



**Denise Soares da Silva**

**Os desafios da comunidade negra nas  
relações universitárias na PUC-Rio e a  
síndrome do impostor (1990–2019)**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre pelo Programa de  
Pós-Graduação em História Social da Cultura do  
Departamento de História da PUC-Rio.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Juçara da Silva Barbosa de Mello

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2022

**Denise Soares da Silva**

**Os desafios da comunidade negra nas relações universitárias na PUC-Rio e a síndrome do impostor (1990–2019)**

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

**Profª. Dra. Juçara da Silva Barbosa de Mello**

Orientadora

Departamento de História - PUC-Rio

**Profª. Dra. Tamara da Silva Viana**

Departamento de História - PUC-Rio/UERJ

**Profª. Dra. Monica Grin**

Departamento de História - UFRJ

Rio de Janeiro, 16 de fevereiro de 2022

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

### **Denise Soares da Silva**

Graduou-se em Pedagogia (2001) e em História Social da Cultura (2018) ambos na PUC-Rio. Atualmente bolsista e pesquisadora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na Graduação, realizou uma pesquisa sobre o movimento gótico contemporâneo, buscando compreender como esse grupo minoritário é visto pela sociedade.

#### Ficha Catalográfica

Silva, Denise Soares da

Os desafios da comunidade negra nas relações universitárias na PUC-Rio e a síndrome do impostor (1990–2019) / Denise Soares da Silva ; orientador: Juçara da Silva Barbosa de Mello. – 2022.

152 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2022.

Inclui bibliografia

1. História - Teses. 2. História Social da Cultura - Teses. 3. Ações afirmativas. 4. Aluno bolsista negro. 5. Racismo. 6. Síndrome do impostor. 7. Saúde mental. I. Mello, Juçara da Silva Barbosa de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

## Agradecimentos

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

Agradecer é um ato de fé, de amor, de reconhecimento e acima de tudo de gratidão. Neste sentido, sou grata à Pontifícia Universidade Católica por te me abraçado, me recebendo enquanto muitos da sociedade viam a presença de alunos negros com desconforto. Agradeço à PUC por acreditar em mim, possibilitando construir uma trajetória de vida junto à faculdade.

Sou muito agradecida ao departamento de História, a todos os funcionários e professores, pelo acolhimento, carinho, cuidado e respeito. Pela preocupação com o cafezinho com biscoitos para os alunos, que saiam de suas casas tão cedo e muitas vezes não tinham dinheiro para tomar o café da manhã.

Quero agradecer aos membros da banca de qualificação do projeto e de aprovação da dissertação. À professora Monica Grin da UFRJ, pelo seu aceite, sua disponibilidade e suas sugestões. À professora Iamara da Silva Viana da PUC-Rio e UERJ, intelectual negra, pelo seu olhar atento, acolhedor e por ter me incentivado a não desistir e acreditar mais em mim.

Agradeço a minha querida orientadora Juçara Mello, mulher extraordinária, amiga e competente. Por embarcar comigo nessa pesquisa, por sua paciência e acima de tudo por saber falar sem desanimar as pessoas, sempre estimulando meu potencial. Obrigada, porque eu sei o quanto você se doou neste trabalho.

Por fim, agradeço também a minha família: minha mãe Divina Soares que incentivou sempre filhos e netos a estudarem. Por apostar comigo o dinheiro da inscrição do vestibular lá na década de 1996, dizendo que se eu não passasse na prova, me devolveria o dinheiro da inscrição. Agradeço a minha irmã Daniela e aos meus queridos irmãos por todo apoio. E, finalmente, agradeço minhas filhas Ana e Vittoria, por todo incentivo, carinho e pelas discussões maravilhosas de história que contribuíram muito na minha pesquisa. Gratidão a todos.

## Resumo

SILVA, Denise Soares da; MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. **Os desafios da comunidade negra nas relações universitárias na PUC-Rio e a síndrome do impostor (1990–2019)**. Rio de Janeiro, 2022. 152 p. Dissertação de Mestrado - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O propósito desta pesquisa é compreender como o aluno bolsista negro da PUC-Rio se sente nesse espaço de poder que é a universidade. Foram realizadas quatro entrevistas com alunos negros que contribuíram com as suas experiências para que tal objetivo fosse alcançado. Na dissertação, discutiram-se contextos históricos, sociais e políticos que marcam a luta do negro pelo exercício de uma cidadania plena, desde o século XIX até os dias atuais. Foi evidenciando que desde o Pós-Abolição, a percepção é a da existência de um passado prolongado e, ainda sentido no presente. Foram abordadas diversas temáticas que dialogaram com as experiências dos entrevistados, desvelando estruturas que favorecem o surgimento de sofrimento psicológico. Através das mobilizações de fontes orais e escritas, foi possível perceber que o sentimento de não pertencimento e de *impostor* vivenciado por algumas pessoas negras não é algo natural, mas construído historicamente. Construções sociais que têm como motor a colonialidade do poder, a ideologia do branqueamento físico e cultural, o mito da democracia racial e o racismo estrutural. São opressões que perpassam a vida do sujeito negro afetando sua saúde mental.

### Palavras-chave

Ações afirmativas; aluno bolsista negro; racismo; síndrome do impostor; saúde mental.

## Abstract

SILVA, Denise Soares da; MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. **Challenges of the black community in university relations at PUC-Rio and the impostor syndrome (1990–2019)**. Rio de Janeiro, 2022. 152 p. Dissertação de Mestrado - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The purpose of this research is to understand how black scholarship students of PUC-Rio feel in the university, a space made for privileged people. Four black students were interviewed, and their experience contributed to the achievement of this goal. In this dissertation are discussed historical, social and political contexts that mark the struggle of black people to achieve the exercise of full citizenship, from the 19th century to the present day. Evidencing that since the post-Abolition period, what we feel is the existence of a prolonged past, which is still felt in the present. Several themes related to the interviewees' experiences were addressed, revealing social structures that favor the emergence of psychological suffering. Through the analysis of oral and written sources, it was possible to perceive that the feeling of not belonging and of being an impostor experienced by some black people is not something natural, but something that was historically built. This social construction was built on the colonialism of power, the ideology of physical and cultural whitening, the myth of racial democracy and the structural racism. These are oppressions that permeate black people's lives, affecting their mental health.

## Keywords

Affirmative action; black scholarship student; racism; impostor syndrome; mental health.

# Sumário

<b>Introdução</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo I – Inserção do aluno negro na PUC-Rio: contextos, sonhos e desafios</b>	<b>19</b>
2.1. A cidadania, antes mesmo, da “República que ainda não era”	19
2.2. A luta por cidadania e o papel da Igreja Católica no contexto latino-americano	23
2.3. A Constituição Cidadã de 1988 e a efervescente década de 1990	27
2.4. Movimento Negro e as reivindicações por ações afirmativas	33
2.5. Alunos negros na PUC-Rio: uma nova realidade	38
<b>Capítulo II – Chegada, conflitos e tensões</b>	<b>46</b>
3.1. Estranhamento, desconforto e tolerância	46
3.2. Contemplando um contexto mais contemporâneo	61
3.3. Você se sente acolhido pela PUC-Rio?	73
3.4. Como você definiria as relações universitárias dentro da faculdade?	77
<b>Capítulo III – Somos todos impostores?</b>	<b>80</b>
4.1. Identidade mutilada	80
4.2. Identidade e representatividade negra	89
4.3. Identidade negra e os efeitos da colonialidade	104
4.4. Suicídio	117
<b>Considerações Finais</b>	<b>128</b>
<b>6. Bibliografia</b>	<b>134</b>
<b>Anexos</b>	<b>142</b>

## **Lista de autoras e autores negros/as**

Abdias do Nascimento

Ana Célia da Silva

Andréa Lopes da Costa Vieira

Angela Davis

bell hooks

Carla Akotirene

Djamila Ribeiro

Flávio dos Santos Gomes

Frantz Fanon

Grada Kilomba

Jayro Pereira de Jesus

José Jairo Vieira

Kabengele Munanga

Kimberlé Willians Crenshaw

Marizete Gouveia Damasceno

Mírian Cristiane Alves

Neusa Souza Santos

Nilma Lino Gomes

Olívia Maria Gomes da Cunha

Paulo Vitor Navasconi

Petrônio Domingues

Reinaldo da Silva Guimarães

Roquinaldo Ferreira

Sílvio Almeida

Toyin Falola



## **Lista de siglas e abreviaturas**

ANEAS - Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social

APN - Ação Pastoral do Negro

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCS - Centro de Ciências Sociais

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CR - Coeficiente de Rendimento

CTCH - Centro de Tecnologia e Ciências Humanas

EDUCAFRO - Educação e Cidadania de Afrodescendentes

EUA - Estados Unidos da América

FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica

FESP - Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MES - Ministério da Educação e Saúde

MS - Ministério da Saúde

ONGs - Organizações não Governamentais

ONU - Organizações das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

PNSIPN - Política Nacional de Saúde Integral da População Negra

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PVNC - Pré-Vestibular para Negros e Carentes

PSICOM - Serviço Comunitário de Orientação Psicológica

RDC - Rio DataCentro

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SPA - Serviço de Psicologia Aplicada

SOU-CTC - Serviço de Orientação ao Universitário do Centro Técnico e Científico

SUS - Sistema único de Saúde

UCP - Universidade Católica de Pernambuco

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UnB - Universidade de Brasília

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

VCR - Vice Reitoria para Assuntos Comunitários

## **Lista de gráficos**

Gráfico 01 – Você fez parte de algum pré-vestibular comunitário para entrar na PUC-Rio?

Gráfico 02 – Você se sente acolhido pela PUC?

Gráfico 03 – Como você se descobriu negro?

Gráfico 04 – Você já desejou ser branco para ser aceito?

Gráfico 05 – Perfil racial dos professores da PUC

Gráfico 06 – Você tem ou teve professores negros na PUC-Rio?

Gráfico 07 – Como aluno negro, você se sente representado no meio acadêmico?

Gráfico 08 – Você já foi o único aluno negro em alguma disciplina?

Gráfico 09 – Como aluno bolsista negro, você sente de alguma forma que precisa sempre estar provando as suas capacidades?

Gráfico 10 – Você acredita que ser negro fala mais alto que suas potencialidades?

Gráfico 11 – Você se sente ou já se sentiu pressionado em manter o CR (Coeficiente de Rendimento) sempre alto?

Gráfico 12 – Você já sofreu algum problema relacionado à saúde mental por causa das pressões exercidas pelo ambiente acadêmico?

## Introdução

(...), podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. (MOEHLECKE, 2002, p. 203)

Após os longos anos de ditadura militar, a redemocratização do país simbolizava um início novo, no qual a palavra cidadania tornou-se moda. Segundo Carvalho (2003), chega a beirar certa ingenuidade de uma população que acreditava que todos os seus problemas seriam solucionados pelo voto direto.<sup>1</sup> O Movimento Negro passa a pressionar o Estado e a exigir políticas específicas que atendessem a população negra e reduzissem o enorme abismo criado pelas desigualdades.

Segundo Gomes (2012), é um momento que o Movimento Negro redefine o conceito de raça, traçando-lhe um significado positivo e político. O intuito era dar essa nova ressignificação para retirar o conceito dessa posição de inferioridade e valorizar a construção de uma identidade negra positiva. Ainda com a autora, o Movimento Negro no decorrer de sua trajetória entendia a educação como um direito de todos pertencentes ao Estado democrático e um caminho para mobilidade social.<sup>2</sup>

Este trabalho dissertativo parte de um contexto mais amplo em direção a uma escala micro, com o intuito de analisar as conjunturas históricas, políticas e sociais. As ações afirmativas foram fundamentais para a inserção do aluno negro na universidade, mas isso não quer dizer que tenha ocorrido uma inclusão de fato. Nesse sentido, tenho por objetivo entender como o aluno negro se sente nesse espaço de poder que é a universidade, apontando para contextos e estruturas históricos que propiciaram sentimentos de não pertencimento e de fraude.

Existem muitos estudos que trabalham com a temática do estudante negro no meio acadêmico. Essas pesquisas também abordam a questão do sentimento de não pertencimento. Exemplo disso é a coletânea organizada por Amilcar Araújo

---

<sup>1</sup> CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 7.

<sup>2</sup> GOMES, Nilma Lima. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, jul. - set. 2012, p. 731-735.

Pereira e Warley da Costa (2015), *Educação e diversidade em diferentes contextos*. A leitura dessa obra foi fundamental no desenvolvimento deste estudo, porque propõe alternativas de políticas de base de permanência para a população carente.<sup>3</sup> Meu foco, no entanto, está em procurar entender como todos esses sentimentos atravessam o sujeito negro pelo viés da História, identificando se, em realidade, há – conforme hipótese inicial de pesquisa – fatores históricos que contribuem para o sentimento de impostor. Também procuro avaliar em que medida tal sentimento, caso exista, impacta na vida acadêmica desses estudantes.

A motivação inicial desta pesquisa pode ser caracterizada como sendo de cunho estritamente pessoal, se for levado em conta que suas indagações iniciais partiram de minha própria experiência como aluna bolsista negra.

Primeiramente, o objetivo foi tentar compreender porque eu não me via como uma mulher negra. Por que foi preciso que me dissessem que eu era negra para adquirir uma consciência racial? Por que, na universidade, me sentia como uma impostora? Por que acreditava que a universidade não era o meu lugar? São essas as indagações que influenciaram na escolha do meu tema de pesquisa, *Os desafios da comunidade negra nas relações universitárias da PUC-Rio e a síndrome do impostor (1990–2019)*. Gradativamente, fui percebendo o quanto essa pesquisa era necessária, porque, além de contribuir com a historiografia, aponta os fatores estruturais que contribuem para a manutenção desses sentimentos negativos. Pude, assim, perceber que essa temática não era um problema individual, mas coletivo, pois atinge muitas pessoas negras.

Partindo da minha própria experiência enquanto aluna bolsista negra da PUC-Rio, ex-aluna do PVNC<sup>4</sup> (Pré-Vestibular para Negros e Carentes), percebo que minha experiência está totalmente imbricada com a dos entrevistados dessa dissertação. Ao me deparar com as experiências dos entrevistados, sentia como se fosse algo que também me afetava, o que nos levou a rirmos e chorarmos juntos. Alerto que, neste sentido, muitas vezes as vozes dos entrevistados, suas dores e seus sofrimentos, vão parecer meus também, pois resulta em uma escrita que também carrega o peso dessas opressões. Semelhante situação também aparece relatada pela intelectual negra norte-americana Grada Kilomba:

---

<sup>3</sup> PEREIRA, A. A.; COSTA, W, da. *Educação e diversidade em diferentes contextos*. (Orgs) Amílcar Araújo Pereira; Warley da Costa. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

<sup>4</sup> O PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes) foi fundado por frei Davi, na Baixada Fluminense no ano de 1993. Abordaremos mais sobre esse movimento social nos capítulos 1 e 2 desta dissertação.

Eu, como mulher negra, escrevo com palavras que descrevem a minha realidade, não com palavras que descrevem a realidade de um erudito branco, pois escrevemos de lugares diferentes. Escrevo da periferia, não do centro. Este também é o lugar de onde eu estou teorizando, pois coloco meu discurso dentro da minha própria realidade. (KILOMBA, 2019, p. 58–59)

Para uma outra intelectual negra, agora a brasileira Djamila Ribeiro (2019), todos nós temos o nosso lugar de fala, lugar social, de onde estamos falando e teorizando.<sup>5</sup> “Sendo assim demando uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específica – não há discursos neutros”.<sup>6</sup> Nessa dissertação, estou falando a partir da periferia, do meu lugar social, falo como uma mulher negra favelada, descendente da escrava cativa Filomena<sup>7</sup>. É desse lugar que eu falo, para pessoas que querem experienciar junto a mim e aos meus entrevistados o que significa ser negro em um espaço de poder como a PUC-Rio.

As metodologias aplicadas nesta pesquisa são a História Oral e a análise de periódicos. Por meio do uso das entrevistas, podemos perceber, ouvir e sentir as vozes dos entrevistados. Pessoas muitas vezes invisibilizadas no contexto acadêmico, imperceptíveis à empatia dos outros. Aqui nesta dissertação elas se tornam agentes, protagonistas de sua própria história, e revelam um mundo que muitos só ouviram falar, mas jamais puderam imaginar. A experiência dessas pessoas permite desconstruir as estruturas opressivas e perfurar as bolhas sociais de uma sociedade muitas vezes apática aos problemas raciais.

Segundo Verena Alberti (2013), a metodologia da História Oral possibilita desvendar as conjunturas e os acontecimentos sociais. Para a autora, o pesquisador deve privilegiar a recuperação do vivido conforme a experiência dos entrevistados. Não deve estar preocupado com as “distorções” ou “falhas” de memória sobre o relato, mas incluir essas narrativas em um contexto mais amplo e se perguntar o que levou essa pessoa a conceber o passado de forma diferenciada. Neste sentido, confrontar com outras fontes orais e escritas também ajuda nessa problematização. A metodologia oral exige que o historiador tenha consciência de

<sup>5</sup> RIBEIRO, Djamila. *Lugar de Fala* / São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019, p. 112.

<sup>6</sup> GRADA, Kilomba. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Cobogó, 2019, p.58

<sup>7</sup> Filomena Pereira da Silva era uma escrava que viveu em Santo Antônio do Baú, em Jequitibá – Minas Gerais. Filomena é minha tataravó por parte de avô materno. O que sabemos de sua história é que ela teve três filhas com o senhor de sua fazenda, sendo uma delas a minha bisavó materna Maria Rosa Barbosa, mãe de meu avô José Soares de Andrade. Infelizmente, ainda não temos muitas informações da vida da minha tataravó Filomena, mas, posteriormente, pretendo fazer uma pesquisa e entender quem foi essa mulher maravilhosa que faz parte da minha ancestralidade.

sua responsabilidade na criação da documentação oral, a qual depois será utilizada como fonte. A História Oral atua nas subjetividades, mas não compromete a objetividade científica.<sup>8</sup>

O trabalho do cientista, contudo, é também um ato de criação. A objetividade, então, acaba por condicionar-se à competência, à sensibilidade e à honestidade do pesquisador na crítica interna e externa dos documentos que elegeu e na determinação do peso (ou valor) de cada um deles no corpo de seu trabalho. (ALBERTI, 2013, p. 30)

O método de trabalho com jornais também exige do pesquisador algumas especificidades. De acordo com Luca<sup>9</sup> (2021), as fontes de jornais são visões fragmentadas do mundo, é uma visão reduzida do fato que aconteceu. São arquivos repletos de subjetividades, ideologias e posições políticas, mas que serão problematizados e relacionados com a historiografia utilizada.

No primeiro capítulo *A inserção do aluno negro na PUC-Rio: contextos, sonhos e desafios*, evidenciou-se quais conjunturas históricas, sociais e econômicas contribuíram para que o aluno negro desenvolvesse o sentimento de não pertencimento e até mesmo de impostor. A busca por cidadania fica evidente nesse capítulo, pois perpassa questões históricas relacionadas ao Pós-Abolição até o período de redemocratização do país na década de 1990. O conceito de cidadania é utilizado nessa pesquisa pelo viés de José Murilo de Carvalho (2003). Para o autor, a sociedade brasileira contempla três categorias de cidadãos, “os plenos (usufruem de todos os direitos civis, políticos e sociais), os incompletos (apenas alguns direitos) e os não cidadãos”.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013, p. 26–30.

<sup>9</sup> Tania Regina de Luca é historiadora com mestrado e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, desenvolve uma pesquisa sobre a imprensa no final do século XIX. Participou da *live* “Os jornais como fonte de pesquisa histórica”, no dia 25 de janeiro de 2021, transmitida pela TVUFS, no You Tube.

Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=i-X0cvfpvuE> >. Acesso em: 15 abr. 2021.

<sup>10</sup> CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 9.

Por meio da experiência do associativismo negro<sup>11</sup>, fica evidenciado nesta dissertação a agência e o protagonismo de sujeitos que lutam por sua inclusão na sociedade e enxergam a educação como uma via para ascensão social e ampliação de outros direitos. Apesar dos entraves sociais colocados pelas teorias raciais e por políticas de branqueamento, os negros sempre buscaram estratégias para exercerem seu direito de cidadania.

Ao longo do século XX, a cidadania continua sendo uma meta a ser perseguida. Percebeu-se essa questão por meio das mobilizações jovens estudantis, que lutavam pela ampliação dos direitos civis e políticos. No contexto ditatorial brasileiro (1964–1985), a ala menos conservadora da Igreja Católica procurava dialogar com esses movimentos jovens. Esse olhar cirúrgico da Igreja, especificamente da Companhia de Jesus, tinha por finalidade instituir a justiça social e uma educação mais inclusiva, procurando romper com a imagem negativa que suas instituições educacionais tinham em privilegiar a elite. Os jovens universitários da UCP (Universidade Católica de Pernambuco) reivindicavam a inclusão de minorias na universidade e a redução de mensalidades. No Rio de Janeiro, os estudantes pediam a reforma do restaurante universitário Calabouço. Essas questões eram acompanhadas de perto pela Igreja Católica.<sup>12</sup>

A redemocratização do país propiciou o surgimento de novos movimentos sociais. Esses movimentos ganham uma característica identitária própria, diferenciando-se em gênero, raça e etnia, apontando para a tripla exclusão (econômica, política e cultural) a que alguns grupos da sociedade estavam submetidos.<sup>13</sup> De acordo com Gomes (2012), o Movimento Negro abandona um discurso mais universalista sobre educação e passa a reivindicar por ações afirmativas para a população negra.<sup>14</sup> Para Clapp (2001), é nesse momento surge o PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes), tendo por objetivo promover a

<sup>11</sup> O Associativismo Negro, eram associações ou clubes formados por pessoas não brancas. Eram espaços de sociabilidade, para formar laços de solidariedade e de positividade da raça negra. Nestes locais, compartilhava-se as experiências diaspóricas, promovia-se a autonomia e a emancipação política e educacional. As associações estabeleciam estratégias, alianças políticas com o intuito de promover o exercício da cidadania para as pessoas negras. Podemos considerar o associativismo negro como locais de resistência, de luta e de manutenção da cultura negra. Para quem deseja se aprofundar mais nesse assunto ver em:

<<https://bgmamigo.paginas.ufsc.br/files/2020/06/MENDON%C3%87A-TEIXEIRA-MAMIGONI-AN-orgs-2020-P%C3%B3s-Aboli%C3%A7%C3%A3o-no-Sul-do-Brasil.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

<sup>12</sup> COSTA, Iraneidson Santos. *Volta ao Brasil em 30 dias e outras histórias jesuítas: justiça social, cultura e religiosidade popular na América Latina (1968–1974)*. Tese / UFBA. Salvador, 2020.

<sup>13</sup> SALVADOR, Andréia Clapp. *Ação afirmativa na PUC-Rio: a inserção de alunos pobres e negros*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011, p. 64.

<sup>14</sup> GOMES, Nilma Lima. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, jul. / set. 2012, p. 738.



inclusão do aluno negro no Ensino Superior. Para a implementação desse projeto, o PVNC estabelece alianças com a PUC-Rio e com outros agentes, propiciando a entrada em grande escala de alunos negros na universidade.<sup>15</sup>

No segundo capítulo, *Chegada, conflitos e tensões*, ressaltase o impacto que a entrada dos alunos negros oriundos do PVNC causou nos professores e alunos da universidade. Clapp aponta que o pré-vestibular social oferecia para os seus alunos a disciplina *Cultura e Cidadania*, tendo por objetivo a formação da consciência racial e de um aluno militante.<sup>16</sup> Ao entrarem na PUC-Rio, alguns desses alunos negros passam a organizar a “Semana da Consciência Negra”. No ano de 1997, ao realizarem novamente o evento, deparam-se com atitudes intolerantes, dando origem a muitos conflitos expressos em palavras, acusações e xingamentos. Um desses conflitos se expressa pela escrita do artigo *A negra noite da consciência*, por Pedro Sette Câmara. O autor toca nas temáticas, ações afirmativas, reparação e o termo politicamente correto, acusando os alunos negros de importarem um problema dos Estados Unidos que, segundo ele, era inexistente no Brasil: o racismo.<sup>17</sup>

Partindo de uma perspectiva mais contemporânea, esse capítulo aborda ainda um contexto mais atual sobre as vivências dos alunos bolsistas negros. É dado destaque às dificuldades de conciliar os estudos com o trabalho. Os problemas relacionados à questão da distância do trajeto entre a casa e a universidade. A falta de recursos para alimentação, xerox, livros e transportes, todos esses fatores atravessam as narrativas dos entrevistados, afetando suas vidas acadêmicas e psicológicas.

A consideração da vivência dos entrevistados demandou a mobilização do conceito de experiência de Thompson (1978), tornando possível a compreensão de quais processos históricos contribuem (ou não) para que o aluno negro não se sinta pertencente ao ambiente acadêmico. Para Thompson, a experiência é explicada por meio da relação dialética do ser social e da consciência social que nos permite entender como as relações históricas são construídas e transformadas. Em sua percepção, a categoria experiência está diretamente relacionada à reflexão, à racionalidade e ao pensamento que o indivíduo ou o coletivo faz enquanto agente histórico sobre seu cotidiano e sua realidade histórica. Esclarece

---

<sup>15</sup> SALVADOR, A. C., op. cit., p. 67.

<sup>16</sup> *Ibid.*, passim.

