. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: Ed. da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

HERTZ, R. A. A preeminência da mão direita: um estudo sobre as polaridades religiosas. **Revista Religião e Sociedade**, v. 6, p. 99-128, 1980.

HERTZ, T. **Understanding Mobility in America**. Washington, D.C.: Center for American Progress. April, 2006.

HEYWOOD, L. M. . **Diáspora negra no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

HIRSCHMAN, A. O. **As paixões e os interesses**: argumentos políticos para o capitalismo antes de seu triunfo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLT, D. B. AND CRAIG J. T. "Man-of-Action Heroes: The Pursuit of Heroic Masculinity in Everyday Consumption," **Journal of Consumer Research**, 31 (September), 425-440, 2004.

HONNETH, A. **The Struggle for recognition**: the moral grammar social conflicts. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1996.

HOUSEL, T. H. & HARVEY, V. **The Invisibility Factor**. Administrators and Faculty Reach Out to First-Generation College Students. BrownWalker Press, 2009.

HUGHES, J., and KWOK, O. Influence of Student–Teacher and Parent–Teacher Relationships on Lower Achieving Readers’ Engagement and Achievement in the Primary Grades. **Journal of educational psychology**. 99.1, 2007.

HUGHES, M., & HERTEL, B.R. The significance of color remains: A study of life chances, mate selection, and ethnic consciousness among Black Americans. **Social Forces**, 68, 1105-1120, 1990.



HUTCHINSON, J. F. The Hip Hop Generation: African American Male-Female Relationships in a Nightclub Setting, **Journal of Black Studies**, 30 (1), 62-84, 1999.

IANNI, O. **As metamorfoses do Escravo**. 2ªed. Revista e Aumentada. São Paulo: Hucitec/Curitiba: Scientia et Labor, 1988.

IANNI, O. **Classe e nação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

IANNI, O. **Escravidão e racismo**. 2a ed. rev. e acrescida do apêndice - São Paulo: Hucitec, 1988.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). **Pesquisa das Características Étnico-raciais da População** (PCERP)2008. Rio de Janeiro, 2011.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia de Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro, IBGE, 2008.

IBGE. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Anuário estatístico do Brasil**: resenha histórica. Rio de Janeiro, 2006.

IBGE. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Anuário estatístico do Brasil**: resenha histórica. Rio de Janeiro, 2000.

IBGE. **Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População**: um Estudo das Categorias de Classificação de Cor ou Raça - (PCERP), 2008.

IBRAHIM, A. **The rhizome of blackness**. A critical Ethnography of Hip-Hop Culture, Language, Identity, and the politics of Becoming. Peter Lang Publishing, 2014.

INEP. **Censo da Educação Superior 2013**: relatório-síntese 2013. Brasília, DF: MEC INEP, 2013.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Política Social - Acompanhamento e análise** (13) - Edição especial Brasília: IPEA, 2007.

JULLIEN, F. **Diálogo entre as culturas**. Do Universal ao multiculturalismo. Editora Zahar, 2008

KANE, T. J. **The price of admission**. Rethinking how American pay for College. Brookings Institution's Press, 1999.

KARASCH, M. C. **A Vida dos escravos no Rio de Janeiro** (1808-1850). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KATILLIS, J. AND RUBINSON, R. "Cultural Capital, Student Achievement, and Educational Reproduction: The Case of Greece." **American Sociological Review**, 55: 270-279, 1990.

KELLEY, R. D.G. "Kickin' Reality, Kickin' Ballistics: The Cultural Politics of Gangsta Rap in Postindustrial Los Angeles. In: **Droppin' Science**: Critical Essays on Rap, ed. Eric Perkins, Philadelphia: Temple University Press, 1996.

KENNEDY, R. **Nigger**. The Strange career of a troublesome word. First Vintage Book Edition, 2003.

KEYES, C. F. **Towards a New Formulation of the Concept of Ethnic Group**. *Ethnicity*, 3: 202-213, 1976.

KITWANA, B. **The Hip Hop Generation**: Young Blacks and The Crises in African American Culture. New York: Basic Civitas Books, 2002.

KLIKSBERG, B. Capital social y Cultura: claves esenciales del desarrollo. In: **Revista de la CEPAL**, Santiago de Chile, v.69, p, 85-112, dec. 1999.

KRAUSE, N; BASTIDA, E. Social Relationships in the Church During Late Life: Assessing Differences Between African Americans, Whites, and Mexican Americans. **Review of Religious Research**. 53, 1, 41-63, Sept. 2011.