<sup>17</sup> GRIN, Monica. “Raça”: *Debate público no Brasil (1997–2007)*, Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2010, p. 23–66.

que ela não chega de forma obediente, mas anuncia problemas, tensões, conflitos e contradições.<sup>18</sup> “A experiência humana, portanto, expressa o que há de mais vivo na história. É a presença de homens e mulheres retornando como sujeitos, construtores do devir e do presente”.<sup>19</sup>

O terceiro e último capítulo, intitulado *Somos todos impostores?*, tem por objetivo trabalhar as questões das subjetividades dos entrevistados. Na primeira parte, trago a importância da construção de uma identidade negra política mobilizadora. Também são discutidos os efeitos da colonialidade do poder, impactando na saúde mental das pessoas negras. Nesse aspecto, o conceito de alienação colonial é fundamental para compreensão dos sentimentos do aluno negro na universidade.

Segundo Fanon (2008), a alienação colonial está diretamente relacionada à experiência do colonialismo e do racismo em sua visão racializada de ver o mundo. Nas relações sociais, a alienação colonial é construída e os sujeitos racializados tornam-se um não ser, ou seja, sua humanidade lhes é negada. Afirma Fanon que tanto o branco como o negro estão presos nessa herança histórica construída pelo colonialismo. O autor ainda argumenta que o narcisismo branco e o fetiche branco são os motores que promovem a alienação colonial. É a impossibilidade de reconhecer o outro como gente, de dar-lhe voz e de valorizar a sua cultura. Ser reconhecido pelo branco é tornar-se branco, assumindo seus padrões de comportamento, sua estética, sua epistemologia, sua cultura e sua linguagem. O autor avalia que o negro está preso na alienação colonial já que para ele é impossível tornar-se branco, seu corpo negro o persegue.<sup>20</sup>

Segundo Fanon, a alienação colonial é alimentada pelo mito negro, um arsenal de estereótipos difundidos pela sociedade por meio dos mais diversos veículos: a mídia, a literatura, a escola, instituições, etc. A questão da representatividade negra também é debatida nesse capítulo, procurando desnaturalizar a presença de trabalhadores negros em postos mal remunerados como algo normal ou a falta de representatividade destes em posições de prestígio social. Foram apontadas questões sobre a importância da representatividade negra nos currículos, na narrativa e na literatura. Não se sentir representado no meio

<sup>18</sup> THOMPSON, E. P. Mesa, Você Existe? In. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*: Zahar editores, Rio de Janeiro, 1981, p. 15–17.

<sup>19</sup> BEZERRA, H. G., E. P. Thompson e a teoria na história. *Proj. História*, São Paulo, (12), out. 1995, p. 125.

<sup>20</sup> FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*: tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008, pp. 15,34,94.

acadêmico, é ser invisibilizado, é ser colocado em um lugar solitário, frio e excludente.

No último tópico desse capítulo, ganha destaque o fenômeno do suicídio, em uma discussão de como os efeitos da colonialidade e do racismo podem levar o aluno negro a morte. São apresentados diversos fatores como produtivismo acadêmico exacerbado, a pressão por notas e prazos, as cobranças internas e externas, tudo isso pode levar o indivíduo ao exaurimento mental. Para essas reflexões, o conceito de interseccionalidade<sup>21</sup> foi cirúrgico, porque permitiu que camadas fossem atravessadas, estabelecendo uma conexão entre suicídio e as diversas opressões que o sujeito negro sofre diariamente.

Por fim, destaca-se que esta dissertação conduzirá o leitor à reflexão sobre aspectos da vida dos estudantes na academia até então pouco debatidos, qual seja, àqueles relacionados à importância da saúde mental. Argumentar sobre problemas que geram sofrimento físico e psicológico nos alunos negros não significa concebê-los como fraqueza, mas como problemas inerentes ao ser humano. Entender como o aluno negro se sente nesse espaço de poder que é a universidade, e neste caso especificamente a PUC-Rio, possibilita refletir sobre alternativas que possibilitem a consolidação do sentimento de pertencimento. Nem todos os problemas, sentimentos e sensações serão resolvidos, mas compreender o que causa dor no outro pode contribuir para a implementação de ações que auxiliem na desconstrução de estruturas sociais e políticas opressoras.

---

<sup>21</sup> Este conceito foi nomeado pela primeira vez pela intelectual negra Kimberle Crenshaw, em 1989. O conceito de interseccionalidade nos possibilita compreender que o sujeito negro é atravessado por várias opressões: classe, raça, gênero, etc. Neste aspecto, o conceito torna-se um instrumento de análise para evidenciarmos as colisões que as pessoas negras sofrem diariamente. A interseccionalidade também nos permite evidenciar como as estruturas da sociedade operam para oprimir o povo negro.

## Capítulo I

### Inserção do aluno negro na PUC-Rio: contextos, sonhos e desafios

#### 2.1. A cidadania, antes mesmo, da “República que ainda não era”<sup>22</sup>

A liberdade não foi restaurada; ao contrário, foi inventada e experimentada por aqueles que não a conheciam. Por isso, o território da liberdade é pantanoso e muitos dos sinais que sacralizam a subordinação e a sujeição tornaram-se parte de um ambíguo terreno no qual ex-escravos e “livres de cor” tornaram-se cidadãos em estado contingente: quase cidadãos. (CUNHA e GOMES, 2007, p. 13)

A experiência do Pós-abolição evidencia uma liberdade condicionada por meio de um discurso paternalista que visava à manutenção de hierarquias. A ideologia disseminada na época pela imprensa e pelos senhores, era a ideia de uma abolição pacífica e gradual, concedida como dádiva e de forma individualista pela mão branca, representada pela figura dos senhores e pela imagem idealizada da princesa Isabel, representante do Estado. Era uma liberdade coercitiva, caracterizada pela prática de obrigações nas fazendas dos antigos senhores em troca de um mísero salário e do sentimento de eterna dívida e de clientelismo.<sup>23</sup> Neste sentido, a imagem que se construía era de abolição pacífica, sem conflitos, lutas e resistências, tirando do negro todo o protagonismo de sua busca por emancipação e direitos.

James P. Woodard (2013), apresenta duas leituras sobre o fim da escravidão no Brasil. Na primeira, houve festejos e comemorações na capital nacional e em algumas cidades brasileiras com a participação do povo, independentemente de cor e classe. Já outros locais, quando receberam as notícias da emancipação, reagiram com violência, chicotadas, envenenamentos, linchamentos, etc. Ainda com o Woodard, o momento também simbolizou para

---

<sup>22</sup> Termo utilizado pelo historiador James P. Woodard, no texto abaixo.

Disponível em: WOODARD, P. James. “De escravos e cidadãos: raça, republicanismo e cidadania em São Paulo”. In: *Histórias no Pós- Abolição no mundo atlântico: identidades e projetos políticos* - volume 1, (Orgs.) Martha Abreu; Carolina Vianna Dantas; Hebe Mattos. Niterói: Editora da UFF, 2014.

<sup>23</sup> SCHWARCZ, Lilia Moritz. Dos Males da dádiva: sobre as ambiguidades no processo da Abolição brasileira. In: *Quase -cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. (Orgs.) Olívia Maria Gomes da Cunha e Flávio dos Santos Gomes. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007, p. “26–37”.

esses atores reflexão sobre e contextualização, a fim de entenderem como a sociedade se reconfigurava e de construírem estratégias e metas para estarem no jogo.<sup>24</sup>

Segundo o autor, para os republicanos paulistas, antes mesmo de uma “República que ainda não era”, existia um discurso racializante que fazia parte da memória de São Paulo e de um discurso mais amplo. O ato de emancipar os escravos representava para a sociedade também a “libertação” do homem branco. O que significava extirpar, apagar, silenciar e invisibilizar essa herança negra que simbolizava atraso e impedimento para o progresso e a civilização da nação. A cidadania, antes mesmo da “República que ainda não era”, já era racializada por uma identidade política branca.<sup>25</sup> “Assim entendido, o abolicionismo era um movimento ‘pela liberdade dos miseráveis escravos’ que ocorreu paralelamente à campanha republicana ‘pela liberdade [dos] brancos’”.<sup>26</sup>

Para Regina Célia Lima Xavier (2013), os ex-escravos, na sociedade brasileira, eram vistos pela elite como obstáculos para construção de uma identidade nacional. A saída encontrada, segundo Xavier, foi a aquisição das teorias raciais e da ideologia do branqueamento.<sup>27</sup> De acordo com Woodard (2013), a imigração europeia foi influenciada por ideias racistas que reafirmavam a capacidade cívica dos europeus em prol de uma nação futura, a qual se enxergava branca e civilizada. Não estava somente associada à questão de uma mão-de-obra europeia qualificada, mas a uma realidade social que não contemplava os negros na construção da cidadania republicana.<sup>28</sup>

A cidadania, como evidenciada anteriormente por Woodard (2013), tem cor no Brasil, e ela é branca. Dentro deste contexto, Petrônio Domingues (2020) afirma que as pessoas negras sempre exteriorizaram uma vida associativa mesmo no período da escravidão, por meio das irmandades leigas ou católicas de caráter assistencialista, voltadas para as questões econômicas, sociais e religiosas. Desse grupo de apoio, também faziam parte os jornais dos homens de cor. Para

<sup>24</sup> WOODARD, P. James. De escravos e cidadãos: raça, republicanismo e cidadania em São Paulo. In: *Histórias no Pós- Abolição no mundo atlântico: identidades e projetos políticos.*, volume 1, (Orgs.) Martha Abreu; Carolina Vianna Dantas; Hebe Mattos. Niterói: Editora da UFF, 2013, p. 63.

<sup>25</sup> Ibid., p. 64–65.

<sup>26</sup> Ibid., p. 73.

<sup>27</sup> XAVIER, Regina Célia Lima. Raça, classe e cor: debates em torno da construção de identidades no Rio Grande do Sul no Pós-Abolição. In: *Histórias no Pós- Abolição no mundo atlântico: identidades e projetos políticos.*, volume 1, (Orgs.) Martha Abreu; Carolina Vianna Dantas; Hebe Mattos. Niterói: Editora da UFF, 2014, 119.

<sup>28</sup> WOODARD, P. J., op. cit., p. 66.

Domingues, as associações representavam graus de liberdade, nos quais era possível vivenciar a experiência antecipada de vida organizacional. No Pós-Abolição, essa experiência prévia associativista possibilitou a criação de novas sociedades, agremiações e clubes, tornando-se espaços de solidariedade e de construções de identidades.<sup>29</sup>

As associações, de acordo com Domingues (2020), tinham por objetivo proporcionar uma vida autônoma à comunidade negra. No início, os clubes tinham um caráter mais recreativo e de sociabilidade, contudo, conforme foram se organizando, estabeleceram projetos ligados à educação de negros. Promoviam aulas noturnas de alfabetização, literatura, teatro, poesia e cediam o uso da biblioteca aos frequentadores. A frequência nas aulas era obrigatória para os filhos dos associados. Foram estabelecidas várias alianças com autoridades públicas, visando promover a mobilidade social para os negros e sua inserção no mundo trabalho. Domingues também destaca a importância da imprensa negra, dos periódicos e do jornal *O Exemplo*, cujo escopo era combater o racismo e o preconceito. “Era, ‘sinceramente’, o ‘jornal do povo’, que ‘emergido de seu meio’, pretendia rebater ‘preconceitos estúpidos’ e clamar por justiça quando qualquer violência ferisse os seus direitos perante as leis”.<sup>30</sup>

Segundo Perussatto (2020), os irmãos Calistos<sup>31</sup> integraram o grupo de fundadores do jornal *O Exemplo*, que funcionou nos fundos da barbearia da família em sua primeira fase. “Este jornal foi fundado em Porto Alegre, em 1892, e publicado até 1930 tendo, nesse ínterim, algumas interrupções”.<sup>32</sup> Calisto Felizardo de Araújo, o patriarca dessa família, nasceu na Bahia e era filho de uma africana, da qual foi separado e levado para Porto Alegre quando tinha apenas dez anos. Passou quase quatro décadas de sua vida escravizado até conseguir sua

<sup>29</sup> DOMINGUES, Petrônio. Negros no Brasil Meridional: associativismo no pós-Abolição. In: Pós-abolição no sul do Brasil: associativismo e trajetórias negras. In: *Pós-Abolição no Sul do Brasil: Associativismo e Trajetórias Negras*. (Orgs.) Mendonça, J. M. N; Teixeira, L; Mamigonian, B. G. Salvador: Saggá, 2020, p. 22.

<sup>30</sup> XAVIER, Regina Célia Lima. Raça, classe e cor: debates em torno da construção de identidades no Rio Grande do Sul no Pós-Abolição. In: *Histórias no Pós- Abolição no mundo atlântico: identidades e projetos políticos.*, v. 1, (Orgs.) Martha Abreu; Carolina Vianna Dantas; Hebe Mattos. Niterói: Editora da UFF, 2014, p. 130.

<sup>31</sup> Florêncio Calisto Felizardo da Silva (1863-?) e Esperidião Calisto Felizardo da Silva (1866-?), os irmãos Calistos, eram jovens letrados e parte integrante do grupo de fundadores do jornal *O Exemplo*. Seu pai, Calisto Felizardo de Araújo (1866–1909), era quem os apoiava financeiramente e moralmente. Para conhecer melhor a trajetória dessa família ver em:

PERUSSATTO, M. K. Liberdade, trabalho e cidadania negra no pós-Abolição: a família Calisto em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. In: *Pós-Abolição no Sul do Brasil: Associativismo e Trajetórias Negras*. (Orgs.) Mendonça, J. M. N; Teixeira, L; Mamigonian, B. G. Salvador: Saggá, 2020, p. 168–184.

<sup>32</sup> XAVIER, R. C. L., op. cit., p. 130.

alforria. Casou-se em 1862 com Joana de Conceição e Silva e tiveram quatro filhos (dois filhos e duas filhas). O convívio, a rede de solidariedade com outros trabalhadores, viabilizou-lhe o aprendizado do ofício de barbeiro, o qual posteriormente passou para os seus filhos. A mãe de sua esposa Joana era de Montevidéu, o que permitia um maior fluxo e circulação de experiências diaspóricas, trânsitos e laços firmados. Os filhos seguiram o ofício do pai e depois se tornaram funcionários públicos envolvidos com a política local.<sup>33</sup>

Para Zubaran (2020), salientar as trajetórias de intelectuais negros no Pós-Abolição é desvelar progressos individuais que foram invisibilizados pela história única. É assumir uma dimensão coletiva permeada por aspectos sociais, culturais e políticos, enquanto estes indivíduos articulam projetos de “reeducação” da comunidade negra em prol da cidadania. A Escola Médico-Cirúrgica de Porto Alegre concedia seis matrículas gratuitas a cada cinco anos para pessoas comprovadamente pobres, caracterizando assim uma “cota social”, que permitia o ingresso dessas pessoas na Educação Superior. O jornal *O Exemplo* noticiava na época que o médico Alcides Feijó das Chagas Carvalho (1893–1958) ingressou na faculdade de medicina por meio de matrículas concedidas (**cota social**). Foi o primeiro afrodescendente de que se tem notícia a graduar-se como médico, em 1916.<sup>34</sup>

A importância dos diplomas de graduação entre os afrodescendentes no pós-Abolição foi destacada no estudo de Petronilha B. G. e Silva, ao afirmar que, para os negros, a educação não era somente um caminho de realização individual, mas uma conquista social, em que a formatura de cada estudante negro reverberava na comunidade negra: “Cada estudante que vence, a família se realiza e a comunidade também”. Para negros simbolizava mais do que realização individual, mas uma vitória coletiva (ZUBARAN, 2020, p. 132)

O Pós-Abolição marca um passado que ainda se estende até o presente. James Woodard (2013) desvela que, mesmo antes de uma” República que ainda

<sup>33</sup> PERUSSATTO, Melina Kleinert. Liberdade, trabalho e cidadania negra no pós-Abolição: a família Calisto em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. In: *Pós-abolição no sul do Brasil: associativismo e trajetórias negras*. Mendonça, J. M. N.; Teixeira, L.; Mamigonian, B. G. (Orgs.) 1. Editora Salvador: Saggá, 2020, p. 169–182.

<sup>34</sup> ZUBARAN, Maria Angélica. Médicos Negros no pós-Abolição: Chagas Carvalho, Arnaldo Dutra e Diógenes Baptista (Porto Alegre, RS). In: *Pós-abolição no sul do Brasil: associativismo e trajetórias negras*. Mendonça, J. M. N.; Teixeira, L.; Mamigonian, B. G. (Orgs.) 1. Editora Salvador: Saggá, 2020, p. 13.

não era”, a cidadania foi pensada e construída para os brancos. Xavier (2013) aponta que, para resolver a questão racial vista como obstáculo pela elite, a saída que se apresentava eram as teorias raciais e o branqueamento da população negra pela imigração europeia. Domingues (2020) ressalta que mesmo com todos os entraves sociais, políticos e econômicos que se estenderam no percurso da população negra, ela sempre perfurou brechas e encontrou caminhos por meio do associativismo, das trajetórias e dos laços de solidariedade para alcançar a cidadania. As lutas por cidadania se estenderam ao longo de todo século XX. A seguir, abordaremos a conjuntura político-social da década de 1960, a atuação dos jovens universitários da Universidade Católica de Pernambuco / UCP (reivindicando por demandas de inclusão de alunos de classes menos abastadas) e o olhar cirúrgico da Igreja Católica nas questões sociais da América Latina durante o período ditatorial (1964–1985).

## **2.2. A luta por cidadania e o papel da Igreja Católica no contexto latino-americano**

Os anos de 1960 marcam um período de grandes contestações estudantis em várias partes do mundo, no qual jovens universitários da França, do Brasil e do México estavam reivindicando direitos políticos e sociais. Essa conjuntura é marcada pelo momento de polarização da Guerra Fria, das lutas do povo negro norte-americano contra as leis segregacionistas e pelo acesso aos direitos civis. Segundo Farias (2018), é um momento “marcado pela ascensão dos jovens como grupo social de protagonismo político em praticamente todo o mundo”.<sup>35</sup> Para Costa (2020), também simboliza um momento no qual a Igreja Católica está com o olhar atento para as transformações que estão ocorrendo em seu tempo e principalmente na América Latina. Em 1968, o Brasil recebe a visita do Geral Pedro Arrupe<sup>36</sup>, líder supremo da Ordem Companhia de Jesus. Há certo

---

<sup>35</sup> FARIAS, Raphael Barreiros. A 2ª Conferência do Episcopado Católico Latino-Americano e a rebeldia jovem por direitos nos longos anos 1960. *Desigualdade Re-Vista*, v. 3, n. 6, dez. 2018, p. 97.

<sup>36</sup> Pedro Arrupe y Gondra (1907–1981) foi um padre espanhol. Eleito em 1965 como 28º Geral da Companhia de Jesus. Considerado um dos mais notáveis em seu generalato, ficou conhecido por sua aptidão comunicativa, espiritual e ímpeto transformador. Foi missionário no Japão por 17 anos e presenciou o ataque nuclear na cidade de Hiroshima, sendo participante ativo no socorro às vítimas. Quando se tornou o Superior da Sociedade de Jesus, Arrupe tinha por objetivo combater o ateísmo crescente, dialogar com as alas progressista e conservadora da Igreja Católica, repensar um novo modelo de educação nas instituições pertencentes à Ordem e implementar a justiça social no contexto latino-americano. Para conhecer a sua trajetória, ver COSTA, Iraneidson Santos. “Volta ao Brasil em 30 dias e outras histórias jesuítas: justiça social, cultura e religiosidade popular na América Latina (1968–1974)”. Tese / UFBA. Salvador: 2020, p. 12–23.



questionamento por parte da imprensa sobre qual seria a finalidade da presença de alguém do alto escalão da Igreja Católica. Em meio à curiosidade do povo, Arrupe percorreu várias cidades brasileiras, visitou instituições educacionais administradas pelos jesuítas, favelas, comunidades indígenas, deu coletivas e dialogou com os jovens universitários. Um dos momentos mais marcantes foi sua visita à cidade do Recife, na UCP, onde estava ocorrendo uma greve estudantil. Os alunos questionavam os preços altos das mensalidades, pediam por representatividade e participação nas tomadas de decisão da universidade e a inclusão de alunos das classes menos favorecidas.<sup>37</sup>

Nossa luta não é, portanto, simplesmente para baixar as anuidades. Nossa opinião é a de que elas são exorbitantes até que nos provem o contrário. Queremos, também, uma Universidade mais acessível ao povo, reestruturada, e que o Conselho Superior da UCP não se feche tal como uma torre de marfim. [...] Não é por nossa culpa que a Universidade está ameaçada de fechar. Não pagamos as mensalidades pelas razões acima expostas. Nada disso estaria ocorrendo e a Universidade funcionaria normalmente caso tivesse havido um aumento comprovadamente justo, dentro das possibilidades econômicas dos alunos. (DIÁRIO de PERNAMBUCO, 1968, p. 7 apud COSTA 2020, p. 47)

Segundo Costa, eram momentos de grandes turbulências e mobilizações estudantis. Na França, jovens estudantes da Universidade de Nanterre questionavam a Reitoria pela construção de uma piscina ao lado da casa dos funcionários, causando uma série de eventos explosivos. No Brasil, os estudantes universitários cariocas reivindicavam a reforma do restaurante universitário Calabouço, localizado no centro do Rio. Enquanto se preparavam para a passeata, foram surpreendidos pela ação violenta da polícia, ocasionando vários feridos e a morte do estudante Edson Luís de Lima Souto, de 18 anos. Explosões de violência por parte da polícia não pouparam nem as missas de sétimo dia que estavam sendo realizadas em memória da vítima. No caso da UCP, as mobilizações em prol da redução da mensalidade vinham ocorrendo alguns meses antes da viagem do Pedro Arrupe. Os alunos pernambucanos pediam a redução do aumento das mensalidades de 50% para 20%; não sendo atendidos, a greve foi uma alternativa

---

<sup>37</sup> COSTA, Iraneidson Santos. “*Volta ao Brasil em 30 dias e outras histórias jesuítas: justiça social, cultura e religiosidade popular na América Latina (1968–1974)*”. Tese / UFBA. Salvador: 2020, p. 45.

apoiada por 75% do corpo discente. A atitude dos grevistas gerou retaliações da imprensa, pela qual foram acusados de progressistas e de pregar a revolução.<sup>38</sup>

Pedro Arrupe busca um tom mais conciliatório com os estudantes de Recife, e no final de sua visita pede para lhes entregar uma carta. “[...], o Geral<sup>39</sup> falou das novas posições da Igreja, dos problemas sociais latino-americanos, de dom Helder Câmara<sup>40</sup> e da problemática nordestina”.<sup>41</sup> A carta foi bem recebida pelos alunos, mas também causou frustração por não mencionar a questão das mensalidades. Dentro desse contexto, a viagem de Arrupe ao Brasil, como ficou posteriormente confirmada, tratava-se de colocar em prática as diretrizes do Concílio do Vaticano<sup>42</sup> II, (1962–1965): combater o ateísmo crescente, incentivar um apostolado social e repensar uma educação mais inclusiva e emancipatória. Entre os dias 6 e 14 de maio de 1968, foi realizado o Encontro da Gávea<sup>43</sup>, no local Casa de Retiros da Gávea, no Rio de Janeiro. O evento foi marcado pela presença da cúpula da Ordem Companhia de Jesus de toda América Latina, com a presença confirmada de 48 jesuítas.<sup>44</sup>

Dessa reunião, originou-se um documento formulado pelos jesuítas intitulado Carta da Gávea, que definiu a forma de ação social dos jesuítas no contexto latino-americano. O documento enfatizava a necessidade de justiça social, de mudanças estruturais que possibilitassem a “libertação do homem de qualquer forma de escravidão”.<sup>45</sup> Essas transformações só seriam possíveis por

<sup>38</sup> COSTA, Iraneidson Santos. *“Volta ao Brasil em 30 dias e outras histórias jesuítas: justiça social, cultura e religiosidade popular na América Latina (1968–1974)”*. Tese / UFBA. Salvador: 2020, p. 47–78.

<sup>39</sup> Geral é um título que se dá ao Líder Superior Geral da Companhia de Jesus. É um cargo ocupado por um dos membros, mediante a votação e vitalício.

<sup>40</sup> Helder Câmara era arcebispo da cidade de Olinda em Recife. A sua militância pautava-se no pensamento de “não-violência-ativa”, fundamentada nas visões de Mahatma Gandhi e Martin Luther King. Diferente da ideologia pregada pelo padre guerrilheiro Camilo Torres – que ficou conhecido pela sua militância mais agressiva, ao renunciar suas obrigações clericais e entrar para o Exército de Libertação Nacional (ELN) na Colômbia, sendo reconhecido como símbolo dos esquerdistas cristãos e não cristãos.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>42</sup> Os longos anos 1960 ficaram marcados na esfera da Igreja pelo Concílio do Vaticano II (1962–1965), que pode ser considerado o maior acontecimento do catolicismo no século XX. Ao convocar este evento, o Papa João XXIII pretendia inserir a Igreja nas discussões do mundo moderno e realizar um aggiornamento na estrutura eclesial. (De Souza et al. 2018, p. 23–40 apud Farias, p. 99)

<sup>43</sup> “A Reunião dos Provinciais da América Latina foi o primeiro encontro coletivo do corpo dirigente da Companhia de Jesus em dimensão continental depois do Concílio Vaticano II e da Congregação Geral XXXI. Convocada em novembro de 1967, congregou 48 jesuítas para uma semana de estudos e reflexões na Casa de Retiros Padre Anchieta (CARPA), na Gávea”. (Costa, 2020, p. 79)

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 12–82.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 9.

meio do acesso à educação, necessária para o desenvolvimento completo do ser humano.<sup>46</sup>

Estamos persuadidos de que a Companhia de Jesus na América Latina necessita tomar uma posição clara de defesa da justiça social em favor dos que carecem dos instrumentos fundamentais da educação, sem os quais é impossível o desenvolvimento. Por isso, devemos trabalhar vigorosamente para oferecer as oportunidades educativas que permitam aos marginalizados, por meio de seu igual acesso à cultura, dar à vida nacional o valor de seu talento. Desejamos encorajar e aperfeiçoar as obras educacionais em favor da promoção das massas populares, através da educação integral. Nossa tradição educacional terá aqui uma fecunda versão moderna. (CARTA da GÁVEA, 1968, 3–4 apud COSTA, 2020, p. 91)

As inovações trazidas pela Carta da Gávea convocavam todos os jesuítas da América Latina a se integrarem em um apostolado social. A nova versão moderna da educação jesuítica buscava romper com a imagem negativa anterior, acusada de favorecer e privilegiar a elite. Independentemente da escolha do alunado, os serviços oferecidos seriam igualitários, sem privilégios de classe ou situação econômica. Formar pessoas menos individualistas e mais voltadas para as questões sociais. A Carta, também ressalta a importância de se usar os meios de comunicação, símbolos da modernidade e instrumentos educativos para o alcance do povo.<sup>47</sup> Os jesuítas responsáveis pela elaboração desse documento acreditavam que as transformações só seriam possíveis, se eles admitissem a culpa, a responsabilidade por não terem se dedicado a uma educação que fosse inclusiva. “Desejamos adotar uma atitude de serviço na Igreja e na sociedade, repelindo a figura de poder que frequentemente nos é atribuída”.<sup>48</sup>

As diretrizes estabelecidas pelo documento alegavam ser necessário mudanças profundas no apostolado e na vida individual. Havia uma necessidade de urgência, de renovação, para promover a justiça social. “Afirmamos a urgência de que nossos colégios e universidades aceitem seu papel de agentes eficazes da integração e da justiça social na América”. Em anos posteriores, na América Latina e inclusive no Brasil, jesuítas foram assassinados por incorporarem o compromisso com as massas populares em defesa da justiça social. As repercussões da Carta da Gávea trouxeram dissidências na Igreja Católica e também na sociedade civil. Os ataques começaram a surgir vindos da imprensa,

<sup>46</sup> Ibid., p. 91.

<sup>47</sup> Ibid., p. 91–92.

<sup>48</sup> CARTA da GÁVEA, 1968, p. 2 apud COSTA, 2020, p. 93.

da ala conservadora da Igreja e também de pais que ameaçavam tirar seus filhos dos colégios católicos. Após três anos da elaboração desse documento, outra reunião foi convocada, com a participação dos Provinciais Jesuítas da América Latina. O evento ocorreu na cidade de Lima, entre 16 e 21 de maio de 1971. O objetivo era fazer uma análise e verificar o que o apostolado social colocara em prática.<sup>49</sup>

A elaboração da Carta da Gávea e a presença do Geral Pedro Arrupe, líder supremo da Companhia de Jesus, somente ficando abaixo do Papa Paulo VI, traz para essa dissertação algumas questões: 1 – Sendo a Carta da Gávea fundamentada nas diretrizes do Vaticano II, cujo objetivo é combater o ateísmo crescente, incluir a ideia de justiça social e repensar um novo modelo de educação mais inclusivo, então, de certa forma, a inclusão de alunos negros na PUC-Rio seria uma medida de cima para baixo? 2 – Até que ponto a pressão dos movimentos sociais teria contribuído para essa inserção? 3 – Sob qual pano de fundo a Igreja Católica, especificamente a Companhia de Jesus, teria enviado o seu Geral Pedro Arrupe pessoalmente com a missão de observar o contexto latino-americano, a fim de implementar a “justiça social”? São questões que foram levantadas durante esse percurso, às quais não será possível responder plenamente em respeito aos limites postos pelo recorte necessário à delimitação deste trabalho.

### **2.3. A Constituição Cidadã de 1988 e a efervescente década de 1990**

A partir da década de 1980, o Brasil vivencia o processo de reabertura política e de redemocratização do país. A implementação da Constituinte em 1987 e a promulgação da nova Constituição em 1988 não foram algo dado pelo Estado, mas resultado das lutas dos movimentos sociais.<sup>50</sup> Segundo José Murilo de Carvalho (2003), havia um clima de entusiasmo que beirava a ingenuidade, após longos anos de ditadura a população acreditava que todos os problemas econômicos, políticos e sociais seriam resolvidos. “Pensava-se que o fato de termos reconquistado o direito de eleger nossos prefeitos, governadores e presidentes da República seria garantia de liberdade, de participação, de

---

<sup>49</sup> Ibid., p. 93–101.

<sup>50</sup> VIEIRA, Andrea Lopes da Costa; VIEIRA, José Jairo. O cenário de ação afirmativa e a desconstrução da elitização no Ensino Superior: notas para uma agenda de ação. *O Social em Questão* - Ano XVII - n° 32 – 2014, p. 212.

segurança, de desenvolvimento, de emprego, de justiça social”.<sup>51</sup> O termo cidadão entra em cena, é citado pelos jornais, pela mídia e pela sociedade. A alegria dura pouco; após elegermos o primeiro presidente pelo voto direto do povo, os velhos hábitos de corrupção retornam, aumentando a desigualdade do país. Evidenciamos esse fato na colocação abaixo, de Ricardo Henriques, utilizada por Clapp, para compreender a naturalização das desigualdades na sociedade brasileira.

As origens históricas e institucionais da desigualdade brasileira são múltiplas, mas sua longa estabilidade faz com que o convívio cotidiano com ela passe a ser encarado, pela sociedade, como algo natural. A desigualdade tornada uma experiência natural não se apresenta aos olhos da nossa sociedade como um artifício. No entanto, resulta de um acordo social excludente, que não reconhece a cidadania para todos, onde a cidadania dos incluídos é distinta dos excluídos e, em decorrência, também são distintos os direitos, as oportunidades e os horizontes. (2001a, p. 1, apud CLAPP, 2011, p.21)

José Murilo de Carvalho aponta a existência de três categorias de cidadãos que compõem a sociedade brasileira: “os plenos (usufruem de todos os direitos civis, políticos e sociais), os incompletos (apenas alguns direitos) e os não cidadãos”.<sup>52</sup> Nesse aspecto, a cidadania expõe algumas dimensões que podem se apresentar uma sem a outra. Os direitos sociais, segundo o autor, possibilitam o acesso a outros direitos, como educação, trabalho e saúde, mas será somente por meio do direito à educação que ocorrerá a expansão dos outros direitos. “A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política”.<sup>53</sup> O educador Cláudio de Moura Castro, em entrevista concedida ao jornal *O Globo*, no dia 5 de agosto de 1990, faz uma análise sobre os efeitos do crescimento econômico do país sem o desenvolvimento necessário da educação e como isso afeta a sociedade brasileira.

O que é importante é que o Brasil fez quase um milagre. O milagre brasileiro foi ter se desenvolvido tanto com tão pouca educação. Não é a ausência de educação. Mas a educação dosada a conta-gotas. [...] A educação está ruim demais para as necessidades atuais do Brasil, de dar novo salto e realizar novo crescimento. A educação é fraquíssima para prosseguir. Fizemos o máximo que era possível. Hoje as limitações se revelam. (O GLOBO, Rio de Janeiro, p. 10, 05 ago. 1990)

<sup>51</sup> CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 7.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 11.

A citação anterior é indício de certo descontentamento com relação à educação pela sociedade brasileira. Há a percepção de que a economia progride às avessas, sem o crescimento educacional no mesmo passo, levando o país a um aprofundamento das desigualdades. A educação a “conta-gotas” não possibilita à grande massa da população atingir uma cidadania que seja plena, permeada pelos direitos civis, políticos e sociais. “[...], ainda havia em 1990 cerca de 30 milhões de brasileiros de cinco anos de idade ou mais que eram analfabetos”.<sup>54</sup>

Um novo plano de educação está sendo elaborado no Ministério da Educação para entrar em vigor no segundo semestre. Segundo o Ministro Carlos Chiarelli, a prioridade é o combate ao analfabetismo. São 32 milhões de brasileiros – quase um quarto da população do País – que não sabem ler nem escrever. A situação torna-se mais crítica quando verifica-se que mais da metade das crianças que ingressam no 1º grau não termina a 8ª série. A maioria abandona a escola no início do curso, o que contribui para engrossar a massa de analfabetos. E, mesmo quando a criança permanece na escola, o que o professor ensina está distante da sua realidade. (O GLOBO, Rio de Janeiro, p. 12, 17 jun. 1990)

A reportagem acima, intitulada “*Novo plano mudará tudo na Educação e se propõe a acabar com os 32 milhões de analfabetos*”, seguida pelo subtítulo em letras garrafais e em negrito “*Ensino do País é reprovado pelos mestres*”, é assinada por Marçal Versiani, Nícia Maria e Élide Vaz. Ela destaca os problemas de uma educação que precisa ser repensada, reformulada e aberta às novas tecnologias. A matéria em formato de entrevista analisa as falas de quatro especialistas da área de educação. Vários problemas são levantados, desde os altos índices de repetência e evasão escolar na Educação Básica, além de uma educação distante da realidade dos alunos, até a má formação profissional dos professores, despreparados e desqualificados, que não aprenderam a alfabetizar. “A criança, desinteressada, finge aprender o que o professor, geralmente despreparado, finge ensinar”.<sup>55</sup>

Nesse discurso, a escola apresenta-se como uma instituição social que reproduz o pensamento hegemônico. Se as crianças não aprendem e se os professores fingem ensinar, o problema da escolarização torna-se uma questão individual, relacionada ao fracasso do professor, sua incompetência por não saber ensinar, e do aluno, pela sua falta de interesse em aprender. Essa ideologia, bastante disseminada, impede que os indivíduos questionem o real problema, as

<sup>54</sup> Ibid., p. 200.

<sup>55</sup> O GLOBO, Rio de Janeiro, p. 12, 17 jun. 1990.

estruturas sociais mantenedoras das desigualdades.<sup>56</sup> O jornal *O Globo*, ao colocar o subtítulo em negrito, em letras garrafais, induz à lógica de que, embora os mestres da educação reprovem o ensino que está sendo aplicado naquele contexto, eles também são culpados por seu fracasso.

Para Clapp (2011), é a configuração de uma realidade perversa, fundamentada em uma estrutura social que naturaliza a desigualdade, reafirmando privilégios e o poder hegemônico.<sup>57</sup> Neste sentido, a desigualdade só poderá ser revertida a partir da ação individualista de cada um, em uma busca frenética e solitária por mobilidade social. “Com a força do discurso ideológico neoliberal, as pessoas acreditam que, a partir da luta individual pela sobrevivência, serão capazes de alcançar algum objetivo em todos os aspectos da vida”.<sup>58</sup>

O projeto político neoliberal é mais uma expressão das estratégias realizadas pela ordem capitalista para a superação de sua crise e de constituição de uma nova ordem econômica mundial, que se apoia no processo de globalização das economias, expresso pelo avanço tecnológico e científico. (ARAÚJO e BARBOSA, 2009, p. 25)

O Brasil dos anos de 1990 passou por um período de grande agitação em todas as suas esferas, sofrendo pressões internas e externas. As políticas neoliberais e os movimentos sociais reivindicavam a construção de um Estado democrático de direito.<sup>59</sup> As políticas neoliberais introduzidas no governo Collor foram extremamente radicais no combate à inflação, com a privatização das estatais e a redução de funcionários públicos, além da economia cada vez mais voltada para o mercado externo.<sup>60</sup> A educação dentro dessa concepção também foi afetada e adquire um caráter mais mercadológico, voltada para um novo perfil desejado de cidadão: criativo, inovador e competitivo. Dessa forma, a lógica dessa ideologia cria um clima de competição e de mérito, estabelecendo uma ideia de democracia justa.

Por sua vez, a cidadania já não é tida como obrigação do Estado, reforça-se a ideia de que cada um é responsável por si

<sup>56</sup> OLIVEIRA, Ariane Rocha Felício de. *Meritocracia e projeção de futuro na perspectiva de jovens alunos: a ideologia do mérito na construção da “vida normal”* / Salvador - 2020, p. 142–143.

<sup>57</sup> SALVADOR, Andréia Clapp. *Ação afirmativa na PUC-Rio: a inserção de alunos pobres e negros*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011, p. 23.

<sup>58</sup> OLIVEIRA, A. R. F., op. cit., p. 75.

<sup>59</sup> GOMES, Nilma Lima. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, set. 2012, p. 739.

<sup>60</sup> CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 204.

próprio. [...], esta teoria busca enfatizar que é uma lógica dada pelo capitalismo e pelo próprio mercado. Através da competitividade é que se alcançaria a qualidade e, assim, as oportunidades iguais a todos estariam automaticamente postas. (ARAÚJO e BARBOSA, 2009, p. 26)

Para Araújo e Barbosa (2009), o projeto político neoliberal propiciou ao Estado um papel de transferência de suas responsabilidades para a sociedade civil. Neste sentido, muitos problemas sociais passaram a ser resolvidos por setores terciários, ONGs (Organizações Não-Governamentais) que eram fiscalizados pelo Estado. Ainda de acordo com Araújo e Barbosa, os movimentos sociais ficam enfraquecidos nesse período, porque cada um está buscando suas próprias demandas. Os conflitos dão lugar a parcerias que são estabelecidas com o governo, e a cidadania deixa de ser obrigação apenas do Estado, mas torna-se responsabilidade de cada um. A ótica neoliberal defende que somente a Educação Básica é direito de todos, transferindo para a sociedade civil a responsabilidade de criar outros meios que possibilitem o acesso à Educação Superior.<sup>61</sup>

A descontinuidade na relação qualidade/competência administrativa/nível de ensino, leva a compreensões distintas acerca das possibilidades de acesso: quando referido ao sistema público de educação básica é apresentado como um direito coletivo; quando referido ao sistema público de educação superior, uma conquista individual; e, por fim, quando associado ao ensino privado, seja nos níveis básico ou superior, consumo, o que pressupõe direitos individuais. (VIEIRA e VIEIRA, 2014, p. 47)

Segundo os autores, a Educação Básica ganha características de um bem de consumo segundo a lógica neoliberal. As escolas privadas passam a ser disputadas pelos seus mais diversos atrativos, voltadas para a formação de indivíduos competitivos, inovadores e líderes. Já a escola pública continua sendo considerada pelo senso comum como deficiente e mal preparada para esse universo, que se torna cada vez mais excludente. No nível superior, essa concepção se inverte e a escolha passa a ser a universidade pública. Os indivíduos partem de bases desiguais e competem de maneira igual e universalizada pelo acesso à universidade.<sup>62</sup>

<sup>61</sup> ARAÚJO, Franciele; BARBOSA, Renata Peres. O Estado e as reformas pós década de 90: movimentos sociais, terceiro setor e educação não-formal. *Aurora* ano III número 5, dezembro de 2009, p. 24–26.

<sup>62</sup> VIEIRA, Andrea Lopes da Costa; VIEIRA, José Jairo. O cenário de ação afirmativa e a desconstrução da elitização no Ensino Superior: notas para uma agenda de ação. *O Social em Questão* - Ano XVII - n° 32–2014, p. 46–47.



Esta prática recorrente na sociedade brasileira leva-nos a refletir sobre o discurso meritocrático que atribuiu o sucesso (ou não) do indivíduo a sua trajetória individual, isentando o Estado de qualquer responsabilidade. A sensação de conquista atrelada ao esforço individual reforça o pensamento meritocrático, que parte do princípio de que todos têm as mesmas oportunidades e que, se a pessoa fracassa, é porque ela não é capaz.<sup>63</sup>

[...] a tese na qual a meritocracia se apoia é, em princípio, simples: todos os cidadãos são, a rigor, iguais perante a lei e, portanto, adotar ações afirmativas voltadas à comunidade afrodescendente sugere, implicitamente, que, além de se instituir uma distorção no plano dos direitos universais, considera essa a mesma comunidade inatamente incapaz, necessitando de ajuda para se "desenvolver", perpetuando assim o preconceito. (SILVA, 2017, p. 1210)

Segundo Silva, a ideologia meritocrática se apoia na concepção de subversão do princípio do mérito, provocando uma discriminação às avessas. Para o autor, a concepção neoliberal está fundamentada nesse princípio, reforçando o individualismo e os conceitos de mérito e competitividade. Silva aponta que o ponto fraco desse pensamento parte de uma falsa ideia de igualdade, negando as diferenças e o capital sociocultural adquirido por cada um por meio das experiências sociais. Essa visão cria uma concorrência desigual na sociedade. “É justamente esse modelo, que parte do ‘diferente’ para se chegar ao ‘igual’, o responsável por perpetuar distorções que estão na base da ideologia meritocrática [...]”<sup>64</sup>.

Entretanto, até final dos anos de 1990, ações voltadas à melhoria do acesso e permanência no Ensino Superior estão restritas à sociedade civil. Essas atividades são desenvolvidas por movimentos sociais, como o movimento negro, por parcerias deste com empresas, por entidades ligadas à igreja ou grupos de estudantes em universidades. (MOEHLECKE, 2002, p. 207)

O projeto neoliberal brasileiro cria um abismo entre as minorias raciais e a elite branca. Pautados pelo discurso meritocrático e de competitividade, as experiências coletivas são menosprezadas a favor de um individualismo exacerbado. O sucesso e a competência estão atados ao progresso individual. É uma linguagem altamente destrutiva, porque culpabiliza a pessoa pelo seu não sucesso, tirando do Estado qualquer responsabilidade. A seguir, apresentaremos

<sup>63</sup> Ibid., p. 47.

<sup>64</sup> SILVA, Maurício. Cotas raciais na universidade brasileira e a ideologia da meritocracia. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v.17, n. 54, jul. / set. 2017, p. 1212.

algumas questões levantadas nessa conjuntura pelo Movimento Negro, e que se tornaram fundamentais para inclusão dos negros no Ensino Superior.

#### 2.4. Movimento Negro e as reivindicações por ações afirmativas

O Movimento Negro<sup>65</sup>, ainda na década de 1980, enfatizava um discurso mais universalista sobre a educação, mas logo percebeu que as políticas públicas vigentes não atingiam a maioria da população negra. As reivindicações e o discurso ganham um novo tom e nesse novo contexto as demandas por políticas específicas ganham força.<sup>66</sup>

[...], podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. (MOEHLECKE, 2002, p. 203)

As ações afirmativas no Brasil são reivindicações que surgiram dos movimentos sociais os quais lutavam pela inclusão nos setores da sociedade. O ano de 1991 data a sua origem no Brasil relacionado à conquista do direito das mulheres entrarem em partidos políticos, mas foi somente em 2003 que o tema ganhou mais visibilidade, devido à polêmica das cotas raciais/sociais.<sup>67</sup>

Esse conceito tem sua gênese na década de 1960 nos Estados Unidos, onde o Movimento Negro norte-americano exigia do Estado políticas específicas que diminuíssem a grande desigualdade no país. “[...], para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra”.<sup>68</sup> Segundo Clapp, a experiência das ações afirmativas também surgiu em outras partes do mundo como Canadá, Cuba, Austrália e França, mas foi a Índia, enquanto colônia inglesa, a ser pioneira em sua implementação. Para Clapp, algumas pessoas consideram a experiência

<sup>65</sup> “O Movimento Negro é, (...), um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos, tais como: o resgate de um herói negro, a fixação de uma data nacional, a necessidade da criminalização do racismo e o papel da escola como instrumento de reprodução de racismo.” (SILVA JÚNIOR, 2007, apud GOMES, 2012, p. 735)

<sup>66</sup> GOMES, Nilma Lima. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, jul. / set. 2012, p. 738.

<sup>67</sup> SALVADOR, Andréia Clapp. *Ação afirmativa na PUC-Rio: a inserção de alunos pobres e negros*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011, p. 37, 46.

<sup>68</sup> MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, pp. 197–217, nov. / 2002, p. 198.

norte-americana como pioneira devido às influências que ela exerceu no Brasil e em outras partes do mundo.<sup>69</sup>

As polêmicas se iniciaram e as críticas começaram a se sobressair. O modelo afirmativo no Brasil é julgado como uma cópia dos Estados Unidos e avesso à realidade brasileira. Seria uma saída para a questão racial norte-americana, identificada por viver um racismo violento. Logo, trazer as ações afirmativas para o Brasil para essa vertente era o mesmo que importar um problema que o país não tinha, o racismo, considerado até então inexistente pelo mito da democracia racial.<sup>70</sup>

[...], no Brasil, a crença na democracia racial solidificou um mecanismo de racialização das relações revestido em tolerância e assimilação que, justamente por não ser evidente, cristalizou um sólido esquema de exclusão e a produção de desigualdade racial, de tal forma que a produção preta e parda ocupa as piores posições sociais nos diferentes indicadores da qualidade de vida. (VIEIRA e VIEIRA, 2014, p. 43)

Andréia Clapp (2011), destaca que, para desconstruirmos o modelo de ações afirmativas que se repete, considerado cópia, é necessário olharmos para as similaridades, as diferenças e as conjunturas políticas e sociais de cada país. A experiência desvela as peculiaridades, as semelhanças, as dessemelhanças, as ambiguidades e as contradições que cada nação vivenciou com o colonialismo e o racismo. Desta forma, a experiência de cada país é única e as ações afirmativas também são diferenciadas.<sup>71</sup>

Segundo Nilma Lima Gomes (2012), as ações afirmativas permitiram trazer ao debate conceitos como raça, racismo e desigualdade. A autora fala da importância de o Movimento Negro ressignificar e politizar a raça, dando-lhe um viés positivo. Desta forma, positivando a raça negra é possível combater o racismo que continua estruturando as relações de poder. Para Gomes, politizar a raça significa desvelar, desconstruir o preconceito, romper com visões distorcidas, estereotipadas e essencialistas, sobre o negro, sua história, sua cultura e sua

<sup>69</sup> Salvador, A. C., op. cit., p.40, 41.

<sup>70</sup> Ibid., p. 41, 42.

<sup>71</sup> Ibid., p. 41–43.

religião. É uma forma de valorizar, de tirar o negro<sup>72</sup> do lugar de subalternidade em que sempre esteve colocado, e de romper com o mito da democracia racial.<sup>73</sup>

Ao ressignificar e politizar a raça, compreendida como construção social, o movimento negro reeduca e emancipa a sociedade e a si próprio, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a Diáspora africana. (GOMES, 2012, p. 741)

A historiadora Monica Grin (2010), por sua vez, enfatiza que a luta antirracista, incorporada pelo Movimento Negro na década de 1990, acaba promovendo a ideia de raça. Nesse sentido, a raça é utilizada como um sinalizador da diferença, da desigualdade e da busca por direitos; ela torna-se sujeito de direitos políticos e morais, incorporados em forma de leis focais para atender a onda multiculturalista. Para Grin, o marco da luta do Movimento Negro nesse período foi quando o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) reconheceu publicamente a existência do racismo no Brasil.<sup>74</sup> Nesse mesmo sentido, Vieira e Vieira argumentam que:

Neste sentido, a declaração tardia realizada, em 1995, pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, reconhecendo que o Brasil, ao contrário do defendido até então, presenciava práticas discriminatórias que subsidiariam a iniquidade racial. Assim, a instauração de um debate público sobre ação afirmativa serviu para expandir até a opinião pública a discussões especializadas sobre a desigualdade racial, desigualdade social, exclusão, inclusão e diversidade, até então restritas ao circuito de textos acadêmicos e encontros e reuniões científicas. (VIEIRA e VIEIRA, 2014, p. 49)

O reconhecimento do governo FHC sobre a existência de racismo no Brasil traz para pauta pública problemas que não eram debatidos: a questão racial e o racismo. Por outro lado, torna-se um instrumento para o Movimento Negro exigir do Estado uma postura mais ativa no combate às desigualdades raciais. Ainda com Grin, há certo desconforto com as pressões exercidas pelo Movimento Negro contra o Estado, tornando-o inseguro com a promoção racial, que por fim acaba sendo institucionalizada no governo Lula. O debate sobre ações afirmativas ganha grandes proporções, e duas visões dessa temática são destacadas pela autora. A primeira está relacionada ao Movimento Negro e a intelectuais que,

<sup>72</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para formar a soma da classificação de negros no Brasil, soma a esta categoria a população preta e parda.

<sup>73</sup> GOMES, Nilma Lima. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, jul. / set. 2012, p. 731.

<sup>74</sup> GRIN, Monica. *“Raça”: Debate público no Brasil (1997–2007)*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2010, p. 109, 132.

influenciados pela experiência norte-americana e pelo multiculturalismo, veem as ações afirmativas como uma solução para o fim das desigualdades raciais. Uma visão embasada por um “fundamentalismo histórico”, traçado pelos legados de uma herança escravagista, do Pós-Abolição e do contexto republicano. Nesse sentido, as ideias de reparação histórica e justiça social são reivindicadas.<sup>75</sup>

As medidas “reparatórias”, amparadas por determinismo histórico e sociológico, deveriam, conforme essa percepção, ser traduzidas em intervenções encaminhadas pelo Estado para atingir o âmago do problema. Pode se dizer que, para essa versão antirracista, o maior problema do racismo não seria ele mesmo, ou seja, o racismo que veicula ódio racial e formas de segregação, mas as desigualdades sociais que ele gera. (GRIN, 2010, p. 116)

A segunda visão tem uma interpretação mais universalista da luta antirracista. Ela fundamenta-se na ideologia da democracia racial e na cultura da miscigenação. Nesta percepção, a miscigenação é a solução para o combate ao racismo, porque dentro dessa perspectiva as raças misturadas vivem em perfeita harmonia e sem conflitos. O problema estaria associado a questões econômicas e de classe, e não à raça. O louvor à miscigenação é cultuado e traz conforto para os brasileiros segundo essa versão. Dentro desse contexto, promover as ações afirmativas para a população negra seria desestabilizar, criar conflitos em pessoas que têm uma identidade racial múltipla. Para Grin, essas duas visões faziam parte do debate público da década de 1990 e dos problemas que o governo FHC teria que lidar.<sup>76</sup>

As políticas universalistas cujo alvo é o indivíduo, a despeito da raça, cor ou origem, se bem formuladas, são para os antirracistas dessa vertente, a maneira mais eficaz de se transporem as desigualdades sociais, uma resposta republicana à onda multiculturalista em sua luta tenaz e implacável contra a miscigenação. (FRY, 2007; MAGNOLI, 2009 apud GRIN, 2014, p. 120)

A questão racial ganha destaque na sociedade, na política e na mídia. Um dos momentos marcantes para tal é a “*Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*”<sup>77</sup>, em 20 de novembro de 1995, Brasília. Cerca de 30 mil pessoas fizeram parte desse ato, denunciando o preconceito, o racismo e a falta de políticas públicas para a população negra. Foi

<sup>75</sup> Ibid., p. 114, 115.