LABOV, W. **Language in the inner city**: Studies in the Black English vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAGÔAS, L. **Histórias de ballet**. Rio de Janeiro: Memórias Futuras, 1984.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LANDES, R. **A Cidade das Mulheres**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

LASCH, C. **O mínimo eu**: sobrevivência psíquica em tempos difíceis. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LE GOFF, J. “As mentalidades: uma história ambígua”. In: LE GOFF, J. e NORA, P. **História**: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1976.

LE GOFF, J. **A bolsa e a vida**: economia e religião na Idade Média. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LE GOFF, J. **História e memória**. Quarta edição. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1996.

LEE, S. J. **Up Against Whiteness**: Race, School, and Immigrant Youth. Teachers College Press; 1st edition, 2005.

LEFEBVRE, H. **A cidade do capital**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LEVINSON, D. T. **Everyone Helps, Everyone Wins**: How Absolutely Anyone Can Pitch in, Help Out, Give Back, and Make the World a Better Place. Plume; Reprint edition, 2011.

LÉVI-STRAUSS, C. **O homem nu**. Mitológicas IV. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo, Cosac Naify, 2011.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. 12. ed. Capinas: Papirus, 2012.

LÉVI-STRAUSS. **As Estruturas Elementares do Parentesco**. Petrópolis, Vozes, São Paulo/EDUSP, 1976.

LIMA, M. “O quadro atual das desigualdades”. In: **Cor e Estratificação Social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

LOMBROSO, Cesare. **O homem delinqüente**. São Paulo: Ícone, 2007.

MAGGIE, Y. Aqueles a quem foi negada a cor do dia: análise das categorias de raça e cor na Cultura Brasileira. In: **Boletim do laboratório de pesquisa social**. Universidade Federal do Rio de Janeiro; Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, 1992.

MAGGIE, Y. **Cor, Hierarquia e Sistema de Classificação**: a Diferença fora do Lugar. ABA, mimeo, 1990.

MAGGIE, Y. **Guerra dos Orixás**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MAGGIE, Y. **Os Novos Bacharéis**: a experiência do Pré-Vestibular Para Negros e Carentes. Novos estudos CEBRAP 59, 2001.

MANNING, P. **The African diaspora**: history through culture. New York, NY: Columbia University Press, 2010.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. Escritos políticos. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

MARCELIN, L. H. **A Invenção da Família Afro-Americana**: Família, Parentesco e Domesticidade entre os Negros do Recôncavo da Bahia. Tese de Doutorado. PPGAS, Museu Nacional. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

MARCELIN, L. H. A linguagem da casa entre os negros no Recôncavo Baiano. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 31-60, Oct. 1999.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In M. C. Freitas (Org.), **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MARIANO, R. Expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal. **Estudos Avançados**, dez 2001, vol. 18 nº 52, p. 121-138.

MARIANO, R. **Neopentecostais** - sociologia do novo pentecostalismo no Brasil. São Paulo: Loyola, 1999.

MÁRIO FILHO. **O negro no futebol brasileiro**. Brasília: Ministério dos Esportes, 2014.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTIN, T. **Race First: The Ideological and Organizational Struggles of Marcus Garvey and the Universal Negro Improvement Association**. The Majority Press; 2nd edition. September 1, 1986.

MARTINS, J. DE S. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MARTINS, J. de S. **O Cativo da Terra**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, A. **Making race and nation**: a comparison of South Africa, the United States, and Brazil. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 12. ed. - São Paulo: DIFEL, 1988.

MATORY, J. L. **Black Atlantic Religion**: Tradition, Transnationalism and Matriarchy in the Afro-Brazilian Candomblé, Princeton, NJ, Princeton University Press, 2005,

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MAUSS, M. **Ensaio de sociologia**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MCADOO, H. P. Upward mobility across generations in African American families. In: H.P McAdoo (Ed.) **Black families** (3<sup>rd</sup> ed., pp. 139-162). Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

MCLAUREN, P. **Life in schools**: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education. New York, NY: Longman, 1994.

MCPHERSON, B. D. The segregation by playing position hypothesis in sport: an alternative explanation. **Social Science Quarterly**. Vol. 55, No. 4, March, 1975.

MEAD, M. **Adolescência, sexo y cultura en Samoa**. Barcelona: Planeta De Agostini 1985.

MEAD, M. **Growing Up in New Guinea**. Harper Perennial Modern Classics, 2001.

MEDRADO, B., & LYRA, J. A adolescência “desprevenida” e a paternidade na adolescência: uma abordagem geracional e de gênero. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Cadernos, Juventude, Saúde e Desenvolvimento**, Brasília, 1999.

MEIER, A. **A white scholar and the Black community, 1945-1965: essays and reflections**. Amherst: University of Massachusetts Press, 1992.

MENN, S. P. **Descartes and Augustine**. Cambridge Cambridge University Press, 1998.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MILLER, P. Black in America Today. In: **Black Still Matters in Marketing**, 2012.