<sup>76</sup> Ibid., p. 119.

<sup>77</sup>Marcha Zumbi dos Palmares. Disponível em:

<<http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia>>.

Acesso: 23 mar. 2021.

um momento de articulação política para o Movimento Negro, no qual foi entregue para o presidente o “*Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial*”.<sup>78</sup> Resignificar a raça foi uma estratégia para combater o racismo, mas colocou unicamente em evidência a raça negra. A raça e o multiculturalismo são institucionalizados no governo Lula, o que possibilitou a implementação das ações afirmativas e da criação da Secretaria da Igualdade (SEPPPIR), em 2003.<sup>79</sup>

A institucionalização da temática racial viabilizou políticas afirmativas para a população negra. No ano de 2003, também foi sancionada a Lei n. 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na escola. Algumas universidades públicas nesse período adotaram políticas de ações afirmativas e de cotas raciais. Outro momento importante para o Movimento Negro foi a “*III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia, e Formas Correlatas de Intolerância*”, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001, Durban. O evento significou o reconhecimento internacional do Estado brasileiro sobre a existência de racismo no Brasil e de quais medidas poderiam ser aplicadas para superá-lo, uma dessas medidas foi a implementação de ações afirmativas na educação e no trabalho.<sup>80</sup>

Sabrina Moehlecke aponta que somente em 2001 o governo brasileiro criou políticas específicas para inclusão dos negros nos diversos segmentos da sociedade. Uma das medidas utilizadas foi a implementação de cotas no Ensino Superior, sendo a primeira lei aprovada no Rio de Janeiro em 2002/2003.<sup>81</sup> Mas foi somente em 2012 que a Lei de Cotas, n. 12.711, foi sancionada em 29 de agosto de 2012. “— entrou em vigor prevendo a proporcionalidade regional para estudantes negros, pardos e índios, a oferta de demais vagas para alunos que cursaram o Ensino Médio em escola pública”.<sup>82</sup>

Na conjuntura política da década de 1990, percebe-se que a pressão do Movimento Negro em busca de políticas afirmativas foi fundamental para a

<sup>78</sup> GOMES, Nilma Lima. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, jul. / set. 2012, p. 739.

<sup>79</sup> GRIN, Monica. “*Raça*”: *Debate público no Brasil (1997–2007)*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2010, p. 135, 137.

<sup>80</sup> GOMES, N. L., op. cit., p.739.

<sup>81</sup> MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, novembro / 2002, p. 209.

<sup>82</sup> VIEIRA, A. L. C.; VIEIRA, J. J. O cenário de ação afirmativa e a desconstrução da elitização no Ensino Superior: notas para uma agenda de ação. *O Social em Questão - Ano XVII - n° 32–2014*, p. 49.

inserção do negro na universidade. Apesar das discordâncias na luta antirracista, exemplificadas pela visão universalista e diferencialista, o Movimento Negro coloca em pauta questões que foram invisibilizadas pelo mito da democracia racial. Promover igualdade de oportunidades a todos, frear a discriminação e o racismo por meio de medidas práticas, criar uma consciência na sociedade em relação à questão racial são os pilares das ações afirmativas.<sup>83</sup>

## 2.5. Alunos negros na PUC-Rio: uma nova realidade

A década de 1980/1990 é também conhecida como o período do surgimento dos movimentos sociais, organizados de forma identitária, de gênero, raça e etnia. Em relação a essa perspectiva, Clapp ressalta que, durante o período de redemocratização do país, esses grupos ganharam características próprias, distintas, novas formas de ressignificar e de atuar que denotam uma mudança diferente do passado. Nesse sentido, esses grupos recebem uma nova nomenclatura e passam a ser denominados como “novos movimentos sociais”.<sup>84</sup> “[...], durante toda a década de 80, estes movimentos foram capazes de dotarem-se de uma estrutura organizativa e de uma fala própria, o que mudou decisivamente a natureza das vias desta transição, complicando os conflitos sociais e políticos em causa”.<sup>85</sup>

Para Paoli (1991), o que contribuiu para o questionamento desses grupos, foi a crise moral, social e econômica que a sociedade e o Estado estavam passando. As pessoas vivenciavam uma sensação de insegurança, de desconfiança do poder público, do aumento do desemprego, da corrupção, da violência policial e da impunidade, fatores que contribuíram para questionar e desnaturalizar os privilégios. A palavra cidadania é reivindicada pela população, que passa a exigir seus direitos.<sup>86</sup> Clapp aponta que, de acordo com Ilse Scherer-Warren, os movimentos sociais percebiam que alguns grupos e minorias vivenciavam uma “tripla-exclusão”: política, econômica e cultural. O termo “direitos” é incorporado pelos movimentos sociais desse período. Paoli e Telles (2000) fazem a seguinte

<sup>83</sup> SALVADOR, Andréia Clapp. *Ação afirmativa na PUC-Rio: a inserção de alunos pobres e negros*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011, p. 39.

<sup>84</sup> SCHERER-Warren, p. 51 apud SALVADOR, A. C., 2011, p. 64.

<sup>85</sup> PAOLI, Maria Célia. Movimentos Sociais, Cidadania, Espaços Públicos: Perspectivas Brasileiras para os Anos 90. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 33, outubro de 1991, p. 119.

<sup>86</sup> *Ibid.*, pp. 117–118.

colocação: “o que estava sendo difundido era uma nova perspectiva política – a consciência do direito a ter direitos”.<sup>87</sup>

Essa consciência do “direito a ter direito”, que nasceu de um novo movimento político, significou a ampliação da concepção de cidadania que estava restrita aos direitos civis e políticos, voltados para a liberdade, e aos direitos sociais, dirigidos para igualdade. Entretanto, esse novo momento político iria requerer a inclusão dos direitos culturais e coletivos, dirigidos para questão de identidade como condição indispensável para a consolidação de uma cidadania plena. Ou seja, a luta dos movimentos sociais passava a ser acrescida de direitos culturais e coletivos. (CLAPP, 2011, p. 65)

Nesse contexto, nasce o Pré-Vestibular de Negros e Carentes (PVNC), um movimento social de educação popular voltado para a inserção do jovem negro na universidade. Clapp enfatiza que, de acordo com Alexandre Nascimento (2005), o PVNC tem sua origem na Baixada Fluminense no ano de 1993, tendo como objetivo a preparação de jovens negros para o vestibular da PUC-SP e das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro.<sup>88</sup>

Porém somente no início dos anos 1990 é que os movimentos de educação popular (pré-vestibulares comunitários ou sociais) ganham visibilidade política e expressão territorial, tendo como principal precursor deste momento o primeiro Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) que surge nas bases da Igreja Católica, mas especificamente na Baixada Fluminense em São João de Meriti na Igreja da Matriz tendo como coordenadores Frei Davi Raimundo dos Santos, Antônio Dourado, Luciano de Santana Dias e Alexandre do Nascimento. (EMERSON, 2003 apud GOMES, 2015, p. 21)

A “Carta de Princípios”<sup>89</sup> define o PVNC como “um movimento de educação popular, laico e apartidário, que atua no campo da educação através da capacitação para o vestibular, de estudantes economicamente desfavorecidos em geral e negros(as) em particular”.<sup>90</sup> O documento foi sistematizado com as decisões do coletivo, servindo como diretrizes para todos os PVNC’s. Ele é composto por 11 pontos, que abordam as seguintes questões: princípios, objetivos, núcleos, assembleia geral, conselho geral, secretaria geral, finanças, critérios de seleção e perfil de alunos, perfil de professores, critérios para obtenção de bolsas, cultura e cidadania. A disciplina cultura e cidadania tem por objetivo formar um

<sup>87</sup> SALVADOR, Andréia Clapp. *Ação afirmativa na PUC-Rio: a inserção de alunos pobres e negros*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011, p. 64.

<sup>88</sup> *Ibid.*, p. 63, 69.

<sup>89</sup> Carta de Princípios do PVNC. Disponível em:

<<https://pvncprepj.wixsite.com/pvnc-pj/carta-de-principios-do-pvnc>>. Acesso em: 10 jul. 2021

<sup>90</sup> *Ibid.*, p. 4.



aluno militante, consciente das causas e problemas sociais e raciais, voltado para a luta democrática e para justiça social.<sup>91</sup>

Alexandre Nascimento<sup>92</sup>, um de seus fundadores, relata que ideia nasceu na Ação Pastoral do Negro de São Paulo (APN), entre 1989 e 1992. A APN realizava debates sobre a educação e a questão racial no Brasil. O resultado obtido dessas discussões foi a concessão de 200 bolsas de estudo da PUC-SP para estudantes do movimento negro. Para além dessa experiência, existem outras que serviram de inspiração para criação do PVNC. A *Cooperativa Steve Biko* nasceu na Bahia em 1992, sua iniciativa estava voltada para a inserção de jovens negros na universidade. Todos esses fatores despertaram em Frei Davi o desejo de criar, na cidade do Rio de Janeiro, um projeto que fizesse a diferença na periferia negra carioca. A baixa qualidade do ensino público na Baixada Fluminense e o pequeno número de negros na universidade foram os motores que impulsionaram o surgimento do PVNC. Mas foi somente 1993, de acordo com Clapp, que ocorreu o surgimento do primeiro núcleo, que logo estabeleceu uma parceria com a PUC-Rio em 1994. A turma era composta por 50 alunos, dos quais “sete foram aprovados – uma aluna para a UFF de Niterói, um para a UFF da Baixada, um para a UERJ e quatro para a PUC-Rio”.<sup>93</sup>

Segundo Renato dos Santos Gomes (2015), o PVNC é um movimento social que prioriza a educação popular de base com um recorte racial. Tendo por objetivo levar os alunos à reflexão, fazendo-os perceber a importância da democratização do Ensino Superior e da ampliação da representatividade negra. O Pré-Vestibular de Negros e Carentes não é apenas um curso preparatório para as provas do vestibular, mas é um curso militante cuja finalidade é construir uma consciência racial nos educandos. Isto por meio de debates, palestras e da disciplina cultura e cidadania, parte integrante da grade de seus cursos.<sup>94</sup>

Vale salientar que os PVNC's não atuam somente como um curso preparatório para os vestibulandos negros ou pobres, já que esse movimento tornou-se um símbolo de luta contra o racismo. Com a sua solidificação, passou a ser a voz capaz de promover debates sobre a democratização do ensino superior no

<sup>91</sup> Ibid, p. 1–13

<sup>92</sup> Disponível em: <[http://www.sentimentanimalidades.net/textos1/texto\\_mpse2.pdf](http://www.sentimentanimalidades.net/textos1/texto_mpse2.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2021.

<sup>93</sup> SALVADOR, Andréia Clapp. *Ação afirmativa na PUC-Rio: a inserção de alunos pobres e negros*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011, p. 70.

<sup>94</sup> GOMES, Renato dos Santos. *A formação do PVNC-Núcleo Vila Operária: uma experiência de inclusão educacional* – Dissertação de Mestrado – Rio de Janeiro, jul. 2015, p. 18, 19.

Brasil, tornando-se em alguns momentos, a voz do povo nas próprias instâncias governamentais. (GOMES, 2015, p. 19)

Ainda com Gomes, a partir do ano de 1994, há um grande crescimento do PVNC. O crescimento ocasionou alguns problemas, dentre os quais destaca-se que muitos polos passaram a não retratar a questão racial como a sua principal luta.<sup>95</sup> Clapp sinaliza que foi a partir de 1994 que o PVNC se constituiu enquanto movimento social, mas o alargamento do grupo também trouxe dissidências e conflitos internos. As interferências ideológicas e políticas acabaram influenciando na própria estrutura organizacional, o que acabou culminando com a saída de Frei Davi, que posteriormente fundou o Educafro (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes), um pré-vestibular popular, de referência e inserido na temática negra.<sup>96</sup>

Além da expansão já mencionada anteriormente dos PVNC's, o ano de 1994 marca outro momento fundamental na história desse movimento social. A parceria realizada com a PUC-Rio possibilitou a inclusão de jovens negros das periferias e favelas do Rio de Janeiro em grande escala a uma faculdade direcionada, até então, para elite. Clapp enfatiza que essa parceria só foi possível devido à participação de diversos atores: padre Jesus Hortal Sánchez (reitor da época), professora Luiza Helena Nunes Ermel (assistente social), Frei Davi (coordenador do PVNC) e Augusto Sampaio (vice-reitor comunitário). Dessa colaboração nasce um projeto social, possibilitando a introdução de ações afirmativas no recinto da PUC-Rio, que, como vimos, é fruto das pressões de movimentos sociais civis e católicos iniciadas em anos anteriores.<sup>97</sup>

As cotas nas universidades equivalem a uma corrida, imagine que você tem uma corrida. Imagine que duas pessoas vão fazer uma corrida. Para uma pessoa, você dá tudo: você dá médico, dá treinador, dá máquinas para treinar, dá boa alimentação balanceada, dá muito líquido para essa pessoa. Para a outra pessoa, você não dá médico, não dá treinador, não dá equipamento, não dá alimentação, e você ainda amarra uma pedra na perna dela. Em seguida, você dá o tiro, dá a largada para a corrida. Quem é que vai vencer? E todo mundo falou: “aquele que recebeu tudo”. Pois é, o sujeito que recebeu tudo é o cara da classe média, que tem escola boa... O sujeito que está aqui com a pedra é o negro que foi escravizado. Isso me fez lembrar que as lutas pelas cotas foi uma luta muito sofrida. Foram 20 anos para conseguir as primeiras vitórias. E a perseverança, portanto, para mim, foi a grande marca da

<sup>95</sup> Ibid., p. 23.

<sup>96</sup> SALVADOR, A. C., op. cit., p. 70 et seq.

<sup>97</sup> Ibid., p. 87, 88.

comunidade negra, por ter perseverado nessa meta, nessa garra, nessa luta. (FREI DAVI, apud CLAPP, 2011, p. 94)

A citação acima refere-se às motivações de Frei Davi na consolidação e parceria estabelecida com a PUC-Rio. A indignação do Frei partiu da omissão e do silêncio das instituições, principalmente católicas, em relação às desigualdades sociais. Homem negro e religioso, pertencente à Ordem Franciscana, ele concebe as políticas de ações afirmativas como uma reparação histórica. Para o Frei, “a exclusão do negro beirava o escândalo” e “todas as instituições católicas não tinham o direito de ficar omissas”.<sup>98</sup> Frei Davi coloca em evidência o problema da discriminação racial, das desigualdades e da meritocracia. Para ele, somente partindo de condições de igualdade seria possível para o jovem negro alcançar a cidadania e um dos caminhos possíveis seria o acesso à Educação Superior.

Nesse percurso, a PUC-Rio cria Bolsas de Ação Social direcionadas para os jovens negros e carentes oriundos do PVNC. A política de bolsas da faculdade sofre uma alteração conforme a demanda do seu novo público. Na década de 1960, foram ofertadas 76 bolsas para filhos de professores, funcionários e para pessoas que não tinham condições econômicas para arcar com as mensalidades. A partir da década de 1970, a regulamentação das bolsas sofreu algumas alterações e passou a ser designada como rotativa-reembolsável. Segundo Clapp, somente com a nova lei da filantropia é que as bolsas sofreram grandes alterações em suas modalidades. As bolsas de ação social representam um marco da parceria entre o PVNC e a PUC-Rio.<sup>99</sup>

Essa foi a grande lição que o Brasil inteiro ouviu, como a primeira experiência radical. Por que radical? Porque foi em larga escala na PUC e, em seguida, porque esta experiência contagiou várias outras universidades brasileiras, e surgiu a grande política pública chamada ProUni. (FREI DAVI, apud CLAPP, 2011, p. 60)

A parceria entre o PVNC e a PUC-Rio, possibilitou a implementação das ações afirmativas no contexto universitário. Segundo Frei Davi, uma experiência radical a qual possibilitou que jovens negros das periferias do Rio de Janeiro tivessem acesso ao meio acadêmico. Dessa experiência, surgem outras inspiradas pelo PVNC, como o programa de governo ProUni (Programa Universidade para

---

<sup>98</sup> Ibid., p. 94.

<sup>99</sup> Ibid., p. 81-82.

Todos), tendo sua origem em 2005. Esse fato é importante, porque sinaliza a consolidação de políticas afirmativas.<sup>100</sup>

Atualmente, a VCR (Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários) da PUC-Rio oferece várias modalidades de bolsas e financiamentos. Conforme a VCR<sup>101</sup>, o programa de bolsas foi criado na década de 1970, tendo por objetivo promover a igualdade de oportunidades. São oferecidas diversas categorias de bolsas para a graduação, segundo os perfis dos estudantes. “Bolsas concedidas Segundo Critérios Socioeconômicos (ProUni, Filantrópica e PUC); Bolsas que promovem a Cultura e o Esporte (Esporte PUC-Rio e Coral); Bolsas de incentivo à Formação Acadêmica (Seminaristas e Religiosos, Estágios); Bolsas previstas no Acordo Trabalhista e provenientes de Resoluções Específicas (Acordo Coletivo e Fraterna); Fundo de Financiamento Estudantil do Governo Federal/MEC (FIES)”<sup>102</sup>.

Apesar dos avanços com as políticas de ações afirmativas, o acesso à educação para a população preta e parda no Brasil continua em passos lentos. A pesquisa “*Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*”<sup>103</sup>, realizada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstra o aumento das desigualdades, no mercado de trabalho, na moradia, na educação, na violência e na representação política. No aspecto educacional, a população negra (preta e parda) apresentou uma melhora em seu percurso.

Entre 2016 e 2018, na população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%. Ambos os indicadores permanecem aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o ensino médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados, em 2018. O pior cenário do analfabetismo refere-se às pessoas pretas ou pardas residentes em domicílios rurais. (IBGE<sup>104</sup>, 2019, p.7)

<sup>100</sup> Ibid., p. 61.

<sup>101</sup> Para acessar as diversas modalidades de bolsas da PUC-Rio e verificar em que perfil de estudante se enquadra, consultar o *link* abaixo.

<[http://www.puc-rio.br/sobrepuc/admin/vrc/bolsas\\_tipos.html](http://www.puc-rio.br/sobrepuc/admin/vrc/bolsas_tipos.html)>. Acesso em: 13 jul. 2021.

<sup>102</sup> Informações disponíveis no *link* citado acima.

<sup>103</sup> Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2021.

<sup>104</sup> Ibid., p. 7

Segundo o informativo do IBGE, o crescimento educacional relacionado à população negra pode ser visto na educação infantil, que aumentou de 49,1% para 53,0%, entre 2016 e 2018. Já as crianças brancas, no último ano, representavam 55,8%, na mesma faixa etária. Em relação à frequência escolar do Ensino Fundamental em 2018, entre crianças de 6 a 10 anos, negras e brancas, quase não houve diferença, 96,5% e 95,8%. Para os jovens de “18 a 24 de idade de cor ou raça branca que frequentavam ou já havia concluído o Ensino Superior (36,1%) era quase o dobro da observada entre aqueles de cor ou raça preta ou parda (18,3%)”.<sup>105</sup>

Assim, embora o abandono escolar tenha diminuído entre os jovens pretos ou pardos de 18 a 24 anos, de 2016 a 2018, ainda é mais forte que entre os brancos. A proporção de pessoas pretas ou pardas de 18 a 24 anos de idade com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam a escola caiu de 30,8% para 28,8%, mas a proporção de pessoas brancas na mesma situação, em 2018, era 17,4%. (IBGE, 2019, p. 7)

Para o IBGE, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Meta 12<sup>106</sup> já fora atingido nessa conjuntura pelas pessoas brancas, enquanto, para as pessoas negras, “os 33% de frequência líquida no Ensino Superior estabelecidos no Plano, até 2024 permaneciam distantes”.<sup>107</sup> Independentemente de não alcançar a Meta 12, os estudantes negros de 18 a 24 anos, entre 2016 e 2018, elevaram a proporção de estudantes na universidade de 50,5% para 55,6%, enquanto os brancos passaram para 78,8%. A pesquisa realizada pelo IBGE mostra que, a partir de medidas que tiveram início desde a década de 1990 e continuidade nos anos 2000, as políticas de cotas raciais/sociais propiciaram uma ampliação de alunos negros nesses espaços. Programas na rede pública como o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), o SiSU (Sistema de Seleção Unificada), e na rede particular, o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e o ProUni (Programa Universidade para Todos), estão entre as políticas implementadas e que contribuíram para elevação do número de pretos e pardos na universidade. Embora se confirme um progresso no setor educacional para a população negra, que pela primeira vez na história compõe a maioria nas instituições públicas de

<sup>105</sup> IBGE, 2019, p. 7.

<sup>106</sup> “O PNE foi aprovado pela Lei n. 13.005, de 25.06.2014. Sua Meta 12 estabelece: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta a expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público” (Brasil, 2014, apud IBGE, 2019, n. 8, p.7)

<sup>107</sup> IBGE, 2019, p. 7.

Ensino Superior, atingindo 50,3%, em 2018, pretos e pardos “[...] seguem sub-representados, visto que constituíam 55,8% da população, o que respalda a existência das medidas que ampliam e democratizam o acesso à rede pública de Ensino Superior”.<sup>108</sup>

Na década de 70, apenas um aluno negro estudava no Centro de Ciências Sociais (CCS). Seria apenas em 1994, com o projeto de Inserção de alunos de pré-vestibulares comunitários no Departamento de Serviço Social, que esse quadro começaria a mudar. Atualmente, a PUC-Rio é referência nacional em políticas de ações afirmativas. (JORNAL da PUC-Rio, 2014, p. 5)

Os dados estatísticos do IBGE, expõem o quanto a política de ações afirmativas tem sido necessária no contexto brasileiro para redução das desigualdades na esfera educacional. Fica evidente que, apesar de pequeno, houve avanços nos ensinos Básico e Superior. Na matéria *“Duas décadas de ações afirmativas – Universidade é referência nacional no projeto de inclusão<sup>109</sup>”*, a jornalista Alessandra Monnerat evidencia a importância da parceria estabelecida entre o PVNC e a PUC-Rio quando chama a atenção para o contraste da presença de apenas um aluno negro em Ciências Sociais na década de 1970 com a inclusão em grande escala de alunos do PVNC a partir de 1994. A PUC-Rio, segundo a matéria, estava em festa, comemorando os 20 anos de ação afirmativa em seu recinto e homenageando os responsáveis pela implementação desse projeto social.

No próximo capítulo, serão analisados os impactos do PVNC como política de inclusão adotada pela PUC-RIO, considerando de que forma a sua implementação afetou o ambiente acadêmico. O contexto da aplicação de políticas de ações afirmativas colocou em evidência conflitos e tensões produzidos pelas novas relações universitárias que estavam sendo construídas. Problemas começaram a surgir, desde manifestações de alunos contrários à presença negra, a toda sorte de dificuldades: acadêmica, financeira, social, representatividade, invisibilidade e silenciamento. A PUC-Rio torna-se palco de debates internos e externos, temas como racismo, Semana da Consciência Negra e a questão do politicamente correto passam a ser discutidos. Nesse sentido, a questão vai além da inserção do aluno negro na PUC-RIO e de dar-lhe base de permanência, é preciso entender como ele se sente e como sua subjetividade tem sido construída nesse espaço de poder que é a universidade.

<sup>108</sup> Ibid., p. 8.

<sup>109</sup> Disponível em: <<http://139.82.34.85/jornaispuc/>>. Acesso em: 5 fev. 2021

## Capítulo II

### Chegada, conflitos e tensões

#### 3.1. Estranhamento, desconforto e tolerância

A chegada dos alunos negros em grande escala na PUC-Rio provoca um certo desconforto. Os estudantes oriundos do PVNC, muitos tendo uma formação de militância, organizaram, no mês de novembro de 1997, como vinha ocorrendo desde 1994, a Semana da Consciência Negra. O objetivo, segundo Grin (2010), era realizar palestras sobre a temática negra e sobre o racismo, trazendo uma reflexão para a questão do negro na sociedade. O anúncio do evento ocasionou uma série de polêmicas dentro e fora da comunidade acadêmica da PUC-Rio<sup>110</sup>. Sendo testemunha ocular e aluna bolsista oriunda do PVNC, pude contemplar o clima de tensão entre alguns alunos brancos pertencentes à elite e alunos bolsistas negros. Parecia um campo de batalha, falava-se abertamente que o nível da universidade iria cair devido à presença de alunos negros. Alguns professores se recusavam a aceitar trabalhos escritos à mão, argumentando que na universidade todos poderiam usar o RDC (Rio DataCentro)<sup>111</sup>. Trabalhos que não correspondiam aos padrões acadêmicos chegavam a ser comparados à verdadeiras “escolas de samba”.