MINTZ, S. W., PRICE, R. **The birth of African-American Culture**. An Anthropological Perspective. Beacon Press Boston, 1992.

MIRELES, L. **Upward Bound examined**. Berkeley, CA: University of California, 2009.

MOORE, M. **The national evaluation of Upward Bound: A 1990's view of Upward Bound: Programs offered, students served, and operational issues**. Washington, DC: Mathematica Policy Research, 1997.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORRIS, A. D. **The Origins of the civil rights movement**: black communities organizing for change. New York: Free Press, 1986.

MORRIS, M. W. **Black Stats**. African American by the numbers in the twenty-first century. The New York Press, 2014.

MORSE, R. M. **O Espelho de Próspero**. Companhia das Letras, 1988.

MUMFORD, L. **A cidade na história**: suas origens, transformações e perspectivas. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MUNANGA, K. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”. In: **Cadernos PENESB**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2004.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Cadernos PENESB**. Niterói; EdUFF, p.17-34. 2004.

MURPHY, R. **Social Closure**. Oxford: Clarendon Press, 1988.

MYERS, A. O Valor da diversidade racial nas empresas. **Estudos afro-asiáticos**, ano 25, N.3, 2003, p. 482-515.

NASCIMENTO, A. do. **Quilombo**: vida, problemas e aspirações do negro. São Paulo: Editora 34: Fundação de Apoio à Universidade de São, 2003.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Salvador: Ceao/Edufba, 2002.

NASCIMENTO, A. **Universidade e Cidadania**: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. Lugar Comum (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 17, p. 45-60, 2004.

NASCIMENTO, E. L. **Cultura em movimento**: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, E. L. **Sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

NEGRON-MUNTANER, F. **Boricua Pop**. Puerto Ricans and the Latinization of American Culture. New York University Press, 2004.

NELSON, C. **Ebony roots, northern soil**: Perspective on Blackness in Canada. Newcastle upon Tyne, Uk: Cambridge Scholar, 2010.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. **Cabeças digitais**: o cotidiano na era da informação. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. **Na malha da rede**: os impactos íntimos da Internet. Rio de Janeiro: Campus, c1998.

NIEBYLSKI, D. C. **Humoring resistance**: laughter and the excessive body in contemporary Latin America women's fiction. State of New York Press, Albany, 2004.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.) **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: Queroz, 1985.

NOGUEIRA, O. **Preconceito de marca**: as relações raciais em Itapetinga. São Paulo: EDUSP, 1998.

NOVELLINO, M. S. F. Um estudo sobre as mães adolescentes Brasileiras. **Physis**, Rio de Janeiro , v. 21, n. 1, p. 299-318, 2011 .

NUNES, A. V. A, Fracasso escolar e desamparo adquirido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 6, nº 2, p. 139-154, 1989.

OGBU, J. U. Class stratification, racial stratification and schooling. In: L. Weis (Ed). **Race, class and schooling**. Buffalo, NY: Comparative Education Center, Special Studies in Comparative Education, No. 17, (pp.6-35), 1986.

OLIVEIRA, R. C. de. **O Trabalho do Antropólogo**. São Paulo: Unesp, 2000.



ORAL, R.; MONTGOMERY, G. H. **God's Formula for Success and Prosperity**. Abundant Life Publication, 1966.

ORTIZ, F. G. **O Serviço Social no Brasil**: fundamentos de sua imagem social e da autoimagem de seus agentes, Rio de Janeiro: E-papers/FAPERJ, 2010.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ORTNER, S. B. (ed.). **The Fate of Culture**: Geertz and beyond. Berkeley: University of California Press, 1999.

OTTA, E; QUEIROZ, R. da S. A beleza em foco: condicionantes culturais e psicobiológicos na definição de estética corporal. In: Queiroz, R. da S. (org.). **O corpo do brasileiro**: estudos de estética e beleza. São Paulo: Senac, 2000.

OTTINGHAM, J. **The Cambridge companion to Descartes**. Cambridge, NY: Cambridge University Press, 1992.

PACHECO, M. P. A Família Negra: Exame de Algumas Questões. **Estudos Afro-Asiáticos** (13), 1987:100-107.

PAIS, J. M. & BLASS, L. M. S. (orgs). **Tribos urbanas**: produção artística e identidades. São Paulo, Annablume, 2004.

PAIVA, A. M. R. **Católico, protestante, cidadão**: uma comparação entre Brasil e Estados Unidos. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

PAIVA, A. M. R. **Valores religiosos na construção da cidadania**: estudo comparativo Brasil – Estados Unidos. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1999.

PAIVA, A. R. **Ação afirmativa na universidade**: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Desiderata, 2004.