[...] a nova configuração do perfil do corpo discente da PUC-RIO provocou discussões acaloradas e conflitos em sala de aula e em outros espaços da universidade, por ser entendida por alguns professores(as) e alunos (as) como uma ‘ameaça à sua qualidade’, tendo as expressões ‘A PUC está diferente’, ‘A PUC não é mais a mesma’ e a ‘A PUC escureceu’. (CANDAUI, 2004, p. 96 apud GUIMARÃES, 2007, p. 25)

O desconforto também foi traduzido em palavras, as quais foram publicadas em 19 de novembro de 1997, pelo *jornal O Indivíduo*<sup>112</sup>, de número zero. Os estudantes Sérgio Coutinho de Biasi, Álvaro Velloso de Carvalho, José Roberto de Barros e Pedro Sette Câmara foram os fundadores, os três primeiros sendo alunos do curso de Engenharia, e o último, de Letras. O jornal era composto

<sup>110</sup> GRIN, Monica. O caso da PUC-Rio: a história de um incidente. In. “Raça”: *Debate público no Brasil (1997–2007)* – Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2010, p. 37

<sup>111</sup> O RDC é um órgão da PUC-Rio que oferece apoio a alunos e funcionários a terem acesso à rede de informática para realização de atividades acadêmicas e administrativas da própria universidade.

<sup>112</sup> *Ibid.*, p. 29–33.

por quatro artigos e uma poesia. O primeiro artigo, “O Massacre do Bom Senso”, de Álvaro de Carvalho, criticava os alunos negros por supostamente se apropriarem de eventos políticos e históricos, dando-lhes um novo sentido que não correspondia à “verdadeira verdade histórica”. O segundo artigo, de Sérgio Coutinho Biasi, “Ciência *Versus* Filosofia?”, defendia a ideia da realidade objetiva universal contra toda forma de subjetivismo e relativismos que tornavam a Ciência e a Filosofia suas presas. O terceiro artigo, “A Negra Noite da Consciência”, de Pedro Sette Câmara, tratava sobre questões que estavam em plena efervescência na conjuntura política social da década de 1990, como as ações afirmativas, a reparação histórica, o “politicamente correto” e a democracia racial. Por fim, o último artigo, “O Futuro do Ridículo”, de Zé Roberto Barros, ridicularizava a “Lei de Parceria Social entre Pessoas do Mesmo Sexo”, evidenciando seu tom homofóbico<sup>113</sup>. Doravante, analisar-se-á o artigo que foi considerado por alguns o estopim dos conflitos na PUC-Rio, “A Negra Noite da Consciência”<sup>114</sup>, de Pedro Sette Câmara.

Às vezes eu me pergunto em que país eu vivo. Porém, o testemunho da minha consciência me faz ver que a loucura que gera esta questão tem origem nos outros, e não numa possível ilusão geográfica minha. Eu continuo são, e meus olhos não me enganam. A única coisa que persiste é, talvez, a sensação de que eu prefira estar profundamente errado ou meio doido mesmo. (O INDIVÍDUO, 19 de nov. 1997)

O discurso de Pedro Sette revela um profundo estado de descrença, perplexidade e anormalidade diante de uma realidade, para ele, insólita e contrária às regras. Sette oscila entre estar consciente ou delirante e conclui, ao reafirmar sua sanidade, “Porém, o testemunho da minha consciência me faz ver que a loucura que gera esta questão tem origem nos outros, e não numa possível ilusão geográfica minha”<sup>115</sup>. Segundo Kilomba (2019), esse lugar de outridade traduz-se na objetificação do sujeito negro, colocando-o em posição de sujeição mediante ao sujeito branco<sup>116</sup>. A loucura não pode ser atribuída a ele, mas ao negro que ousou questionar, ousou sair de seu lugar de silenciamento e ousou falar sobre a importância de se ter uma Semana de Consciência Negra.

<sup>113</sup> GRIN, Monica. O caso da PUC-Rio: a história de um incidente. In. “Raça”: *Debate público no Brasil (1997–2007)*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2010, p. 24–33

<sup>114</sup> Disponível em: <<https://oindividuo.com/1997/11/19/a-negra-noite-da-consciencia/>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

<sup>115</sup> SETTE, Pedro. A Negra Noite da Consciência, *jornal O Indivíduo*, 19 nov. 1997.

<sup>116</sup> KILOMBA, Grada. Quem pode falar? In. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 51.



Foi exatamente assim que eu me senti ao descobrir que se realizaria na Puc uma Semana de Consciência Negra, um evento inspirado na ideia norte-americana do “politicamente correto”. Acredito mesmo que isso só possa ser fruto da tal “colonização cultural”, um fenômeno que, em tempos de “globalização”, ficou meio esquecido, mas que, infelizmente, existe sim: basta olhar para os negros brasileiros, que, em termos de aceitação social, têm uma vida muito melhor do que os negros americanos – lá nos EUA existe racismo mesmo – querendo importar os problemas deles. (O INDIVÍDUO, 19 de nov. 1997)

Para Kilomba, a dificuldade não se encontra no ato de falar em si, mas falar a partir da margem, do lugar de tensão e também de resistência. Sette está em uma posição confortável, porque ele está falando do centro, da sua branquitude<sup>117</sup>. Na academia, como em nenhum lugar, não existe neutralidade, embora seja um espaço de produção de conhecimento científico. Como de conhecimento amplo, já faz algum tempo que a pretensa objetividade científica passou a ser relativizada. A academia aparece, portanto, como um espaço branco, opressor e violento, que desumaniza e inferioriza o negro e suas epistemes e cultura<sup>118</sup>. Desse modo, Sette se sente agredido em seu espaço de poder que é a universidade: “Foi exatamente assim que eu me senti ao descobrir que se realizaria na Puc uma semana de Consciência Negra”, diz ele<sup>119</sup>.

Segundo Boaventura Santos (2010), referindo-se a colonizadores e colonizados, esse tipo de situação revela uma característica do pensamento abissal, que divide a realidade social com uma linha invisível, impossibilitando a copresença e a coexistência (pessoas, epistemes, culturas) em ambas as partes. O ato de transgressão ocorre quando o colonizado entra na metrópole sem autorização do colonizador, revelando a sinuosidade dessa linha e deixando o território confuso. Essa situação provoca no sujeito da metrópole uma reação, a remarcação da linha abissal. Isso não ocorre pacificamente, mas por meio de violência e apropriação.<sup>120</sup>

Na análise do episódio descrito anteriormente, também é possível vislumbrar o problema que ocorre quando se faz um paralelo do racismo praticado

<sup>117</sup> “[...] uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade”. (Schuman, 2015, p. 56 apud Almeida, 2020, p. 75)

<sup>118</sup> Ibid., p. 50–52.

<sup>119</sup> SETTE, Pedro. A Negra Noite da Consciência. In: *Jornal O Indivíduo*, 19 de nov. 1997.

<sup>120</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a Uma Ecologia de Saberes. In: *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez. 2010, p. 24–34.

no Brasil e nos EUA. “ – lá no EUA existe racismo mesmo – querendo importar o problema deles”<sup>121</sup>. A ideia passada é a de negação da existência de racismo no Brasil. Envolvida pela ideologia do mito da democracia racial, sua afirmação é bastante clara quando acusa os negros de quererem importar um problema que o Brasil não tem.

É verdade que o Brasil é diferente, mas nada é mais equivocador do que concluir que por isso não somos um país racista. É preciso identificar os mitos que fundam as peculiaridades do sistema de opressão operado aqui, e certamente o da democracia racial é o mais nocivo deles. (RIBEIRO, 2019, p. 18)

Sette continua reforçando essa ideia “[...], uma Semana de Consciência Negra, um evento inspirado na ideia norte-americana do ‘politicamente correto’”.<sup>122</sup> Sette concebe o termo como uma imposição de uma ideia produzida pelo multiculturalismo, na percepção de uma convivência tolerada em relação à diversidade, fruto do que ele chama de “colonização cultural e da globalização”. Para Ramos, Nogueira e Franco (2020), o termo intercultural surgiu a partir do movimento pós-colonialista e passou a ser utilizado nos anos de 1970/1980. A Europa sofre um aumento demográfico devido ao grande fluxo migratório, provocado por guerras e crises econômicas. Nesse aspecto, o interculturalismo como viés do multiculturalismo vai de encontro à ideia de uma interculturalidade crítica, porque a convivência com o diferente se torna conflituosa e tolerante. As pessoas ditas minorias são obrigadas a se encaixarem nos padrões dos países, ou instituições, sem que haja uma real mudança nas estruturas.

Os autores apresentam a ideia de uma interculturalidade crítica, que busque o diálogo com as outras epistemes: “[...] aprender a cultura de ambas as partes, em que a identidade do outro não é apenas tolerada, mas respeitada, e a possibilidade de aprender e conhecer o diferente”<sup>123</sup>. O multiculturalismo não propõe um diálogo, mas uma aceitação da ordem estabelecida, hegemônica e eurocêntrica, inferiorizando as demais culturas. “Somos educados a obedecer e a (mal) copiar”<sup>124</sup>. Para descolonizar-se o conhecimento, é necessário que compreendamos que os países que foram colonizados seguem o padrão europeu, o qual foi historicamente instaurado pelos colonizadores. Só haverá um diálogo

<sup>121</sup> SETTE, Pedro., op. cit.

<sup>122</sup> Ibid.,

<sup>123</sup> RAMOS, K. L.; NOGUEIRA, E. M. L.; FRANCO, Z. G. E. A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 54, jul./set. 2020, p. 3.

<sup>124</sup> Ibid., p. 4.

intercultural quando houver o reconhecimento da pluralidade de saberes<sup>125</sup>. Sette assinala a tolerância atribuída à ótica multicultural e, novamente, reafirma o mito da democracia racial.

Se pudéssemos apontar qual o maior exemplo – quiça único – que o Brasil dá à humanidade, ele está na convivência interracial e multicultural. Só aqui, na Tv, passa comercial de programa árabe durante o programa judeu. Só aqui todo mundo convive muito bem, sem Ku Klux Klan e sem ódio “étnico”. A única parte que assume isso são os skinheads e todo mundo sabe muito bem que eles são considerados um grupo malévolos à parte que deve ser combatido. (O INDIVÍDUO, 19 de nov. 1997)

É interessante que, dentro dessa perspectiva, as raças brasileiras vivem em perfeita harmonia, praticamente sem conflitos. Essa falsa harmonia trouxe o negacionismo do racismo existente na população brasileira. As pessoas costumam dizer que o Brasil não é um país racista e que todos, independentemente da origem étnico-racial, têm as mesmas oportunidades. O negacionismo do racismo no Brasil viabiliza práticas racistas que continuam ocorrendo no país. O silêncio brasileiro, a falta de debate, produz mais racismo e passamos a naturalizá-lo no nosso cotidiano. Assim como nos aponta Marques, quando cita o pensamento de Munanga.

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre às três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 2004, p. 89)

Por meio do projeto de nação e da formação de uma identidade nacional, o racismo foi se estruturando ao longo dos séculos XX e XXI. As políticas de branqueamento da população e da cultura deram origem a uma visão estereotipada da realidade brasileira. A mentalidade da elite brasileira parece continuar sendo a de uma nação branca, governada por brancos e para brancos. Atualmente, os negros (pretos e pardos), segundo os dados do IBGE<sup>126</sup>, representam 54% da população do país.

---

<sup>125</sup> Ibid., p. 4-6.

<sup>126</sup> Disponível em:

< <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>>  
Acesso em: 21 set. 2021.

De acordo com Ana Célia da Silva (2005), o branqueamento cultural da nação brasileira reflete-se na educação. A autora destaca como o livro didático pode ser um mecanismo na disseminação da ideologia do branqueamento. “No livro didático a humanidade e a cidadania, [...], são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou gênero, para registrar a sua existência”. Silva aponta para a responsabilidade do professor de desconstruir esses estereótipos, que são muitas vezes internalizados pelos alunos, provocando-lhes sentimentos de auto-rejeição e rejeição à cultura negra<sup>127</sup>.

O discurso de Pedro Sette apresenta muitas contradições, como no seguinte trecho. “Alguém pode dizer: ‘aqui o racismo é sutil’. Eu me pergunto: o que é ‘racismo sutil’? Quem não gosta de uma raça sempre manifesta isso de uma maneira que qualquer espírito, ainda que não muito sutil, percebe”.<sup>128</sup> Sette se contradiz ao afirmar a existência de racismo no Brasil, indo de encontro à ideologia da democracia racial. Ele também insinua uma espécie de racismo reverso, como veremos a seguir.

O grande racismo, nada sutil, mas que pouca gente percebe, está em eventos como esta Semana de Consciência Negra. Primeiro, porque ninguém acharia bonito se fizéssemos uma Semana da Consciência Branca. Promover uma raça, qualquer que seja, é racismo. E eu não vejo nenhuma razão para tolerar nos outros o que eles pretendem condenar em mim. A única razão que se poderia alegar para que eu tolerasse é uma certa infantilidade da parte deles. É em criança que se tolera esse tipo de atitude. (O INDIVÍDUO, 19 de nov. 1997)

Segundo Marques (2018), o mito da democracia racial reforça a ideia de que todos vivem sem conflitos, porém, na prática, há inferiorização das outras culturas e epistemes. Construir uma identidade negra positiva torna-se muito difícil, porque ela é vista como folclore e estereotipada<sup>129</sup>. Na citação anterior, Pedro Sette acusa os negros de promover a raça, de estarem fazendo racismo reverso. Para Sílvio Almeida (2020), não existe racismo reverso, porque não existe uma subjugação dos negros para com os brancos. As pessoas brancas não perdem oportunidades de emprego, de estágios, de bolsas de estudos por terem a pele branca. O que acontece na sociedade brasileira é justamente o contrário, a

<sup>127</sup> SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: *Superando o Racismo na escola* / Kabengele Munanga, (Org.). Brasília - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21–22.

<sup>128</sup> SETTE, Pedro. *A Negra Noite da Consciência*. In. *Jornal O Indivíduo*, 19 nov. 1997.

<sup>129</sup> MARQUES, Eugénia Portela de Siqueira. *O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra*. In: *Revista brasileira de educação*, 2018, p. 11.

barreira da cor, da linha de cor, quanto mais branca for a pele mais passabilidade essa pessoa terá<sup>130</sup>.

De acordo com Fanon (2008), foi construída uma consciência planetária por meio da colonialidade e do racismo. O negro fica preso dentro dessa objetividade e é reduzido a estereótipos<sup>131</sup>. “A única razão que se poderia alegar para que eu tolerasse é uma certa infantilidade da parte deles. É em criança que se tolera esse tipo de atitude”<sup>132</sup>. A fala de Sette aponta para o conceito utilizado por Fanon de alienação colonial, uma visão racializada de ver o mundo. Nas relações sociais, a alienação colonial é construída e os sujeitos racializados tornam-se um não ser, sua humanidade lhes é negada. Afirma Fanon que tanto o branco como o negro estão presos nessa herança histórica construída pelo colonialismo. O negro passa a ser reduzido a estereótipos pelo olhar branco, tornando-se o primitivo, o animalesco, o feio, o infantil, etc. Enquanto o branco está associado ao belo, à pureza, à inteligência e à razão. O negro à emoção se sobressai na rítmica, nos esportes e na música, mas, nessa vertente, seu intelecto é reduzido à infantilidade, à dependência e ao auxílio paternalista.<sup>133</sup>

Donde se conclui o óbvio: uma Semana de Consciência Negra depõe contra a própria raça negra, como se esta fosse composta de pessoas que precisassem desesperadamente de auto-afirmação. Auto-afirmação, aliás, equivocada: nenhuma produção de cultura negra será boa ou relevante para a humanidade por ser negra, mas por ser cultura (não no sentido antropológico do termo). O poeta Cruz e Souza não se destaca como um poeta de relevância universal por ter sido negro, mas pelo valor da sua poesia, que teria o mesmo valor se tivesse sido criada escrita por um viking. (O INDIVÍDUO, 19 de nov. 1997)

Para Domingues (2005), o mito da democracia racial foi uma saída no Pós-Abolição para combater a luta antirracista. O autor apresenta vários fatores que contribuíram para a construção dessa ideologia: “pela literatura produzida por viajantes que visitaram o país; pela produção da elite intelectual e política; pela direção do movimento abolicionista institucionalizado; pelo processo de mestiçagem”. Ainda com Domingues, o mito continua a ser reforçado na década de 1930 “através da Imprensa Negra, da convivência com imigrantes, do

<sup>130</sup> ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Racismo como processo político. In. *Racismo Estrutural*. São Paulo. - Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020, p. 53.

<sup>131</sup> FANON, Frantz. Prefácio. In. *Pele negra, máscaras brancas*: tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 15.

<sup>132</sup> SETTE, Pedro., op. cit.

<sup>133</sup> FANON, Frantz. op. cit., p. 103–126.

paternalismo, da elite, do movimento comunista e da eterna comparação racial entre o Brasil e os Estados Unidos”<sup>134</sup>.

Com tom de provocação, Pedro Sette afirma “[...] uma Semana de Consciência Negra depõe contra a própria raça negra, como se ela fosse composta de pessoas que precisassem desesperadamente de autoafirmação”<sup>135</sup>. De acordo com Munanga (1999), a ideologia do branqueamento cria uma pressão psicológica no indivíduo negro. Nessa ótica, a identidade negra sofre uma alienação, pois é forçada e coagida a assumir os padrões brancos<sup>136</sup>, como parece ter ocorrido no caso do poeta Cruz e Sousa. Para Sette, “o poeta Cruz e Souza não se destaca como um poeta de relevância universal por ter sido negro, mas pelo valor da sua poesia, que teria o mesmo valor se tivesse sido criada por um viking”<sup>137</sup>. Munanga por sua vez, cita Abdias Nascimento para evidenciar os efeitos da alienação da identidade negra. “O poeta João da Cruz e Souza (1861–1898) seria o exemplo mais expressivo e dramático de assimilação cultural e de pressão social. A vida cotidiana deste poeta foi sofrida a ponto de marcar profundamente o conteúdo de sua obra literária pela estética da brancura”<sup>138</sup>.

Skidmore (1991) afirma que o Brasil sempre esteve atento à questão racial. A raça é cultuada no cotidiano, pela mídia, pela literatura, no folclore, na música, no humor e nas relações sociais. Para a tese assimilacionista cultural, se o negro não atinge uma mobilidade social, é por uma questão de classe e não racial. A raça sempre exerceu um aspecto crucial nas relações hierárquicas brasileiras. “Não se pode ler a poesia torturada de João da Cruz e Souza, o poeta simbolista do final do século passado, sem sentir sua angustiante dor de ser preto”<sup>139</sup>. Munanga destaca que para Abdias Nascimento, artistas e escritores negros e outras personalidades estavam presos na estética da brancura. Machado de Assis também era um exemplo de assimilação cultural. Em suas obras, retratava a vida das pessoas brancas de classe média, o negro era um elemento a parte<sup>140</sup>.

E, como naquela sociedade, o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram os “serviços de branco”, ser bem tratado era

<sup>134</sup> DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889–1930). *Diálogos Latinoamericanos*, n. 010. Universidade de Aarhus, 2005, p. 118,119.

<sup>135</sup> SETTE, Pedro., op. cit.

<sup>136</sup> MUNANGA, Kabengele. A mestiçagem no pensamento brasileiro. In: *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 94.

<sup>137</sup> SETTE, Pedro. A Negra Noite da Consciência. In. *O Indivíduo*, 19 nov. 1997.

<sup>138</sup> MUNANGA, K., op. cit., p. 94, 95.

<sup>139</sup> SKIDMORE, Thomas E. Fato e Mito: Descobrimos um problema racial no Brasil. Tradução: Tina Amado. *Cad. Pesq.* São Paulo, n. 79, nov. 1991, p. 8.

<sup>140</sup> MUNANGA, K., op. cit., p. 94-96.

ser tratado como branco. Foi com a disposição básica de ser gente que o negro se organizou para a ascensão, o que equivale dizer: foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco – ainda que tendo que deixar de ser negro – que o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente. (SOUZA, LEBOOK, p.28)

Para sobreviver ao racismo na sociedade, o negro assume padrões e comportamentos relacionados ao branco. Tornar-se “gente” é simplesmente dizer que o negro não é gente e que, para sê-lo, deve renegar a sua identidade negra e tudo que está ligado a essa raça.

O projeto de branqueamento cultural da população brasileira permeia todos os setores da sociedade. Skidmore aponta que a política oficial dos recenseamentos omitia dados como a cor para mascarar e não enfrentar a realidade brasileira. O censo de 1970 é um desses exemplos, a questão racial não aparece. A desculpa era a falta de consenso com as diversas definições de categorias raciais. Essa atitude reforça o mito da democracia racial. No censo de 1980, mais uma vez as autoridades tentaram omitir a questão raça, mas devido a protestos de vários setores civis, acadêmicos e movimentos sociais, sentiram-se pressionados a incluir a categoria. Mas, como já se esperava, o estudo demonstrava as discriminações vividas pelo povo negro no campo socioeconômico. Obtendo dados tão significativos, o então presidente do IBGE, em 1983, recusou-se a divulgar as informações, que só se tornaram públicas dois anos depois, sob nova liderança<sup>141</sup>.

Querer falar de uma consciência negra como se esta fosse essencialmente diferente de uma consciência branca, ou árabe, é realmente estúpido. Porque, sendo diferente, e havendo tamanho esforço para celebrá-la e estimulá-la, só se pode concluir que ela seja superior ou inferior às outras. Faz-se tanto pela consciência negra para ajudar ao mais fraco; ou então celebra-se tanto a consciência negra por ela ser superior, a base mesmo da nossa civilização. A primeira é um nazismo patético às avessas; a segunda é nazismo mesmo – e com nazista eu não converso. (O INDIVÍDUO, 19 de nov. 1997)

Grada Kilomba nos alerta que esses discursos servem para desqualificar e silenciar a fala das pessoas negras. Quando Sette ironiza a importância de se debater sobre a questão da consciência negra, ele desloca o discurso para a margem, como um conhecimento que não é válido. Kilomba afirma que essa atitude não é acidental, é uma característica da ideologia dominante e das relações

<sup>141</sup> SKIDMORE, Thomas E. Fato e Mito: Descobrimo um problema racial no Brasil. Tradução: Tina Amado. *Cad. Pesq.* São Paulo, n. 79, nov. 1991, p. 10.

desiguais de poder e de raça. A fala de intelectuais negros é constantemente atacada nos espaços acadêmicos, acusados de manterem uma perspectiva exageradamente subjetiva, pessoal e emocional, que não respeita os padrões da objetividade. Essas insinuações são um instrumento de violência, porque silenciam e amordaçam as vozes negras. A autora enfatiza que as pessoas negras experienciam realidades diferentes das pessoas brancas e interpretam também de maneira diferenciada<sup>142</sup>. Para Sette, falar sobre consciência negra lhe parece algo estúpido, o que é ilustrativo da incapacidade, em geral observada, da percepção de que, para o indivíduo negro, debater sobre questões raciais é falar de sua experiência e da luta antirracista.

A autora bell hooks (2013), em sua obra *“Ensinando a transgredir – A educação como prática de liberdade”*, relata a sua experiência enquanto aluna negra nas instituições educacionais norte-americanas. A autora retrata a diferença de estudar em uma escola só para crianças negras, onde o ensino se traduzia em prática de liberdade na luta antirracista. Neste contexto, ensinar e educar em sua percepção é um ato político e contra-hegemônico, um modo de resistir. hooks se refere a uma pedagogia revolucionária de resistência anticolonial, que desperte nos alunos negros o interesse e o desejo de aprender. Para a autora, a escola mudou com a integração racial, com a inclusão de alunos e professores brancos. A instituição escola continuava sendo um ambiente político, mas o objetivo agora era outro, não era mais educar para uma prática pedagógica libertadora, mas educar para obedecer, sem críticas e questionamentos. A escola torna-se uma disseminadora de práticas racistas, reforça estereótipos e reafirma a inferioridade do negro<sup>143</sup>.

Ainda com hooks, o sistema educacional atua para reforçar a dominação branca. A educação perde seu viés de prática de liberdade, tornando-se uma luta recorrente para romper com os estereótipos. Para autora, o aluno negro passa a ser visto como um penetra e a todo momento sente que precisa reafirmar as suas capacidades e potencialidades. No Ensino Superior, essa visão não muda e o que se exige é a obediência novamente. Alunos questionadores, críticos, são geralmente vistos como incômodos. A sala de aula torna-se desprazerosa, monótona, lugar de aprisionamento e retenção de possibilidades. hooks cita Paulo Freire para demonstrar que isso se trata de uma educação bancária, que atua para a

---

<sup>142</sup> KILOMBA, Grada. Quem pode falar? In. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 52–54.

<sup>143</sup> hooks, Bell. *Ensinando a transgredir*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 10–11.



conformidade do indivíduo negro, levando-os a sentirem que não estão no espaço educativo para aprender, mas para provar que são iguais aos brancos.

Na perspectiva de Freire, é necessária uma pedagogia crítica e libertadora, que rompa com os estereótipos. Os alunos brancos são levados a construir sua trajetória intelectual, acadêmica e erudita, sobrando a obediência, sujeição e resignação para os alunos negros<sup>144</sup>. Pedro Sette reproduz esse discurso ao afirmar o lugar de obediência que os alunos negros da PUC deveriam estar. Falar de consciência negra em um espaço elitizado branco é um ato de transgressão, desobediência e comparado a atos nazistas “e com nazista eu não converso”.