PAIVA, A. R. **Católico, protestante, cidadão**: uma comparação entre Brasil e Estados Unidos. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

PAIVA, A. R. Direitos, desigualdade e acesso à universidade. **O Social em Questão**. v.22, n.23, p.15-39, 2010.

PAIVA, A. R. **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Pallas, 2010.

PAIVA, A. R. (Org.). **Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Desiderata, 2004.

PARADA, H., & HOMAN, M. **Promoting community change: Making it happen in the real world**. London, England: Cengage Learning, 2010.

PARK, R. E. “A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano”. In: **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PARRISH, C. H. Color Names and Color Notions. **The Journal of Negro Education**. Vol. 15, No. 1, pp. 13-20, Winter, 1946.

PARSON, T. Full Citizenship for the Negro American? A Sociological Problem. **Daedalus**, vol. 94, No. 4, The Negro American (Fall, 1965), pp. 1009-1054, 1965.

PASTORE, J. **A agonia do emprego**. São Paulo: LTR, 1997.

PATTERSON, O. **The Cultural matrix: understanding Black Youth**. Harvard University Press, 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PAYNE, R. K. **A framework for understanding and working with students and adults from poverty**. Baytown, TX: RFT, 1995.

PEREIRA, T. de C. S. **Políticas Públicas para Permanência da População Negra no Ensino Superior: o caso da Uneb**. Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior. p. 71-88, 2007.

PEREIRA, V. A. Juventude e internet: dedicação na lan house e descaso com a escola. In: VELHO, G. e DUARTE, L. F. D. **Juventude Contemporânea**. Culturas, gostos e carreiras. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

PEW FORUM. U.S. **Religious Landscape Survey**. Conducted in 2007, released in 2008.

PIAGET, J.; MACEDO, L. de. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PICCOLO, F. D. “Os jovens entre o morro e a rua: reflexões a partir do baile funk”. In: In: VELHO, Gilberto (org.). **Rio de Janeiro: cultura, política e conflito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2007.

PIGOTT, R. L, COWEN, E. L. Teacher race, child race, racial congruence, and teacher ratings of children’s school adjustment. **Journal of School Psychology**. 2000.

PINE, J. (Ed.). **Book of African-American quotations**. Dover Thrift Editions, 2011.

PINTO, A.; NERI, M. C. **Mobilidade ocupacional e raça: origens, destinos e riscos dos afro-brasileiros**. Rio de Janeiro: FGV/ EPGE, 2000.

PIZA, E. E ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, nº 40, p. 122-137, dezembro/fevereiro 1998/99.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

POCHMANN, M. **A Inserção ocupacional e o emprego dos jovens**. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho-ABET, 1998.

POLLAK, L. **Getting from College to Career**. Rev Ed: Your Essential Guide to Succeeding in the Real World. HarperBusiness; Revised edition, 2012.

PRANDI, R. **Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova**. São Paulo, Hucitec e Edusp, 1991.

PROUNI - Programa Universidade para Todos. **Manual de orientação ao bolsista**. MEC/SESu/DIPES – Coordenação Geral de Projetos Especiais para a Graduação Edição: Outubro – 2015.

PRUDÊNCIO, K., **Mídia ativista: a comunicação dos movimentos por justiça social na Internet**, Tese de doutorado, Florianópolis, UFSC, 2006.

PUTMAN, R. D. & FELDSTEIN, L. M. **Better Together**. Restoring the American Community. Simon & Schuster Paperback, 2003.

PUTMAN, R. D. **Bowling Alone**. The Collapse and Revival of American Community. Simon & Schuster Paperback, 2000.

QUEIROZ, D. M. “Cor e seletividade no ensino superior”. In: **De preto a Afro-Descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCAR, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, N.27, p. 1-25, 2002.

QUINCEY, D. L. **A critical ethnography of the Hmong experience in the Upward Bound Program**. DAI-A 74/05(E), 2013.

RADCLIFFE-BROWN, A. R. **Estrutura e Função na Sociedade Primitiva**. Petrópolis, Vozes, 1973.

RAMPTON, B. **Crossing: Language and ethnicity among adolescents**. London and New York: Longman, 1995.

RAMSEY, G. P. **African American music**. Oxford University Press, 2013.

REAY, D., CROZIER, G., & CLAYTON, J. Strangers in paradise? Working-class students in elite universities. **Sociology**, 43(6), 1103-1121, 2009.

REDFIELD, R. The Folk Society. **American Journal of Sociology** 1947; 52(4), 293-308. 1955.

REIS, B. P. W. Capital social e confiança: questões de teoria e método. In: **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 21, p. 35-49, nov. 2003.