Um argumento que é utilizado pela comunidade negra (já pensou como soaria comunidade branca?) é o de reparação. Reparação das injustiças que foram cometidas contra os negros, escravizando-os, tirando-os da sua terra, etc. Bem. Os faraós egípcios, que, segundo alguns, eram negros, escravizaram vários povos durante, mais de mil anos. A escravidão era prática comum entre as tribos africanas e todos sabemos que os negros das tribos mais fortes foram cúmplices dos europeus no comércio de escravos. Assim sendo, sugiro que os negros que desejam reparação façam árvores genealógicas para ir cobrá-la dos descendentes dos negros escravizadores. E, antes disso, peçam a conta a todos os povos escravizados pelos egípcios. (O INDIVÍDUO, 19 de nov. 1997)

Reparação, entendida nessa conjuntura como ações afirmativas, políticas focais ou específicas para a população negra, tema já debatido no capítulo anterior. A luta por uma cidadania plena para a comunidade negra, como vimos, tem sua origem antes mesmo do Pós-Abolição, durante todo o século XX e continua até os dias atuais. Sette toca em um tema de extrema importância para os negros, que foram e ainda são excluídos de todas as instâncias da sociedade, e quando são inclusos, estão posicionados em cargos de subalternidade.

Roquinaldo Ferreira (2018) argumenta que a escravidão africana antes de sofrer contato com os europeus se baseava no direito costumeiro, assim como em outras partes do mundo, na Antiguidade. As pessoas eram escravizadas por possuírem muitas dívidas, por cometerem crimes e por serem prisioneiros de guerra<sup>145</sup>. Para AdJúnior (2017), a escravidão africana não era aos moldes europeus, tinha um caráter de servilismo, se a pessoa pagasse a sua dívida ela poderia ser liberta. Elas não eram submetidas ao estado de escravidão por pertencerem a grupos étnicos, culturais e socioeconômicos diferentes ou julgados

<sup>144</sup> Ibid., p. 12–15.

<sup>145</sup> FERREIRA, Roquinaldo. África e comércio negreiro. In. *Dicionário da escravidão e da liberdade*. (Org.) Lilia Moritz Schwarcz; Flávio dos Santos Gomes. Companhia das Letras, 2018, p. 51.

como inferiores. Isso, segundo o autor, não quer dizer que ela deva ser romantizada, todo tipo de escravidão é ruim e violenta<sup>146</sup>.

O tráfico atlântico europeu baseava-se na necessidade mercadológica de gerar riquezas, expansões territoriais, bens e consumo. O negro passa a ser visto como mercadoria, objeto, perdendo sua identidade, língua e religião. Ferreira nos aponta que o tráfico atlântico vitimou 12 milhões de pessoas, sequestradas e tiradas à força de suas terras. Não foram todas as regiões africanas que se viram forçadas a vender seres humanos para os portugueses e europeus de outros países. Houve resistências por parte dos cativos, que lutavam de todas as formas pela sua liberdade. O tráfico atlântico causou grandes efeitos no continente africano, gerando centralização política, disputas internas, instabilidade nas sociedades, etc<sup>147</sup>. “A escravidão era prática comum entre as tribos africanas e todos sabemos que os negros das tribos mais fortes foram cúmplices dos europeus no comércio de escravos”<sup>148</sup>. Segundo Ferreira, isso ocorreu porque foi exposta aos africanos a rede de comércio que favorecia a introdução de armas, têxteis e álcool. A grande demanda por esses produtos sustentava o tráfico negreiro, as dívidas adquiridas eram pagas com pessoas escravizadas<sup>149</sup>.

Por esse motivo, Sette propõe “[...] os negros que desejam reparação façam árvores genealógicas para ir cobrá-la dos descendentes dos negros escravizadores. E continua, “antes disso, peçam a conta a todos os povos escravizados pelos egípcios”<sup>150</sup>. Em sua perspectiva, a reparação deve ser cobrada dos próprios negros, daqueles que se associaram aos portugueses no tráfico atlântico. Diante de posicionamentos como o de Pedro Sette, cabe argumentar que a reparação se impõe como um dever da sociedade brasileira para corrigir tamanha desigualdade social vivenciada pelo povo negro. A luta antirracista não é um problema individual, mas coletivo. É uma questão estrutural que durante séculos privilegia a branquitude mantenedora do racismo. “Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar”<sup>151</sup>.

Segundo Mônica Lima (2018), o tráfico atlântico em 1820 começa a se tornar ilegal devido às pressões internacionais do mundo ocidental e da esquadra

<sup>146</sup> ADJUNIOR., O negro escravizou o negro? In. *Canal AdJunior*, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2OSZ8SRzRe8&t=4s>>. Acesso em: 22 maio 2018.

<sup>147</sup> FERREIRA, R., op. cit.

<sup>148</sup> SETTE, Pedro. A negra noite da consciência. In. *O Indivíduo*, 19 nov. 1997.

<sup>149</sup> FERREIRA, R., op. cit.

<sup>150</sup> SETTE, P., op. cit.

<sup>151</sup> RIBEIRO, Djamila. Perceba o racismo internalizado em você. In. *Pequeno Manual Antirracista*. 2019, p. 36.

inglesa. A alternativa utilizada para contornar esse problema foi a escravização de crianças negras de 10 a 14 anos, por terem uma perspectiva de vida maior. Os navios negreiros eram pequenos e chamados tumbeiros, dessa forma eram mais ágeis no mar para fugirem dos ingleses. As crianças chegavam doentes, muitas morriam e eram enterradas no cemitério dos Pretos Novos. Foi criada a Lei Feijó, também chamada Lei de 7 de novembro de 1831, popularmente conhecida como a lei para inglês ver. A lei estabelecia a proibição do tráfico de escravos no Brasil. Lima ressalta que, na verdade, essa lei não foi para inglês ver, porque trouxe muitas mudanças. A primeira foi a mudança de desembarque dos cativos, que não poderia ser mais no Cais do Valongo, à vista de todos. Foram criados vários portos clandestinos na Baixada Fluminense, Marambaia, Angra dos Reis, Região dos Lagos e em outros locais.

A segunda mudança foi o surgimento da figura do africano livre. Caso fosse comprovado que ele foi trazido depois da lei de 1831, o governo brasileiro deveria repatriá-lo, se isso não acontecesse, o africano era submetido a condições de trabalho análogas à escravidão. A terceira mudança está condicionada à reforma do Cais do Valongo, em 1843, na ocasião da vinda da princesa Teresa Cristina para as suas bodas com D. Pedro II. As mudanças incluíam a invisibilização e o apagamento do sofrimento dos negros no Cais do Valongo. A Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós, estabeleceu sanções jurídicas para combater o tráfico ilegal de escravos, mas foi somente em 1888, com a Abolição da Escravatura, que os negros foram libertos no Brasil<sup>152</sup>. Libertos, porém não livres.

Todos esses fatores comprovam que a História do Brasil está diretamente relacionada à construção de uma identidade negra. Não importa quem escravizou quem, ou que ajudou ou não ajudou na escravização. Não podemos conchamar os mortos pelos seus erros do passado, mas podemos clamar aos vivos para luta antirracista, para perda de privilégios, pela justiça social e pela igualdade. O Estado brasileiro é quem deve se responsabilizar pelo bem-estar de 54% da população do país, que continua invisível para exercer seus direitos civis, políticos e sociais.

---

<sup>152</sup> LIMA, Mônica. Racismo e direitos humanos: uma luta sem fim. In. *Canal: Práticas de ensino e direitos humanos*. Palestra org. "Educação e direitos humanos: o IFRJ em tempos de conservadorismo". Publicado em: 30 out. 2018.  
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=teEL1CZTcbg>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

O pior mesmo é que ninguém atenta para isto. Só quando trouxeram a prática norte-americana (já banida) de “ação afirmativa” é que vão perceber. Houve na PUC, durante a Semana, um seminário sobre o tema. Para quem não sabe, “ação afirmativa” (“affirmative action” mesmo) é uma prática evidentemente racista que consiste em garantir uma porcentagem x de lugares para as minorias em certos meios dos quais elas se sentem excluídas – por exemplo, as universidades. Evidentemente racista porque toda decisão tomada com base na raça é racista. Assim as universidades são obrigadas por lei a admitir tantos negros, de acordo com a proporção matemática extraída no número de negros na região. A grande diferença dos EUA para o Brasil, neste sentido, é que lá, na hora de você entrar na universidade – falo por experiência própria – você fundamentalmente manda o seu currículo. (O INDIVÍDUO, 19 de nov. 1997)

Vieira e Vieira (2014) nos direcionam a refletir sobre a importância de ações afirmativas no Ensino Superior. Os autores apresentam três fatores que contribuem para a elitização da universidade. O primeiro é que a universidade brasileira foi criada para formar as elites constituídas do país. Segundo, as formas que as relações raciais têm sido construídas e absorvidas pela sociedade. Diferentemente de outros países que tinham políticas racializadas como a segregação racial norte-americana e o *apartheid* na África do Sul, o Brasil enraizou a ideologia do mito da democracia racial e do branqueamento. Desta feita, constrói-se no senso comum a ideia de brasilidade que está acima da ideia de raça das diferenças étnicas. O terceiro fator que contribui para a elitização do Ensino Superior é a desigualdade existente entre educação privada e pública. O maior problema é o da inversão, a Educação Básica é de responsabilidade do Estado e está abandonada pelas autoridades. Os ricos colocam seus filhos nas escolas particulares, formadoras das futuras elites do país. Na universidade, a lógica se inverte novamente e, dessa vez, os ricos vão estudar nas melhores universidades públicas e uma grande maioria de pessoas pobres não consegue ingressar na academia<sup>153</sup>.

O discurso de Sette está aprisionado na branquitude e em tudo o que ela representa. Em sua percepção, exigir por políticas de ações afirmativas para a população negra é promover a raça negra e, portanto, cometer racismo. A questão racial, como vimos, sempre esteve presente na sociedade brasileira, desde seus primórdios, no cotidiano, nas instituições, na família, na mídia, na literatura, etc.

<sup>153</sup> VIEIRA, Andrea Lopes da Costa; VIEIRA, José Jairo. O cenário de ação afirmativa e a desconstrução da elitização no Ensino Superior: notas para uma agenda de ação. *O Social em Questão* – Ano XVII – nº 32, 2014, p. 43-45.

As cotas raciais são apenas uma das medidas de políticas afirmativas e são extremamente necessárias para redução das desigualdades sociais. Para Maurício Silva (2017), as cotas são importantes porque, além do caráter de reparação e compensação, de correção de erros historicamente construídos, ela possibilita a construção de uma identidade negra positiva, combate a meritocracia e diminui a exclusão<sup>154</sup>.

Aqui no Brasil o sistema é o de vestibular, e cada universidade tem o seu. Já imaginaram a beleza que vai ser, se a “ação afirmativa” vier pra cá, o vestibular? Salas para negros – que ou farão provas bem mais fáceis ou terão critérios mais brandos de avaliação, já que a universidade é obrigada por lei a ter em seus quadros um percentual predeterminado de alunos negros – e salas para brancos? Isto aí é ou não é a explicitação de uma demência completa? (O INDIVÍDUO, 19 de nov, de 1997)

O modelo afirmativo veio para o Brasil e proporcionou a inclusão de milhares de jovens negros no Ensino Superior, que entraram pela porta da frente, mediante o vestibular como foi o caso dos alunos do PVNC. Para Giovanni Harvey<sup>155</sup>, a política de cotas não exige a capacidade de meritocracia, o aluno negro vai ter que trabalhar suas dificuldades para conseguir se manter dentro dela. Não é um presente, é uma reparação à comunidade negra pela violência sofrida em todos os âmbitos, principalmente no acesso à educação.

Ninguém vê porque a consciência mesma, seja negra, branca, grega ou troiana, está mergulhada numa noite de preconceitos. E o preconceito é um tipo de cegueira intelectual. São cegos perdidos à noite que só tem outros cegos para os guiarem e que crêem que a cura da cegueira seja mais cegueira. O ruim com o ruim não dá bom: dá pior. Estas práticas, que só aumentaram o racismo nos EUA, produzirão um efeito muito mais nefasto no Brasil, que apesar de não ter valores culturais tão arraigados, têm como maior valor a boa convivência racial. Todo esse discurso só vai ter como único resultado a importação de um problema que nós não temos. Vão inventar a consciência de uma contradição que não existe, e o Brasil vai dar mais um passo para longe da realidade. (O INDIVÍDUO, 19 de nov. 1997)

As ações afirmativas trouxeram para o Ensino Superior vários efeitos considerados positivos, como a racialização dos debates, a contestação da universidade como lugar de privilégios e a necessidade de desconstrução do mito

<sup>154</sup> SILVA, Maurício. Cotas raciais na universidade brasileira e a ideologia da meritocracia. *In. Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 54, jul./ set. 2017, p. 1209–1210.

<sup>155</sup> Giovanni Harvey – empreendedor, executivo e ativista político. Coordena a Conectora de Oportunidades e é presidente do Conselho do Fundo Baobá.

da democracia racial<sup>156</sup>. Elas não trouxeram a cura para o preconceito e o racismo, mas são uma luz, uma possibilidade de diminuição das desigualdades na trajetória de jovens negros. A matéria, “*Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista*”<sup>157</sup>, de Débora Brito, repórter da *Agência Brasil – Brasília*, aponta os avanços depois de 15 anos de ações afirmativas. Segundo a constatação da jornalista, o ingresso de jovens negros na universidade quadruplicou. Os negros que concluíram a graduação nos anos 2000 eram apenas 2,2%, em 2017 esse número aumenta para 9,3%. Apesar dos avanços, os negros no mesmo período se encontram com um percentual bem diferenciado dos brancos, esses, nos anos 2000, já representavam 9,3% e, em 2017, correspondiam a 22%. Brito destaca a fala de Frei Davi dos Santos, que compara as mudanças ocorridas a uma revolução silenciosa. “ Em 17 anos, quadruplicou o ingresso de negros na universidade, país nenhum no mundo fez isso com o povo negro. Esse processo sinaliza que há mudanças reais para a comunidade negra”<sup>158</sup>. Em síntese, as ações afirmativas são políticas públicas fundamentais, que contribuem para o desenvolvimento de toda a sociedade brasileira. A seguir, será contemplado um contexto mais atual de alunos negros na PUC-Rio.

### 3.2. Contemplando um contexto mais contemporâneo

Tendo por objetivo compreender como o aluno negro se sente nesse espaço de poder que é a universidade, trago a experiência de 4 estudantes da PUC-Rio. A temporalidade de permanência dos estudantes negros na PUC se encontra entre os anos 2009 e 2019. O perfil dos entrevistados é caracterizado por todos serem negros, dois do sexo masculino e dois do feminino, idades entre 23 e 42 anos; eles são residentes da Zona Oeste e da Baixada Fluminense, do Rio de Janeiro.

Essa caracterização da territorialização não foi proposital, mas casual, pois o questionário anteriormente realizado era anônimo e não abarcava essa questão. O critério por mim utilizado para escolha dos entrevistados parte da primeira etapa desse processo desenvolvida em forma de questionário<sup>159</sup> *on-line* realizado na plataforma *Google Formulários*, e depois distribuída pelo departamento de

<sup>156</sup> VIEIRA, Andrea Lopes da Costa; VIEIRA, José Jairo. O cenário de ação afirmativa e a desconstrução da elitização no Ensino Superior: notas para uma agenda de ação. *O Social em Questão* – Ano XVII – n° 32, 2014, p. 49.

<sup>157</sup> Disponível em:

<<https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

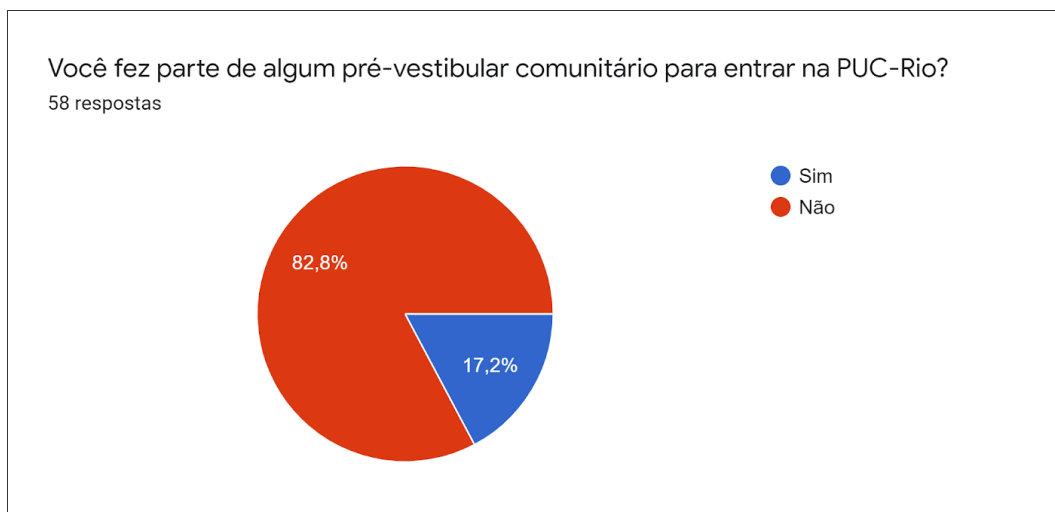
<sup>158</sup> Disponível no *link* acima.

<sup>159</sup> O questionário *on-line* está disponibilizado na parte em anexo dessa dissertação.

História da PUC-Rio para os demais departamentos. O questionário foi elaborado com 30 questões que abordavam temáticas como desafios acadêmicos, representatividade negra e saúde mental. Responderam a esse questionário um total de 58 alunos dos mais variados cursos. Ao final do questionário, havia uma opção para quem desejasse continuar com a segunda etapa. Vários contatos de *e-mail* e telefones foram deixados. A escolha dos entrevistados baseou-se nas diversas áreas Humanas, Exatas, Artes e *Design*. Sem nenhuma exceção e por se tratar de temas considerados polêmicos e delicados, todos os entrevistados estão com nomes<sup>160</sup> fictícios para resguardar suas identidades.

No capítulo anterior, percebemos que a entrada em grande escala de estudantes negros na PUC-Rio se deu em 1994, por meio do PVNC. Tanto no questionário *on-line* quanto nas entrevistas é perceptível que a maior parte de ingressos de estudantes bolsistas negros na PUC não está mais associada ao pré-vestibular, mas a outros fatores, como o Prouni, bolsas de funcionários e bolsas pró-licenciatura, etc., como percebemos no gráfico abaixo e na fala de alguns dos entrevistados.

Gráfico 01



Fonte: elaborado pela autora.

Temos abaixo o exemplo de duas bolsas Prouni.

Não. No caso eu fiz o Enem e com a minha média eu consegui me inscrever para o Prouni, por uma das vagas de cotas para pretos, pardos e indígenas com renda de até um salário mínimo formado em escola pública. (ANDERSON)

Não, eu fiz o Enem e acabei passando. Eu sou aluna bolsista Prouni 100% desde quando eu entrei na faculdade. Estudei na

<sup>160</sup> Os nomes escolhidos para os entrevistados, Virna, Ana Cláudia, Elton e Anderson, não foram aleatórios, mas uma homenagem aos meus quatro amigos de infância vítimas da covid-19 entre os anos de 2020 e 2021.

Faetec, colégio público do Estado, sou técnica em eletrônica [...]. Eu só fiz o Enem porque ele era de graça para quem estudava em escola pública, então vamos lá. Me preparei em casa sozinha, não estava levando muita fé, mas acabei tendo um bom desempenho. E aí meus colegas da Faetec falaram "gente se inscreva para ver a nota de corte que você teve" e acabou que eu me inscrevi no site do Prouni e do SisU. O Prouni mudou a minha vida! (ANA CLÁUDIA)

No relato abaixo, vemos um caso de bolsa pró-licenciatura.

Eu sou um mendigo que passou para PUC em segundo lugar. Nasci preto, pobre e favelado, entendeu? Eu estudei no Mosteiro de São Bento, tentei ser padre. Porque eu falo que é a realização de um sonho, quando eu saí do mosteiro eu mandei uma carta para o Vaticano, pedindo uma bolsa na PUC e foi negado. Eu tinha 21 anos de idade e em 2019 eu entrei na PUC em segundo lugar. Mesmo eu pedindo a bolsa no passado, eu me senti sempre competente para estar lá. (ELTON)

Aqui temos o exemplo de uma estudante negra nordestina que entrou com a bolsa de funcionário.

Entre na PUC em fevereiro de 2009 para trabalhar, indicada por uma colega. Quando comecei a trabalhar, também comecei a perguntar como é estudar aqui, comecei a me informar. Eu fui no departamento responsável para me informar e lá tinha uma pessoa que não era amistosa, uma pessoa muito rude. Ela disse que para estudar na faculdade eu tinha que estar trabalhando a pelo menos um ano. Como era a chefe do departamento, não questionei e depois fiquei sabendo que só bastava 3 meses. Eu poderia ter feito o vestibular de inverno da PUC em 2009, mas eu fiz o vestibular em 2010. (VIRNA)

No gráfico, 82,8% dos alunos responderam que não fizeram parte de nenhum pré-vestibular contra 17,2% que fizeram parte. Nas entrevistas, 100% dos entrevistados não fizeram parte de nenhum pré-vestibular, com exceção do Elton que se declarou como voluntário do Educafro na especialidade de professor. Segundo Warley da Costa (2015), as políticas de ações afirmativas e o Prouni ampliaram as possibilidades de acesso de alunos oriundos de classes populares ao sistema público de ensino. Mas essa ampliação também trouxe a desestabilização da universidade, uma crise de legitimidade, questionamentos que colocaram em xeque o próprio conceito de universidade. Um desafio que estava posto era acompanhar as transformações sociais e ressignificar o novo papel da universidade. Essa crise atravessa fatores relacionados ao acesso, à permanência, à integração, à origem popular e ao sentimento de não pertencimento desse novo perfil de aluno que adentrava<sup>161</sup>.

<sup>161</sup> COSTA, Warley da. A comunidade vai à universidade: sobre os processos de identificação e integração dos estudantes de origem popular no espaço acadêmico e as novas conexões de saberes.



O relato de Virna também sugere outra questão citada por Vasconcelos (2015), a ausência de capital informacional evidente nas falas dos outros entrevistados. O autor trabalha com o conceito utilizado por Jaílson de Souza e Silva (2011) da obra *Por que uns e não Outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade*. A obra de Souza e Silva é baseada na trajetória de jovens negros da comunidade da Maré e sua inserção no âmbito acadêmico. É constatado que o baixo ingresso desses jovens ao Ensino Superior se dá pela ausência de capital informacional<sup>162</sup>. A fala de Virna aponta para um certo ressentimento.

Eu acho que foi uma atitude preconceituosa, porque eu entrei no departamento para trabalhar no menor escalão, o estagiário mandava em mim, eu acho que foi uma atitude preconceituosa da parte dela. Ela sabia que eu estava lá para fazer o serviço de limpeza, era esse serviço que eu fazia. Então ela deve ter pensado "quem é essa garota que entrou aqui no departamento com 30 anos de idade, que entrou aqui para limpar, pensando em cursar [...]". A única explicação que me dá é porque ela não me deu a informação correta, porque ela não disse você entrou agora no início de fevereiro, em junho provavelmente você fica ligada no jornal da PUC, vai estar lá as informações do vestibular de inverno. (VIRNA)

Segundo Clapp (2011), a implementação do projeto de inclusão dos alunos negros na PUC-Rio, revelou diversos desafios em sua gênese. A instituição não estava preparada para o que iria encontrar, desde alunos desmaiando por fome a problemas relacionados ao longo trajeto percorrido de ônibus até a universidade e questões ligadas às relações sociais entre docentes e discentes. Essa fase foi complexa, porém algumas questões foram amenizadas, como a criação do FESP, uma ação afirmativa, mas que na época não se reconhecia assim<sup>163</sup>.

A PUC-RIO também oferece para estes alunos uma ajuda adicional, através do Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio – FESP. Este fundo visa atender os estudantes beneficiários de bolsa de ação social que encontram dificuldade com os custos referentes a transporte e alimentação. O FESP foi criado pelo Centro de Pastoral Anchieta, se financia através de doações voluntárias de membros da PUC-Rio (professores, funcionários, alunos, vice reitorias acadêmica e comunitária, comunidade jesuíta, etc) e de fora desta, tais como, a Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social,

---

*In. Educação e diversidade em diferentes contextos*. (Orgs.) Amílcar de Araújo Pereira, Warley da Costa. Rio de Janeiro. Ed. Pallas, 2015, p. 21-22.

<sup>162</sup> VASCONCELOS, Elisa Mendes. Pertencimento e identidade: discutindo o acesso e a permanência de estudantes de origem popular no ensino superior. *In. Educação e diversidade em diferentes contextos*. (Orgs.) Amílcar de Araújo Pereira, Warley da Costa. Rio de Janeiro. Ed. Pallas, 2015, p. 34-35.

<sup>163</sup> SALVADOR, Andréia Clapp. O impacto da ação afirmativa na vida dos estudantes universitários. *In. Ação afirmativa na PUC-Rio: a inserção de alunos pobres e negros*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011, p. 140.

ANEAS. Com tais recursos são financiados a compra de vale-transporte e a refeição servida para os alunos cadastrados no projeto. (GUIMARÃES, 2007, p. 19)

Ainda com Reinaldo Guimarães (2007), a PUC-Rio foi fundamental para inspirar outras ações em prol da população negra. Antes mesmo que leis de cunho afirmativo fossem implementadas, o FESP proporcionou uma maior inclusão e favoreceu a permanência desses jovens. “[...] o convênio atingiu uma grande parcela da comunidade negra residente na Baixada Fluminense e na periferia carioca, sendo, por esse motivo, considerado posteriormente como um tipo de ação afirmativa”<sup>164</sup>.