REIS, J. J. **A Greve Negra de 1857**. Revista USP, v. 18, p. 6-29, 1993.

REIS, J. J. De Olho no Canto: Trabalho de Rua na Bahia na Véspera da Abolição. **Afro-Ásia** (UFBA), Salvador, v. 24, p. 199-242, 2000.

REISHER, E. & K. KATHRYN, 2004. “**The body beautiful**: symbolism and agency in the social world”. **Annual Review of Anthropology** 33: 297-317.

REUTER, E. B. **Race and culture contacts**. New York: McGraw-Hill, Inc. 1934.

REZENDE, C. B. O parto em contexto: Narrativas da gravidez entre gestantes no Rio de Janeiro. Civitas ? **Revista de Ciências Sociais**, v. 15, p. 214-228, 2015.

REZENDE, C. B.. Ser brasileiro: identidade nacional e subjetividade entre acadêmicos. **Interseções** (UERJ), Rio de Janeiro, v. 6, n.2, p. 293-310, 2004.

REZENDE, C. B.; COELHO, M. C. **Antropologia das emoções**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

RHODEN, W. C. **Forty million dollar slaves**. The rise, fall, and redemption of the black athlete. Three Rivers Press, 2006.

RIBEIRO, C. A. C. Classe, raça e mobilidade social no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 49, no. 4, 2006.

RIBEIRO, C. A. C. Dois Estudos de Mobilidade Social no Brasil. In: **Revista brasileira de ciências sociais**. Volume 15, número 44. São Paulo, outubro de 2000.

RIBEIRO, R. J. **A sociedade contra o social**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROBERTS, B. **Pageants, Parlors, and Pretty Women**: Race and Beauty in the Twentieth-century South. Chapel Hill: The University of North Carolina Press. 2014.

ROCHA, A. **Cidade cerzida**: a costura da cidadania no Morro Santa Marta. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Pallas, 2012.

ROCHA, E.; ALMEIDA, M. I. M. de; EUGENIO, F. (orgs.). **Comunicação, consumo e espaço urbano**: novas sensibilidades nas culturas jovens. Rio de Janeiro: PUC- Rio, Mauad, 2006.

RODRIGUES, N. **As coletividades anormais**. Organização, prefácio e notas de Artur Ramos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1939.

RODRIGUES, N. **O Animismo Fetichista dos Negros Baianos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935.

RODRIGUES, N. **Os africanos no Brasil**. 6ª ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

RODRIGUES, R. N. **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1957.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 34. ed. Petropolis: Vozes, 2009.

ROSE, T. **Black Noise: Rap Music and Black Culture in Contemporary America**. Connecticut: Wesleyan University Press, 1994.

ROSEMBERG, F. “Raça e desigualdade educacional”. In: **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ROUSSEAU, J. J. **Emilio, ou, Da educação**. São Paulo : Martins Fontes, 1995.

SACHS, V. e outros. **Brasil & EUA: religião e identidade nacional**. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

SALEM, T. **O velho e o novo: um estudo de papeis e conflitos familiares**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SALES JÚNIOR, R. L. de. **Raça e justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, c2008.

SALVADOR, A. C. **Ação afirmativa na PUC-Rio: inserção de alunos pobres e negros**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011.

SANTOS, J. R. dos. **Épuras do Social: Como Podem os Intelectuais Trabalhar para os Pobres**. Editora Global, 2004.

SANTOS, J. R. dos. “O negro como lugar”. In: **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

- SANTOS, J. R. **Saber do Negro**. 1º ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.
- SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.
- SARTI, C. A. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.
- SCALON, M. C. **Mobilidade social no Brasil**: padrões e tendências. Rio de Janeiro: Revan: IUPERJ-UCAM, 1999.
- SCHNEIDER, M. **We Return Fighting**: The Civil Rights Movement in the Jazz Age. Boston: Northeastern University Press, 2002.
- SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**: coletânea de textos de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARCZ, L. M. **Retrato em Branco e Negro**. Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- SEBALD, H. **Adolescence**: a sociological analysis. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.
- SELL, S. C. **Ação afirmativa e democracia racial**: uma introdução ao debate no Brasil. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.
- SEYFERTH, G. “Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de Imigração e Colonização”. In: **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, CCBB, 1996.
- SILVA e SOUZA, A. M. Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil. In: C. Hasenbalg e N. V. Silva (eds.), **Origens e Destinos**: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida. Rio de Janeiro, Topbooks, 2003.

SILVA e SOUZA, A. M. **Um Modelo para Análise da Estratificação Educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, no. 58, Fundação Carlos Chagas, pp. 40-57, 1986.

SILVA, J. de S. e. **"Por que uns e não outros"**: caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

SILVA, N. do V. Cor e Processo de Realização Socioeconômica. In: C. Hasenbalg e N. V. Silva (eds.). **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. Rio de Janeiro, Vértice, 1988.

SILVA, N. do V. Diferenças Raciais de Rendimento. In: **Cor e estratificação social**. Carlos Hasenbalg, Nelson do Valle Silva, Márcia Lima. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

SILVA, N. do V. Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil. In: C. Hasenbalg e N. V. Silva (eds.). **Origens e Destinos**: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida. Rio de Janeiro, Topbooks, 2003.

SILVA, T. T. da; HALL, S; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SILVA, V. G da. e AMARAL, R. Símbolos da herança africana: Por que candomblé. In: L. Schwarcz & L. Reis (orgs.). **Negras Imagens**. Ensaio sobre escravidão e cultura. São Paulo: Edusp e Estação Ciência, 1996.

SIMMEL, G. A metrópole e a vida mental. In: **O fenômeno urbano**. Org. Otávio Guilherme Velho. Editora Guanabara, 1987.

SIMMEL, G. **On Individuality and Social Forms**. Chicago: University of Chicago Press, 1971.

SIMMEL, G. **Psicologia dinheiro e outros ensaios**. Tradução de Arthur Morão. Lisboa: Texto e Grafia, 2009.

SKIDMORE, T. E. "Bi-racial USA vc. multi-racial Brazil: is the contrast still valid? **Journal of Latin American Studies**, London, 25(1), p. 373-86, 1993.



SKIDMORE, T. **Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SMITH, J. C. **Black First**. 4,000 Ground-Breaking and Pioneering Historical Events. 3ª edition. Visible Ink Press, 2013.

SMITH, R. C. **Race, class, and culture: a study in Afro-American mass opinion**. Albany: State University of New York Press, c1992.

SMITHERMAN, G. **Black Talk: Words and phrases from the hood to the amen corner**. Boston, MA: Blackwell, 2000.

SOARES, Luiz Carlos. **O "povo de Cam" na capital do Brasil: a escravidão urbana no Rio de Janeiro do século XIX**. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2007.

SODRÉ, M. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: CODECRI, 1983.

SOUZA E SILVA, J. de. **“Por que uns e não outros”**. A caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.

SOUZA FILHO, D. M. de. **Filosofia, linguagem e comunicação**. 3. ed. ra. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, J. (Não) Reconhecimento e Subcidadania, ou o que é “ser gente”?. In: **Lua Nova**, São Paulo, 59, p. 51-73, 2003.

SOUZA, J. **A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000b. Edição. Petrópolis: Editora Vozes,

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: As vicissitudes d a identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, S. J. e. **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

SPIVEY, N. **The Ancient Olympics: A History**. Oxford University Press, August 13, 2004.

STANISLAVSKY, K. **A construção da personagem**. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

STEVENSON, B. A. & FRIEDMAN, R. E. **Deliberate Indifference**: Judicial Tolerance of Racial Bias in Criminal Justice, 51 Wash. & Lee L. Rev. 509, 520, 523, 1994.

STRACHAN, O. **Christian Rap Lives**. Patheos. Patheos, Inc. Retrieved May 16, 2014.

TATUM, B. D. **Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria: And Other Conversations About Race**. Basic Books; 5th Anniv., Revised edition, 2003.

TATUM, B.D. **Assimilation blues**: Blacks families in a White community. New York. Greenwood Press, 1987.

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1988.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1989. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2005.

TEIXEIRA, A. Falsa elite. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n.60, nov. 1957.

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

TELLES, E. **Racismo à Brasileira**: Uma Nova Perspectiva Sociológica. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 2003.

TOCQUEVILLE, A. de. **A democracia na América**. 4. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1998.

TOCQUEVILLE, A. de. **O antigo regime e a Revolução**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

TODOROV, T. **A conquista da América**: a questão do outro. 2a ed. - São Paulo. Martins Fontes, 1988.

TOMÁS DE AQUINO. O pecado de usura (ST, II<sup>a</sup>-IIae q. 78 ). In: Tomás de Aquino. **Suma Teológica**. v. IV. São Paulo: Loyola, 2005

TURNER, V, W. **Dramas, campos e metáforas**: ação simbólica na sociedade humana. Niterói: EdUFF, 2008.

TURNER, V. W. **O processo ritual**: estrutura e anti-estrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

U. S. Census Bureau. **Statistical Abstract of the United States: 2007**. <http://www.census.gov/compendia/statab>.

UNESCO. **Educação para todos**: bases sólidas : educação e cuidados na primeira infância. Brasília, DF: UNESCO Brasil; São Paulo: Moderna, 2007.