Outros problemas, como o longo trajeto até a universidade, ainda permanecem até hoje. A distância foi um dos principais fatores que apareceu na fala dos quatro entrevistados como um verdadeiro desafio a ser enfrentado. Moradores da Zona Oeste e da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, viajavam em média de três a quatro horas por dia em seus trajetos diários. Permaneciam na faculdade em período integral, chegando em torno das 06:00 horas da manhã e saindo depois das 19:00 da noite. O retorno para casa era longo e demorado, cheio de engarrafamentos que às vezes os prendiam por mais de três horas, chegando em casa normalmente às 22:00 horas para acordarem em média às 04:00 horas da manhã. Essa rotina pesada interferiu de diversas maneiras na vida dos entrevistados, criando dificuldades acadêmicas, extremo cansaço e estresse mental. Como na experiência de Ana Cláudia.

Com certeza foi a distância da minha casa no início e depois eu consegui um lugar muito em conta para ficar ali perto da PUC, meus pais sofreram para pagar, mas enfim eles conseguiram. Mas inicialmente foi muito difícil porque Santíssimo é longe da Gávea e transporte público é quase 3 horas para ir e 3 horas para voltar e eu ficava o dia inteiro na faculdade, pegava o último metrô e o último trem para voltar para casa. Eu não podia perder nem o primeiro metrô e nem o último trem senão eu não voltava para casa. O primeiro metrô eu pegava as 5:00 horas da manhã e chegava em casa quase às 23:00 horas, aí até tirar a roupa do corpo, comer alguma coisa, ajeitar a mochila já era quase 01:00 da manhã quase. Eu acordava às 4:00 horas da manhã, foi muito difícil e com certeza afetou o meu rendimento e na época eu não entendia o nível que afetava. Depois que eu mudei para lá, e conversei com a psicopedagoga da PUC fui melhorando a minha questão emocional e eu pude olhar para trás e pensar como pude viver acordando todos os dias às 4:00 horas da manhã, eu não dormia. (ANA CLÁUDIA)

---

<sup>164</sup> GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. E depois do “sucesso”? In. *Educação superior, trabalho e cidadania da população negra*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio – Rio de Janeiro, 2007, p. 20.

A rotina pesada de Ana Cláudia afetou sua vida acadêmica e ela acabou ficando reprovada em algumas matérias no primeiro período. Para Ana, mesmo estudando longas horas, ela apresentava as piores notas da sala. “Eu me via estudando mais que todo mundo, eu não ia para festa, não ia para nada, ficava o dia inteiro estudando dentro da biblioteca em um ritmo de estudos que eu nunca tive na minha vida. Eu não dormia para estudar, estudava no metrô, no trem e em qualquer lugar”. Apesar de ter estudado na Faetec, sentia-se em desvantagem em relação aos colegas de sala que haviam estudado em escolas de renome. A solução encontrada foi o grande sacrifício dos pais de Ana, que alugaram uma vaga no Minhocão<sup>165</sup> por R\$400,00 reais mensais. A mudança fez com que Ana se recuperasse academicamente.

A história de Elton é muito interessante, pois ele realmente chegou na PUC em estado de mendicância. Ele se intitula o mendigo da PUC porque a sua narrativa está marcada por altos e baixos. Ele chegou a ser empresário na área de reciclagem e teve vários funcionários, mas acabou perdendo tudo. O lixão de Jardim Gramacho passou a ser o lugar de onde ele extraía a sua comida e seu sustento. A sua experiência de vida desperta interesse e curiosidade em quem tem a oportunidade de escutar a sua narrativa. Elton passou na PUC-Rio e na UNIRIO em segundo lugar. E quando eu lhe perguntei porque cursar as duas faculdades, ele me respondeu que na UNIRIO ele conseguia ainda pegar o segundo jantar. Mas vamos focar em sua trajetória na PUC-Rio e analisar como as relações universitárias foram sendo construídas.

Essa relação foi criada no estado de dizer a verdade plenamente. Quando eu passei para PUC, eu passei no segundo lugar geral do meu curso. A professora Maria Rita do CTCH, quis conhecer qual aluno que tirou o segundo lugar, que não fez a matrícula e que não queria estudar na PUC. Falaram para ela que era um rapaz mendigo do Jardim Gramacho lá do Lixão. Fui lá conversar com ela, agradei e disse que não ia estudar porque vivo no estado de mendicância, minha realidade é outra, tem dia que eu como igual aquelas pessoas que a comida que cai das bea do lixão, isso faz parte do meu cotidiano e não vou estudar porque eu não tenho como pagar. A professora disse que ninguém estava fazendo caridade, [...] você tirou o segundo lugar e por lei as universidades particulares têm a obrigação e o dever de dar a bolsa [...]. Eu agradei, mas falei que não iria estudar porque não tinha o dinheiro da passagem. Ela falou nós vamos dar um jeito, aqui tem um programa que é o FESP e você

---

<sup>165</sup> Conjunto Habitacional Marquês de São Vicente, localizado na Gávea, no Rio de Janeiro. Conhecido popularmente como Minhocão, o conjunto habitacional foi construído na década de 50 pelo arquiteto Affonso Eduardo Reydi.

vai concorrer igual a todo mundo e não vai ser privilegiado, mas uma coisa é certa você vai ser contemplado, já estou conhecendo o seu histórico.

No primeiro dia de aula, quando passou a primeira semana, mandei uma mensagem no grupo de whatsapp da turma. Meu nome é Elton e cheguei no estado de mendicância. Vou ficar no lixão e vou faltar 15 dias e vou trabalhar para auferir uma renda para ver se eu consigo atravessar o mês, até vir o benefícios sociais do FESP com a PUC. Virou uma comoção, eu só pedi para me passarem a matéria depois, para me ajudarem com as matérias. No outro dia, eu já estava com o dinheiro de passagem de dois meses, a alimentação, a própria PUC me providenciava. Ali criou um elo de ligação muito grande. (ELTON)

Já o caso de Virna também foge aos padrões esperados. Virna, como vimos, entrou na PUC como faxineira, fez o vestibular e posteriormente tornou-se aluna da graduação. Mulher, negra e nordestina, Virna traz as marcas de uma educação autoritária e machista. Sua mãe acreditava que a mulher não deveria estudar, deveria fazer cursos como de corte costura, crochê, aquilo que pudesse torná-la futuramente uma boa esposa. A educação era direcionada para o único filho homem e para as outras três filhas, inclusive Virna, lhes restava o dever de ser uma boa dona de casa. O que lhe dava uma escapatória dessa situação era seu hábito de leitura. Virna lia vários livros. Ela disse que não seguiu o caminho de suas irmãs pela influência da obra, *O poder do macho*, de Heleieth I. B. Saffioti. “[...] no Brasil o poder do macho é branco, então esse livro mostrava uma hierarquia social, [...] lá embaixo no fundo da hierarquia social, estava a mulher negra, então eu olhava para minha mãe e falava “gente é isso aí” [...]”. Após dois anos de estudos e uma luta enorme para conciliar o horário das aulas com o trabalho, ela recebe uma bolsa de estudos para aprender outro idioma em um novo país. Virna aceita, pede demissão e vai viver essa nova etapa e fica dois anos nesse país. Ao retornar para o Brasil, viu-se sem trabalho e sem bolsa de estudos.

### **O quartinho**

Marquei uma entrevista na Vice Reitoria Comunitária com a assistente social, falei da minha situação. Ela disse que a minha história era diferente, vou levar seu caso para o vice-reitor e vamos ver qual será o resultado. Graças a Deus eu consegui a minha bolsa de volta 100%, mas precisava de passagem e alimentação. Fui na reunião do FESP, eles me concederam uma refeição por dia, uma refeição já está bom para caramba. Em relação ao vale transporte eu tive que recorrer ao passe universitário da prefeitura. Tinha direito a 4 passagens por dia, mas eu gastava mais do que isso, precisava de 3 para ir e 3 para voltar. Estava sem trabalhar e a minha família não podia me ajudar, aí eu lembrei que no departamento que eu tinha trabalhado antes tinha um quartinho onde era guardado

material. Desse quartinho eu ainda tinha a cópia da chave, fui lá no quartinho e pensei, vou ficar aqui durante a semana. O tempo que eu fiquei fora, o quartinho não foi usado. Antes de sair de lá eu deixei tudo organizado, praticamente só eu tinha acesso a esse quartinho. Coloquei o material no departamento, dentro dos armários tudo etiquetado e quando eu voltei ele estava praticamente vazio. Limpei o quartinho, trouxe colchonete, minha colega me emprestou uma cafeteira elétrica e passei a dormir nesse quartinho durante a semana que eu estava na PUC. Nesse momento já tinha onde dormir e comer, tomava banho no vestiário da PUC, no ginásio. O que eu queria mais?

Eu passei a morar na PUC, por um ano e meio. Eu passei a pegar disciplinas em todos os horários porque a minha grade estava atrasadíssima. Os dois anos trancados, fora os semestres que eu fiz, eu nunca conseguia cumprir toda a grade por causa do trabalho. Quando me perguntavam que período eu estava, respondia décimo primeiro. (risos). Entrei em 2010.2 e saí em 2018.1, foram 7 anos contando com os dois anos trancados. Mas agora com esse quartinho morando dentro da universidade estava tudo resolvido, podia pegar disciplina às 7 horas da manhã, de 19 horas às 23 horas, se tivesse disciplina que eu pudesse cursar eu cursava, eu morava ali. Passei a dar aulas particulares de idioma o que me ajudava a completar a minha alimentação e assim eu fiquei muito feliz da vida, consegui até comprar um ventilador para colocar no quartinho.

Ali era muito tranquilo, eu não sentia medo em momento nenhum, até porque tinha seguranças nos corredores, eu tinha segurança particular praticamente. Não tinha medo da violência de estupro, isso não passava pela minha cabeça. Os seguranças não me viam porque para sempre entrar e sair do quartinho eu escolhia horários que não eram de muito movimento, de troca de aula. No horário das aulas os corredores ficam muito vazios, então sempre antes de entrar no quartinho eu olhava para um lado e para o outro e quando via que não tinha ninguém eu entrava. E quando eu queria ir ao banheiro à noite, eu abria a portinha subia, olhava novamente para ver se via alguém e depois ia ao banheiro.

Eu tinha medo de ser descoberta pelos antigos funcionários, porque eles sabiam que eu não tinha mais direito de ter acesso àquele local, porque pertencia ao departamento. De uma forma ou de outra não tinha mais nenhum material ali, mas aquele quartinho era de uso do departamento da PUC. Eu não podia estar dormindo ali, mas eu dormi, decorei meu quartinho ele era muito aconchegante. Aí quando eu deitava ali, tão cansada do dia eu dormia o sono dos justos. Eu tinha a certeza, essa paz e segurança que eu não estava fazendo nada de errado. Eu não estava prejudicando ninguém, eu sabia que estava fazendo uma coisa construtiva, era uma coisa que de certa forma era justa e acima de tudo eu não prejudicava ninguém, não estava tirando o direito de ninguém. Eu só estava usando emprestado, cuidava bem e mantinha o quarto limpo. Quando eu era funcionária esse quartinho foi reformado, tinha um armário e prateleiras.

A saída do quartinho se deu por uma pessoa, uma colega que sabia da existência desse quartinho e uma vez ela foi lá. Ela não tomou cuidado, uma pessoa a viu e foi falar com o pessoal do departamento. Não me viram, mas eu acabei saindo de lá. Mas só faltava um semestre, tirei as coisas de lá, foi o período mais

difícil porque eu fazia estágio na parte manhã. Mas nesse momento as coisas já tinham melhorado mais para mim, já tinha cumprido as disciplinas, um semestre antes quando eu ainda usava o quartinho eu fiz a minha monografia e fiz o estágio no outro semestre, então não precisava mais ir a PUC todos os dias. Eu tenho fotos do quartinho, eu ainda sonho que estou lá. É muito nostálgico, quando eu voltei para PUC, não eram mais os mesmos colegas, tinham entrado novos, foi um período muito solitário. Eu entrava no quartinho, tomava um café e ficava olhando pela janela aquele movimento todo. Quando chovia batia uma tristeza e uma solidão.

Eu meditava ali, eu almoçava e ia para lá dormir, tomava remédios [...] e tinha uma necessidade de descanso. Eu me sentia muito cansada mentalmente, as horas de estudo eram muito longas. Com a própria depressão você já tem uma preguiça anormal, levantar não é fácil. Depois do almoço eu dormia, tirava um cochilo para recarregar as energias para as outras aulas. (VIRNA)

Para solucionar o problema com a distância e com o gasto de passagens, a alternativa encontrada por Virna foi a de morar na PUC. É estranho imaginar que, em algum lugar daqueles longos corredores vazios, havia um quartinho onde uma moça, para não perder sua oportunidade de estudo, o fez de moradia. Antes de fazermos qualquer julgamento, precisamos pensar o que esse local representou e ainda representa para ela. A palavra nostalgia é utilizada marcando um tempo cheio de emoções, o medo de ser descoberta, a ansiedade e a solidão. No quartinho, ela tinha a visão de dentro para fora e de olhar para dentro de si e ver o que está fora. A janela representava um mundo de possibilidades, a visão do sucesso, da ascensão, da realização de um sonho personificado no vai e vem das pessoas que circulavam pela PUC-Rio. O quartinho também foi símbolo de esperança e de resistência, uma escolha arriscada para atingir o objetivo. Virna permaneceu escondida no quartinho por um ano e meio.

"Não deveria ser normal que, para conquistar um diploma, uma pessoa precisasse caminhar quinze quilômetros para chegar à escola, estude com material achado no lixo ou que tenha que abrir mão de almoçar para pagar um transporte". (RIBEIRO, 2019, p. 48)

A intelectual negra Djamila Ribeiro (2019), em sua obra *Pequeno manual antirracista*, aponta para a problemática da naturalização das desigualdades e das questões raciais no Brasil, fazendo-nos refletir sobre os relatos acima. As opressões vivenciadas pelo povo negro em sua ótica partem da premissa que o racismo fruto da escravidão é um problema estrutural que impacta ainda hoje com as suas consequências. As histórias de jovens negros como Virna, Ana Cláudia, Elton e Anderson revelam um ciclo que se repete. Ribeiro enfatiza que, desde a

Constituição do Império em 1824, a educação era um direito condicionado; apesar de abranger pessoas negras libertas, foram criados vários dispositivos legais (posses e rendimentos) para impedir o acesso desse grupo. Era uma cidadania restrita, naturalmente instituída para dificultar a inclusão dessas pessoas na educação. Essa opressão estrutural não se restringe, especificamente, à comunidade negra, mas também afeta outras minorias.<sup>166</sup>

[...] o racismo é uma decorrência de uma própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um arranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. (ALMEIDA, 2020, p. 50)

Segundo Sílvio Almeida (2020), as instituições são a representação de uma estrutura social vigente que tem o racismo como motor desse processo. O racismo é parte de uma ordem social que atua nos espaços de sociabilidade, de poder e do cotidiano. Para Almeida, “as instituições são racistas porque a sociedade é racista”<sup>167</sup>. Portanto, nessa configuração estrutural, os grupos que são historicamente racializados permanecem na subalternidade enquanto outros permanecem na posição de privilégios: “[...] se não fosse a educação o racismo não teria como se reproduzir”<sup>168</sup>. Para o autor, ao longo da história do Brasil, a questão racial sempre esteve presente nos projetos políticos e processos educacionais, na formação dos Estados Nacionais e no Estado Novo.

Dávila (2006) argumenta que as escolas no início do século XX eram laboratórios das práticas eugênicas no combate à luta contra a degeneração comportamental e cultural. Era uma degeneração que podia ser tratada por meio de políticas eugenistas, nas quais os projetos nacionais seriam aplicados de modo a “aperfeiçoar a raça”, física e mentalmente<sup>169</sup>.

Voltando para a análise da narrativa de Virna, podemos conectar a sua experiência ao conceito de interseccionalidade. O conceito foi criado pela

<sup>166</sup> RIBEIRO, Djamila. Introdução. In. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 10–14

<sup>167</sup> ALMEIDA, Sílvio. Raça e racismo. In. *Racismo estrutural*. São Paulo. Ed. Jandaíra, 2020, p. 47.

<sup>168</sup> \_\_\_\_\_. *História da discriminação racial na educação brasileira - Escola da Vila* 2018 - Canal: Centro de formação da Vila.

Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI\\_Yw](https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw)>. Acesso em: 21 abr. 2021.

<sup>169</sup> DÁVILA, Jerry. Construindo o homem brasileiro. \_\_\_\_\_. In: *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917–1945*. São Paulo, Ed. Unesp, 2006, p. 52-56.

afro-americana Kimberle Crenshaw em 1989. A autora trabalha com as questões de gênero e com a experiência da mulher negra, a qual é atravessada por categorias que não podem ser avaliadas separadamente, mas estão conectadas como raça, classe, gênero, etc. A interseccionalidade é um instrumento que permite identificar todas as discriminações que perpassam a vida da mulher negra. Nas palavras da autora, é como se a mulher negra estivesse em um cruzamento, no meio da rua, colocada no centro, na interseção, e dessa forma ela sofre mais colisões e impactos sobre a sua realidade. Um exemplo que podemos citar é a história de vida da Virna, que é impactada de forma direta pelo sexismo, pelo machismo, pela classe e pela raça. Isso não quer dizer que homens negros ou outros grupos minoritários não sofram com problemas ligados a raça, etnicidade, classe ou orientação sexual. A mulher negra se encontra nesse lugar de interseção porque ela foi posta na base da pirâmide social, abaixo do homem negro, o qual, acima dele, está a mulher branca, e no topo, o homem hétero e branco. São camadas que estão sobrepostas, e a mulher negra está na base de tudo.

Crenshaw vai argumentar que mulheres brancas também sofrem discriminações de gênero, mas não sofrem por serem brancas, suas vidas não são cruzadas pela questão racial. O quartinho é apenas um reflexo das discriminações vivenciadas por Virna. São marcas de uma desigualdade muito mais profunda que se alicerça no racismo estrutural. O pensamento interseccional é uma ferramenta utilizada para demarcar esses impactos, para desnaturalizar as agressões contra a mulher negra. Submeter-se a viver escondida na faculdade para ter a chance de terminar a graduação é uma violência contra a mulher e contra a raça. A Virna foi posta em um lugar de interseção, ela não teve escolha. A realidade nos revela o lugar que as mulheres negras brasileiras se encontram, no centro, um lugar que elas não escolheram, mas foram postas<sup>170</sup>.

Carla Akotirene (2019) argumenta que, por meio da interseccionalidade, é possível vislumbrar a mulher negra, como parte de uma avenida identitária fundamentada no racismo. Estar nesse lugar de interseção contribui para que a mulher negra seja mais vezes acidentada pelo capitalismo, pelo sexismo e pelo cisheteropatriarcado<sup>171</sup>. É uma matriz de opressão que não opera isoladamente,

<sup>170</sup> CRENSHAW, Kimberle. *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero.*, p. 8–11. Disponível em: <<https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2021.

<sup>171</sup>“Heteropatriarcado ou Cisheteropatriarcado é um sistema sociopolítico no qual a heterossexualidade cisgênero masculina tem supremacia sobre as demais formas de identidade de gênero e sobre as outras orientações sexuais”. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Heteropatriarcado>>. Acesso em: 14 set. 2021



mas em conjunto. Akotirene ressalta que este é um conceito que ainda está em disputa pela academia e, mesmo antes de ser cunhado por Kimberlé Crenshaw, já era discutido por Angela Davis e bell hooks, que abordaram em suas obras as questões de classe, raça e gênero conectados à mulher negra, porém nunca nomearam essa ligação<sup>172</sup>.

Angela Davis, em seu livro *Mulheres, Raça e Classe* (2016), traz o exemplo de Sojourner Truth, uma mulher negra e ex-escravizada que apresentou o discurso que tinha como lema “Não sou eu uma mulher?”. O discurso de 1851 ocorreu em “Worcester, Massachusetts, a primeira Convenção Nacional pelos Direitos das Mulheres”. Davis aponta que a fala firme de Truth colocou em evidência como as mulheres negras não eram vistas nem como mulheres, apesar de lutarem por emancipação, direitos e liberdade, tinham suas causas sendo ignoradas até pelo movimento feminista, branco, abolicionista. As marcas da escravidão reduziam a mulher negra à categoria de coisa e de objeto, não eram gente, não poderiam ser consideradas mulher. Seu discurso foi impactante, porque essa mulher negra conseguiu demonstrar tanto para homens quanto para mulheres brancas o lugar que a mulher negra foi posta<sup>173</sup>.

Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto homem – quando eu conseguia comida – e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher? Dei à luz treze crianças e vi a maioria ser vendida como escrava e, quando chorei em meu sofrimento de mãe, ninguém, exceto Jesus, me ouviu! Não sou eu uma mulher?  
(TRUTH)

Sojourner Truth é considerada a pioneira do feminismo negro. A sua luta e trajetória de mulher negra marca o pensamento interseccional vivenciado na prática, desconstruindo a categoria mulher universal que não abarcava, como vimos, todas as mulheres de fato. Ser negra no período da escravidão era ter o seu direito negado de mulher, mãe e protetora. Ela viu praticamente todos os seus filhos serem vendidos, não teve o direito de reclamá-los e nem de ser ouvida<sup>174</sup>. A interseccionalidade vista como uma ferramenta permite denunciar essas opressões que colidem de forma violenta na vida da mulher negra, e Virna foi uma delas.

<sup>172</sup> AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. (Coord. Djamila Ribeiro) Sueli Carneiro, Pólen, 2019, p. 23,51.

<sup>173</sup> DAVIS, Angela. Classe e raça no início da campanha pelos direitos das mulheres. *In. Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 57-78.

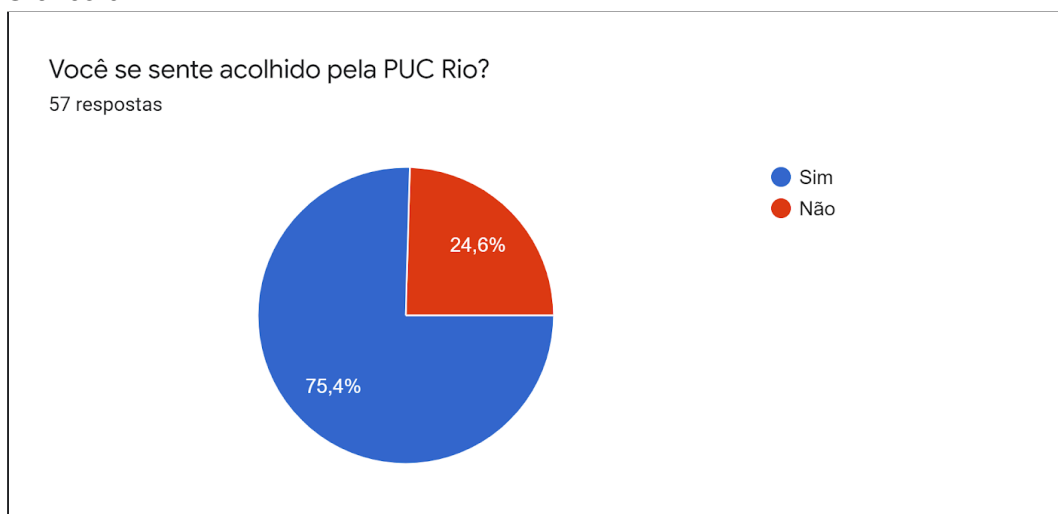
<sup>174</sup> AKOTIRENE, C., op. cit., p. 25.

O longo trajeto até a universidade desencadeia uma série de colisões e acidentes nessas avenidas identitárias, afetando a boa performance acadêmica e permanência dos mesmos. O FESP faz um trabalho realmente importante, que tem contemplado vários alunos e também tem atentado para casos específicos, mas apenas alguns conseguem todos os benefícios. No caso de Virna, é possível identificar uma extrema gratidão ao FESP, por ter tido a possibilidade de comer pelo menos uma vez ao dia no Bandeirão, ter acesso a fotocópias e doações de livros. Contudo, no caso do transporte, foi preciso recorrer ao bilhete único universitário, que só comportava quatro passagens por dia, quantidade insuficiente para o trajeto que percorria até a sua casa.

A seguir, trato sobre a dimensão mais subjetiva de elementos que atravessaram o ingresso dos entrevistados na PUC-Rio.

### 3.3. Você se sente acolhido pela PUC-Rio?

Gráfico 02



Fonte: elaborado pela autora.

No gráfico, observamos que 75,4% se sentem acolhidos, e 24,6% não se sentem acolhidos pela PUC-Rio. A seguir, estão algumas falas dos entrevistados, as quais possibilitam melhor compreensão de como se fundamentam essas relações.

Eu me sinto muito bem acolhido na PUC. Eu fui muito ajudado. Eu cheguei na PUC em um estado de mendicância. Os alunos, o departamento todos me ajudaram, me deram dinheiro e construíram casa para mim, então eu me senti muito bem acolhido. Mas eu confesso que dentro de um modelo que eu chamo de navegação social eu tenho muito cuidado, é quase um ato de terror é como se eu não pudesse errar nunca, devido às minhas condições. É mais psicológico, mas é aquela sensação

estou tendo uma oportunidade que me deram na qual eu não posso vacilar. (ELTON)

Elton expressa um sentimento de gratidão por todo acolhimento recebido de seus colegas, professores e da própria instituição. Mas, no modelo que ele mesmo define como navegação social, sente que não pode falhar. Essa estrutura, conforme discutido acima, é fundamentada pela base do racismo estrutural que continua condicionando as relações sociais.