USDOE- U.S. Department of Education. **Federal TRIO programs, 2009**. **Disponível em** <http://www.ed.gov/about/offices/list/ope/trio/index.html>

USDOE- U.S. Department of Education. **Federal TRIO programs**. Retrieved from <http://www.ed.gov/about/offices/list/ope/trio/index.html>, 2009a.

USDOE- U.S. Department of Education. **Gaining Early Awareness and Readiness for Undergraduate Programs (Gear Up)**. Retrieved from <http://www.ed.gov/programs/gearup/index.html>, 2009b.

USDOE- U.S. Department of Education. **Upward Bound Program**. Retrieved from <http://www.ed.gov/programs/trioupbound/index.html>, 2008c.

VALENTIM, D. F. D. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ. Os desacreditados e o sucesso acadêmico**. Quartet Editora, 2012.

VATTIMO, G. **O fim da modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Lisboa: Presença, 1987.

VELHO, G. **A utopia urbana**: um estudo de antropologia social. 6. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.

VELHO, G. **Destino**: campo de possibilidades e províncias de significado: notas sobre a violência. Rio de Janeiro, 1989.

VELHO, G. **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 5a ed. Rio de Janeiro: J. Zahar 1985.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

VELHO, G. **Individualismo e juventude**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1990.

VELHO, G. **Nobres e Anjos**. Um Estudo de Tóxicos e Hierarquia. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas Editora, 1998.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose**: Antropologia das sociedades complexas Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

VELHO, G.; KUSCHNIR, K. **Mediação, cultura e política**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

VENKATESH, S. **Gang Leader for a Day**: A Rogue Sociologist Takes to the Streets. Penguin Books; Reprint edition, 2008.

VENTURA, Z. **Cidade partida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

VERGNIÈRES, S. **Ética e política em Aristóteles**: physis, ethos, nomos. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

VIANNA, H. **O mistério do samba**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar; 2012.

VIANNA, H. **O mundo funk carioca**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

VIDAL-NAQUET, P **A democracia grega**: ensaios de historiografia antiga e moderna. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1993.

VILLAÇA, N.; GÓES, F.; SODRE, M. **Nas fronteiras do contemporâneo**: território, identidade, arte, moda, corpo e mídia. Rio de Janeiro: MAUAD: FUJB, 2001.

WACQUANT, L. **As duas faces do Gueto**. São Paulo: Boitempo, 2008.

WACQUANT, L. **Body & Soul**. Notebooks of an apprentice boxer. Oxford University Press, 2004.

WASELFIZ, J. J. **Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil**. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPPIR/PR, 2012.

WARD, L., SIEGEL, M. J., and DAVEPRONT, Z. **First-Generation College Student**. Understanding and Improving the Experience from Recruitment to Commencement. John Wiley & Sons, 2012.

WASHINGTON, B. T. **Up from slavery**. New York: Dover Publications, Inc., 1995.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2. ed. rev. São Paulo: Cengage Learning, 2001.

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1974.

WEST, C. **Race Matters**. Vintage Books Edition, 2001.

WHO - World Health Organization. **Obesity: preventing and managing the global epidemic**. Geneva: World Health Organization; 1997.

WIESE, A. **Places of Their Own: African American Suburbanization in the Twentieth Century**. Series: Historical Studies of Urban America, 2004.

WILSON, D. **Supporting teachers, supporting pupils: The emotions of teaching and learning**. Abingdon, VA: Routledge, 2004.

WIRTH, L. **The ghetto**. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

WOODSON, C. G. **The Mist-Education of the Negro**. Tribeca Books, 1993.

WOODWARD, C. V. **The Strange Career of Jim Crow**. New York: Oxford University Press, 2001.

WOORTMANN, K. “Casa e Família Operária”. **Anuário Antropológico**, 80:119-150, 1982.

WRIGHT-MILLS, C. **A Nova Classe Média** (White Collar). Rio de Janeiro, Zahar, 1969

ZALUAR, A. (org.). **Desvendando Máscaras Sociais**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social**. São Paulo: Escuta, 1994.

ZAMORA, M. H. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 24 – n. 3, p. 563-578, Set.Dez, 2012.

ZAREMBA, R.; NICOLACI-DA-COSTA, A. M. **O mundo na palma da sua mão: reflexos do estilo de vida "superconectado"**. 2014. 152 f. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2014.

## 8

**Anexos**

Número de estudantes entrevistados por país

	Afro-brasileiros	Afro-americanos
Homens	6	9
Mulheres	3	4

Resumo do perfil dos estudantes entrevistados por ordem cronológica

1) Nome: Henrique

Idade: 28 anos

Sexo: Masculino

Curso de graduação: Psicologia

Número de períodos cursados: 8º período

Universidade: PUC-Rio

Data da entrevista: 17/03/2014

2) Nome: Celso

Idade: 22 anos

Sexo: Masculino

Curso de graduação: Comunicação Social

Número de períodos cursados: 4º período

Universidade: PUC-Rio

Data da entrevista: 09/04/2014

3) Nome: Teresa

Idade: 25 anos

Sexo: Feminino

Curso de graduação: Psicologia

Número de períodos cursados: 5º período  
Universidade: PUC-Rio  
Data da entrevista: 21/04/2014

4) Nome: Daniel  
Idade: 35 anos  
Sexo: Masculino  
Curso de graduação: Economia  
Número de períodos cursados: 3º período  
Universidade: PUC-Rio  
Data da entrevista: 08/05/2014

5) Nome: Cristina  
Idade: 21 anos  
Sexo: Feminino  
Curso de graduação: Desenho Industrial  
Número de períodos cursados: 3º período  
Universidade: PUC-Rio  
Data da entrevista: 03/06/2014

6) Nome: Scott  
Idade: 21 anos  
Sexo: Masculino  
Curso de graduação: Serviço Social  
Número de períodos cursados: 4º período  
Universidade: MSU  
Data da entrevista: 24/11/2014

7) Nome: Collins  
Idade: 19 anos  
Sexo: Masculino  
Curso de graduação: Engenharia  
Número de períodos cursados: 5º período  
Universidade: MSU



Data da entrevista: 25/11/2014

8) Nome: Francy

Idade: 22 anos

Sexo: Feminino

Curso de graduação: Sociologia

Número de períodos cursados: 6º período

Universidade: MSU

Data da entrevista: 09/02/2015

9) Nome: Terry

Idade: 20 anos

Sexo: Masculino

Curso de graduação: Ciências Contábeis

Número de períodos cursados: 5º período

Universidade: MSU

Data da entrevista: 10/02/2015

10) Nome: Karen

Idade: 22 anos

Sexo: Feminino

Curso de graduação: História

Número de períodos cursados: 4º período

Universidade: MSU

Data da entrevista: 11/02/2015

11) Nome: Michael

Idade: 19 anos

Sexo: Masculino

Curso de graduação: Engenharia

Número de períodos cursados: 5º período

Universidade: MSU

Data da entrevista: 12/02/2015

12) Nome: Eric

Idade: 19 anos

Sexo: Masculino

Curso de graduação: Artes Cênicas

Número de períodos cursados: 3º período

Universidade: MSU

Data da entrevista: 13/02/2015

13) Nome: David

Idade: 42 anos

Sexo: Masculino

Curso de graduação: Administração

Número de períodos cursados: último período

Universidade: MSU

Data da entrevista: 13/02/2015

14) Nome: Mary

Idade: 21 anos

Sexo: Feminino

Curso de graduação: Biologia

Número de períodos cursados: 6º período

Universidade: MSU

Data da entrevista: 13/03/2015

15) Nome: Tony

Idade: 34 anos

Sexo: Masculino

Curso de graduação: Administração

Número de períodos cursados: 5º período

Universidade: MSU

Data da entrevista: 25/03/2015

16) Nome: William

Idade: 21 anos

Sexo: Masculino  
Curso de graduação: Psicologia  
Número de períodos cursados: 4º período  
Universidade: MSU  
Data da entrevista: 26/03/2015

17) Nome: Grace  
Idade: 22 anos  
Sexo: Feminino  
Curso de graduação: Ciências Contábeis  
Número de períodos cursados: 2º período  
Universidade: MSU  
Data da entrevista: 23/04/2015

18) Nome: Gerren  
Idade: 22 anos  
Sexo: Masculino  
Curso de graduação: Ciências Contábeis  
Número de períodos cursados: 4º período  
Universidade: MSU  
Data da entrevista: 23/04/2015

19) Nome: Carlos  
Idade: 30 anos  
Sexo: Masculino  
Curso de graduação: Direito  
Número de períodos cursados: 4º período  
Universidade: PUC-Rio  
Data da entrevista: 07/07/2015

20) Nome: Ingrid  
Idade: 29 anos  
Sexo: Feminino  
Curso de graduação: Serviço Social

Número de períodos cursados: 6º período

Universidade: PUC-Rio

Data da entrevista: 21/07/2015

21) Nome: Jorge

Idade: 24 anos

Sexo: Masculino

Curso de graduação: História

Número de períodos cursados: 5º período

Universidade: PUC-Rio

Data da entrevista: 30/07/2015

22) Nome: Zumbi

Idade: 24 anos

Sexo: Masculino

Curso de graduação: Ciências Sociais

Número de períodos cursados: 7º período

Universidade: PUC-Rio

Data da entrevista: 10/08/2015