Ana Cláudia deixa claro que, apesar de se sentir acolhida, nem todos os seus colegas sentem a mesma coisa.

Eu me sinto. Eu sei que isso não é uma realidade 100% dos meus amigos, sejam eles pretos ou não, mas da situação que eu vim de baixa renda. Mas eu me sinto pelas situações que eu passei na faculdade sempre me senti acolhida. (ANA CLÁUDIA)

A fala de Virna aparenta ser mais restrita, fazendo uma alusão mais ao aspecto físico da região e da instituição.

Quando eu entrei eu tinha uma colega lá, eu me senti bem. A PUC é um lugar bonito, tem um bosque, perto da praia, eu adoro praia e estava vindo da Zona Oeste. (VIRNA)

Anderson coloca em xeque a questão do acolhimento; ao seu ver, isso depende de diferentes fatores.

Eu diria que sim e não. Eu vejo que os funcionários da PUC têm um amor muito grande tanto pela instituição quanto pelos alunos, dos funcionários eu vejo esse acolhimento. Agora alguns professores têm algumas cobranças um pouco irrealis. A PUC tem aula para pessoas que “não tem vida”, então você tinha cobranças muito reais dada o tempo de aula, dado o tempo de vida. Nos alunos tem pessoas que não tem tato social e não percebem que as pessoas passam por situações diferentes. Tem pessoas que não querem saber disso, pessoas que acham que se está bom para elas está para todo mundo. Assim como eu nunca saí de Caxias, ali tem pessoas que nunca saíram de um condomínio de alta classe e para eles a PUC só é uma extensão do ensino médio e você não consegue nem conversar e ter um comprometimento porque a pessoa não tem a maturidade para lidar com outra pessoa fora daquele círculo dela. Mas, por outro lado, você tem toda uma gama de bolsistas na PUC, é um diferencial grande, eu vejo isso na PUC, um número grande de bolsistas e com esse pessoal você consegue ter esse acolhimento de fato, esse companheirismo e um comprometimento maior. (ANDERSON)

A fala dos entrevistados revela que quase todos se sentem acolhidos, exceto Anderson, que ora se sente acolhido, ora não. Sua narrativa aponta diversos fatores que influenciam na permanência de jovens bolsistas negros na

universidade. “A PUC tem aula para pessoas que ‘não tem vida’, então você tinha cobranças muito reais dada o tempo de aula, dado o tempo de vida”. Nessa fala, vários problemas estão sendo postos: de cunho econômico, acadêmico e pessoal. Anderson, quando ingressou na PUC, ainda estava trabalhando e terminando um curso técnico. Conciliar os horários com a faculdade foi uma tarefa impossível. Ele optou por deixar o trabalho e terminar o curso, o que lhe acarretou uma série de dificuldades. Os obstáculos socioeconômicos e a falta de conciliação com as atividades propostas pela faculdade lhe causaram alguns problemas em suas relações sociais. Apesar dos conflitos e tensões, Anderson encontra apoio nos bolsistas, “[...] com esse pessoal você consegue ter esse acolhimento de fato, esse companheirismo e um comprometimento maior”.

A palavra acolhimento<sup>175</sup> não quer dizer pertencimento<sup>176</sup>, a pessoa pode se sentir acolhida em determinado posto e ao mesmo tempo não se sentir pertencente àquele lugar. Jerry Dávila (2006), em seu livro *Diploma de brancura: política social no Brasil – 1917-1945*, desvela como a educação brasileira foi construída e fundamentada nas teorias eugenistas. Os intelectuais modernistas viam o Brasil com grande pessimismo devido à miscigenação. A solução encontrada por eles foi tratar essa degeneração por intermédio do branqueamento da cultura, dos costumes e dos corpos. A educação e a higiene tornam-se os mecanismos utilizados nesse processo para se atingir esses objetivos. Era preciso educar e conhecer o país, construir uma brasilidade, uma unidade que possibilitasse a construção de uma identidade nacional. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde (MES) em 1938, desenvolvido para pensar na composição e preparação do “homem brasileiro”.

A escola tornou-se um grande laboratório onde as práticas eugênicas eram executadas. Vários dispositivos foram criados com o intuito de aperfeiçoar a raça, a disciplina educação física, almoços balanceados, atendimento médico e o pelotão da saúde (grupo de alunos que vistoriava outros, para conferir a higiene, desde piolhos a unhas e ouvidos sujos). A raça era vista como um processo que estava em desenvolvimento; visando à formação do povo brasileiro, era necessário eliminar práticas culturais e costumes atribuídos como inferiores. “O

---

<sup>175</sup> A palavra “acolhimento”, segundo o dicionário *on-line Dicio*, está relacionada à ação, ao efeito de acolher, lugar de hospitalidade e segurança. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/acolhimento/>>. Acesso em: 24 out. 2021.

<sup>176</sup> Já a palavra “pertencimento” é atribuída ao sentimento de pertencer. O indivíduo precisa sentir que faz parte daquele lugar. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pertencimento/>>. Acesso em: 24 out. 2021.

movimento da educação pública cresceu com base nesse novo consenso de que a degeneração era adquirida e podia ser mitigada”<sup>177</sup>.

A expansão da escola em todo território brasileiro ampliou as oportunidades de acesso das pessoas negras à educação. Mas, apesar da busca por uma nacionalidade, a educação era descentralizada, ficando a cargo dos Estados e Municípios, ausentando a responsabilidade do Governo Federal e criando muitas disparidades no Brasil. O sudeste brasileiro fazia um maior investimento na área educacional, enquanto o nordeste não conseguia fazer a mesma coisa, o que gerava, em determinadas regiões, um acesso maior ou menor de pessoas negras.

A elite brasileira construiu outros mecanismos de segregação. Na verdade, o que houve foi uma mudança de um sistema escravocrata para o sistema de classes. E para incorporar os brasileiros mestiços na classe, era necessário alfabetizá-los, inseri-los na escola. O acesso do povo negro não significou uma integração, mas uma necessidade do governo brasileiro, que buscava industrializar-se e necessitava de mão de obra qualificada para a ocupar postos subalternos.

Nesse sentido, a educação pública brasileira estava, e ainda está, direcionada para formar um contingente operário, enquanto a particular está voltada para a formação de líderes que irão explorar essas pessoas. O entrevistado Anderson sugere que, para a elite da PUC, a universidade é apenas uma extensão do Ensino Médio e de casa. A elite estudantil não apresenta problemas em relação à distância (casa e universidade), e nem dificuldades econômicas e acadêmicas para permanecer no ambiente universitário. Dávila aponta que a segregação foi proposital, pensada e planejada pelas elites da época. No Rio de Janeiro, as reformas urbanas no início do século XX provocaram a segregação geográfica do povo negro. As pessoas foram expulsas do Centro da cidade e a alternativa para continuarem próximas aos seus postos de trabalhos foi a de subir os morros, dando origem às favelas. Outras pessoas foram para a Zona Norte e habitaram perto das linhas férreas e zonas industriais. Já a elite precisava respirar novos ares, mudou-se para a Zona Sul, onde estavam sendo construídos os bairros de Copacabana e Ipanema.

---

<sup>177</sup> DÁVILA, Jerry. Construindo o homem brasileiro. \_\_\_\_\_. In: *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945*. São Paulo, Ed. Unesp, 2006, p. 60.

As narrativas que estão sendo analisadas a partir da experiência dos quatro entrevistados não se resumem a uma problemática individualista, mas a um problema coletivo que muitos jovens negros enfrentam, a segregação geográfica e educacional. A universalização do sistema educacional não significou o acesso de todos, mas uma inclusão seletiva, segregacionista, que divide, separa e elimina. Não é um problema da Virna, da Ana Claudia, do Anderson e do Elton, é um problema de todos<sup>178</sup>. No último tópico deste capítulo, serão abordados desafios propostos pelas relações sociais construídas na faculdade.

### **3.4. Como você definiria as relações universitárias dentro da faculdade?**

Sofridas. São relações forjadas a ferro e a fogo, você conhece muita gente difícil, complicada, mas você também conhece muita gente boa. Essa experiência me mostrou que as pessoas que eu conheço na PUC, se eu virei amigo delas dentro da PUC são pessoas que eu vou ter como amigos para o resto da vida, porque é um ambiente complicado para se formar laços. Não posso falar de todos os cursos, mas no meu há uma competição de egos muito grande. (ANDERSON)

As ações afirmativas promoveram a inserção dos negros na universidade, não significando que essa inclusão seria fácil. Para Anderson, ela foi “forjada a ferro e fogo”. Clapp destaca que receber grupos novos no ambiente elitizado da PUC-Rio provocou um sentimento de estranhamento entre ambos os grupos. As estruturas da instituição foram impactadas, abaladas pelo novo perfil de aluno que estava adentrando. Essas relações foram pautadas na dicotomia de “nós” e de “outros”. Clapp apresenta a definição dessas categorias utilizadas por Candau.<sup>179</sup>

Incluimos no “nós” todas aquelas pessoas e grupos sociais que têm referências semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc. (CANDAU, 2003, p. 7 apud CLAPP, 2011, p. 115)

“[...] é um ambiente complicado de se formar laços”. Nessa visão dicotômica da realidade, os alunos negros da PUC são colocados na categoria de “outros”. É uma relação complexa, tensa e conflituosa permeada por julgamentos, distanciamentos e indiferença. Clapp traz a definição do sociólogo Norbert Elias

<sup>178</sup> Ibid., p. 47-146.

<sup>179</sup> SALVADOR, Andréia Clapp. O impacto da ação afirmativa na vida dos estudantes universitários. In. *Ação afirmativa na PUC-Rio: a inserção de alunos pobres e negros*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011, p. 115.

para explicar como as categorias de “nós” e “outros” se expressam nas relações sociais. Para o sociólogo, o grupo do “nós” são os *establishment* (estabelecidos), e os “outros” são os *outsiders* (os de fora). Os estabelecidos, por estarem em postos dominantes por mais tempo, encaram a entrada dos *outsiders* como um ato de transgressão. São relações de poder que reforçam estereótipos afirmando a superioridade dos estabelecidos e a inferioridade dos *outsiders*<sup>180</sup>.

A PUC ela tem o lado que a gente conhece de pessoas super altivas, super orgulhosas, não olham para baixo, se sentem muita coisa, mas também tem seres humanos, pessoas de coração muito bom, todo lugar é assim, toda empresa pequena ou grande. Eu era muito amiga do ascensorista, da faxineira do corredor, das meninas da Sodexo, a gente conversava muito. Quando via o ascensorista eu perguntava minha chefe chegou, ele dizia não vi não, — graças a Deus. — Você viu fulana? — Vi foi lá para o andar — Ah meu pai! Mesmo eu estando no departamento eu me escondia da minha diretora porque quanto menos ela me visse, menos ela sentia a minha falta. Eu a via e me escondia, ela passava de um lado eu passava do outro, se alguém me chamasse eu falava estou aqui gente! Eu trabalhava praticamente no banheiro do departamento e raramente ela passava por ali, ela só entrava na porta principal, quando eu sabia que ela estava eu ficava escondidinha. Eu tive anjos demônios ao entrar ali. (VIRNA)

Virna descreve bem essa relação entre os estabelecidos e *outsiders*. “Eu a via e me escondia, ela passava de um lado eu passava do outro, se alguém me chamasse eu falava estou aqui gente!”. A estratégia de Virna de ora se fazer visível ora invisível aponta para os desafios de viver sob a dominação da colonialidade e do pensamento abissal. Santos (2010) adverte que a realidade social é regida por forças visíveis e invisíveis, as quais dividem a realidade, criando um abismo entre os lados<sup>181</sup>. O pensamento abissal não permite a possibilidade de copresença de ambos os lados. “Eu trabalhava praticamente no banheiro do departamento e raramente ela passava por ali, ela só entrava na porta principal, quando eu sabia que ela estava eu ficava escondidinha”. Santos conclui que o regresso do colonial na metrópole é uma resposta abissal vista como afronta e ameaça, em espaços que anteriormente o colonial não estava autorizado a circular<sup>182</sup>. A faculdade, como vimos, era um desses espaços, os negros não tinham acesso universal ao Ensino Superior.

<sup>180</sup> Ibid., p. 118-119.

<sup>181</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a Uma Ecologia de Saberes. In: *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez. 2010, p. 23-24.

<sup>182</sup> Ibid., p. 33-34.

Com os professores sempre foi muito tranquilo, 98% deles considero como meus amigos, mas eu sei que eu corri atrás de cada um, eu não entendia nada (risos), pelo menos nos anos iniciais. Eu era a pessoa que eles mais viam de aluna naquela faculdade, eu não deixava eles em paz. Mas com os alunos, eu considero que não tenho amizades com pessoas que não sejam Prouni. Eu vejo que a turma que entrou comigo fizeram amizades, mas eu não me encaixava ali, era muito difícil ser convidada para um aniversário para alguma coisa, saída e tal. Era muito fácil eu ter uma conversa bem mais profunda e legal, me sentir mais aceita na verdade com os meus colegas que eram Prouni, esses sim, posso dizer que tenho amizade que eu quero levar para vida, que estejam no meu casamento. Um gato pingado ou outro que não é Prouni, que paga mensalidade que eu posso chamar de amigo e tal. (ANA CLÁUDIA)

Os relatos permitem a observação de outra característica comum construída no contexto dessas relações entre os estabelecidos e os *outsiders*: a busca por seus pares, pessoas que têm o mesmo perfil. Abdias do Nascimento (1980) nomeia esse comportamento como quilombismo<sup>183</sup>. O conceito vem de quilombo, símbolo da luta e da resistência negra. “Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial”<sup>184</sup>. Nascimento argumenta que o povo negro sempre criou aquilombamentos, espaços de solidariedade, trocas diaspóricas e experiências da comunidade negra. Podemos considerar o associativismo negro, as irmandades, a imprensa negra e, atualmente, os mais diversos grupos de pessoas negras como aquilombamento<sup>185</sup>. A fala de Ana Cláudia reafirma essa busca, “Prouni, esses sim, posso dizer que tenho amizade que eu quero levar para vida, que estejam no meu casamento”. Clapp enfatiza que, a partir da situação de estranhamento, os alunos negros do PVNC, quando entraram na PUC, procuraram estabelecer uma identificação social e racial com seus pares<sup>186</sup>. Aquilombar-se é se reconhecer no outro, compartilhar sua história, visão de mundo, e se auto proteger.

<sup>183</sup> O quilombismo é um movimento político negro, criado para o combate da luta anti-imperialista, do racismo e de outras formas de opressão. Articula-se com outros movimentos como o pan-africanismo, estabelecendo um apoio radical a outros povos que passam por diversas opressões. Sua filosofia se pauta no modelo da República dos Palmares, no século XVI, objetivando construir um Estado Nacional Quilombista.

<sup>184</sup> NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo*. Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 1980, p. 263.

<sup>185</sup> Ibid., p. 255.

<sup>186</sup> SALVADOR, Andréia Clapp. O impacto da ação afirmativa na vida dos estudantes universitários. In. *Ação afirmativa na PUC-Rio: a inserção de alunos pobres e negros*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011, p. 132.



## Capítulo III

### Somos todos impostores?

#### 4.1. Identidade mutilada

A construção da nossa identidade ocorre por meio do diálogo e do reconhecimento do outro. É por intermédio das relações sociais que a identidade vai sendo construída. Segundo Corrêa (2016), o não reconhecimento funciona como mecanismo de opressão que hierarquiza outras minorias consideradas inferiores. O discurso colonialista é um destes instrumentos de dominação, porque provoca nessas pessoas um arsenal de complexos de inferioridade, provocando-lhes danos psicológicos.

Os ideários renascentista e iluminista definem o conceito de homem e de humano, esses conceitos ganham características consideradas universais e se tornam sinônimos de ocidentalidade, brancura, cristandade e heterossexualidade. Os outros povos e etnias que não se enquadram nesse padrão foram destituídos de sua humanidade. Para Corrêa, tudo que difere desta concepção de homem moderno é objetificado, coisificado, passando a ser o diferente, considerado o outro<sup>187</sup>.

Panta e Pallisser (2017), ao citarem Stuart Hall, apontam que a identidade nacional não é algo inato ao indivíduo, é uma construção imposta pela cultura dominante. A nação é uma comunidade simbólica, imaginada, pensada e forjada por mitos de representações que visam à unificação e à homogeneização de culturas diferentes. Esse processo de unificação não ocorre de forma pacífica, mas violenta, porque elimina as culturas diferentes e tudo o que pode ser considerado obstáculo para constituição da identidade nacional<sup>188</sup>.

No Brasil, a constituição de uma identidade nacional torna-se preocupação para a elite pensante do século XIX. A problemática estava em incluir uma categoria nada desejável de cidadãos na construção de uma sociedade que se pensava branca. Influenciados pelas teorias racistas, determinismo climático e

---

<sup>187</sup> CORRÊA, Fernanda Müller. Opressão e alienação no discurso colonialista: a experiência do negro como identidade inferiorizada. In. *RIDH* / Bauru, v. 4, n. 2, p.78, 84, jul./dez., 2016.

<sup>188</sup> PANTA, Marina; PALLISSER, Nikolas. “Identidade nacional brasileira” versus “identidade negra”: reflexões sobre branqueamento, racismo e construções identitárias. In. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 195, Agosto/2017, mensal, p. 118.

geográfico, acreditavam que, para atingirem o progresso e a civilização, era preciso exterminar o elemento fraco de seu meio, nesse caso os negros e indígenas. São traçados diversos projetos políticos apresentados à sociedade para solucionar o problema. Alguns pensadores viam a miscigenação como degeneradora, e outros como regeneradora. Deste pensamento, surgem paradoxos, ambiguidades e contradições, a miscigenação era um problema ou uma solução para o caso brasileiro?

A mestiçagem aparece como um recurso, uma ponte, um caminho para se alcançar o ideário de branqueamento da população brasileira. Munanga (1999) destaca que a sociedade plural era vista como uma ameaça, os negros eram vistos como inferiores, e o mestiço, o degenerado. A mestiçagem física e cultural foi estimulada por políticas públicas que promoveram a imigração europeia e a assimilação cultural. A proposta era branquear tanto fisicamente quanto culturalmente os costumes, o comportamento e a mente das pessoas. Neste aspecto, a mestiçagem era vista com um recurso para manter a supremacia branca nas relações capitalistas.

Pensadores como Sílvio Romero viam a miscigenação como uma solução para se produzir um tipo novo, o genuíno brasileiro. A imigração europeia, principalmente a dos portugueses, que já estavam acostumados aos trópicos, favoreceria a criação de um indivíduo quase branco, que se passaria por branco. Diluir as raças indígenas e principalmente a negra nesse caldeamento daria origem ao novo brasileiro<sup>189</sup>. Já Nina Rodrigues via a miscigenação como degeneradora, pois não eliminava características biológicas e morais das raças inferiores. O atavismo<sup>190</sup> servia para explicar que os descendentes dos negros, os mestiços, carregavam em seus genes características hereditárias que não poderiam ser mudadas. A solução para Nina Rodrigues estava em estabelecer políticas jurídicas diferenciadas para a população negra, que estava mais propícia para a criminalidade.

É pertinente destacar que nem toda a elite brasileira relacionava o atraso da população como um problema que poderia ser resolvido pelo cientificismo racialista. Alberto Torres e Manuel Bonfim atribuíam esse atraso a questões sociais e econômicas fruto da herança colonialista, que podiam ser solucionadas

---

<sup>189</sup> ROMERO, Sílvio. *Introdução à história da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1882, passim.

<sup>190</sup> Segundo Oda (2004), atavismo é uma teoria que pressupõe que as características hereditárias das raças consideradas inferiores poderiam ser transmitidas geneticamente. Sendo manifestadas física e culturalmente, e refletidas no comportamento das pessoas.

por intermédio da educação. Isso não quer dizer que eles não estavam mergulhados no ideário de branqueamento, mas que eles enxergavam outra saída ao problema nacional por via da questão social<sup>191</sup>.

Segundo Munanga (1999), a ideologia do branqueamento não se concretizou em sua totalidade. Perdeu forças em meados do século XX com o advento da II Guerra Mundial, mas atualmente continua exercendo influência no imaginário social, enraizada no mito da democracia racial. Uma das consequências é a falta de identificação dos afrodescendentes (pardos) com a comunidade negra. No Brasil, muitas pessoas visivelmente negras não se reconhecem como tais. O branqueamento da população gerou identidades não engajadas. Outra consequência é a falta de solidariedade entre negros e pardos, que os impossibilita de construir uma identidade negra política mobilizadora. Munanga diz que isso pode ser explicado por meio do racismo brasileiro, fundamentado na marca, na cor, e não como ocorre em outros países como os Estados Unidos e África do Sul, nos quais é baseado na origem, na gota de sangue e na hipodescendência<sup>192</sup>. O racismo à brasileira cria a ilusão dos espelhos, a ideologia da cor cria as graduações de cores e essas criam o embaçamento. Os pardos claros ou escuros se encontram, segundo Munanga, em uma zona vaga flutuante, que lhes possibilita atravessar as fronteiras, a linha de cor, e se identificarem como negros ou brancos. Esse não lugar permite ao grupo de mestiços transitarem por esses espaços, ora sendo reconhecidos como negros e ora sendo reconhecidos como brancos<sup>193</sup>.

Demorou muito para saber quem eu era e qual a minha posição na sociedade, a posição que foi imposta a mim na sociedade. Na minha escolaridade básica eu não tinha ideia disso, a primeira vez que eu acordei para isso foi em 2016 no curso de gestão de logística. Eles fizeram uma dinâmica e pediram para as pessoas se separarem por cor, quem é branco vem para cá, quem é moreno vem cá e quem é negro vem para cá. Eu fui para os grupos dos morenos e todo mundo me expulsou de lá e me jogou para o grupo dos negros. Eu fiquei naquela dúvida, tá mais eu sou negro? Eu não ajo como os negros agem! Eu não penso como os negros pensam! Eu sou até meio claro! Isso me levou a um pensamento. E foram anos, aí já dentro da PUC pude rever a minha questão de pessoa negra, a minha negritude e entender que o nível de melanina não define nada, o jeito de agir não define nada, pensamentos não definem essa questão.

---

<sup>191</sup> MUNANGA, Kabengele. A mestiçagem no pensamento brasileiro. In. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil – identidade nacional versus identidade negra*. Editora Vozes, Petrópolis, 1999, p. 51-64.

<sup>192</sup> Ibid., p. 104.

<sup>193</sup> Ibid., p. 88.

Foi uma jornada complicada, eu estava indo para uma faculdade da Zona Sul. Eu tive a sorte relativa de não enfrentar situações de racismo na faculdade, mas sempre tive uns conflitos bem grandes fora da faculdade. (ANDERSON)

A fala de Anderson retrata os efeitos do ideário de branqueamento. Ele se identificava como moreno, apenas uma das categorias utilizadas pelas pessoas não brancas. O branqueamento criou um arsenal de cores, moreno claro, bem fechado, jambo, canela, dourado, café, etc. A categoria é vasta, como retratada no censo do IBGE em 1980, que registrou cerca de 136 cores, “[...] esse total de cores demonstra como o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando, mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é branco<sup>194</sup>”. Para Munanga, a falta de identificação dificulta a criação de uma identidade negra mobilizadora<sup>195</sup>. Anderson não sabia que era negro, não se via como negro, mas era lido como negro. E quando tentou realizar o “*passing*”<sup>196</sup> para o grupo de morenos, foi expulso, porque foi reconhecido como negro pelos outros. “Eu fiquei naquela dúvida, tá mais eu sou negro? Eu não ajo como os negros agem! Eu não penso como os negros pensam! Eu sou até meio claro!”. A falta de aceitação dos outros desperta em Anderson uma série de questões que denotam uma visão estereotipada do que é ser negro.

Frantz Fanon (2008), na obra *Pele negra máscaras brancas*, faz uma análise histórica e psicológica sobre os efeitos do que é ser negro em sociedades que foram colonizadas. Se referindo aos antilhanos, Fanon nos adverte que eles não se viam como negros, e sim com antilhanos. O negro era o africano, e quando os antilhanos viajam para a França, para a metrópole, ficavam em choque, porque eram reconhecidos como negros. Desta forma, o autor introduz o conceito de alienação colonial, a forma racializada de ver o mundo, fruto do racismo e do colonialismo, tendo como motor o mito negro, um arsenal de complexos criados para inferiorizar, classificar e oprimir os não brancos. Tanto os negros quanto brancos estão possuídos pelo fetichismo branco, pelo ideal da brancura, visto como única alternativa para se tornar humano<sup>197</sup>. Anderson entra em conflito com

<sup>194</sup> MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Editora Vozes, Petrópolis, 1999, p. 120.

<sup>195</sup> Ibid., p. 124.

<sup>196</sup> Para Munanga o “*passing*” estaria relacionado a passabilidade que os indivíduos mestiços têm de transpor fronteiras, atravessar a linha de cor e mudar de categoria. (Munanga, 1999, p. 88)

<sup>197</sup> FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*; tradução de Renato da Silveira, – Salvador: EDUFBA, 2008, passim.

o seu ser e questiona que não poderia estar no grupo dos negros, afinal ele não pensava e não agia como um negro, e tinha a pele mais clara.

Aí, eu não sabia o meu lugar, mas sabia que negro eu não era. Negro era sujo, eu era limpa; negro era burro, eu era inteligente; era morar na favela e eu não morava e, sobretudo, negro tinha lábios grossos e eu não tinha. Eu era mulata, ainda tinha esperança de me salvar. Em termos de classe continuava a dúvida. Em termos de negritude, não. (LUÍSA apud SOUZA, LEBOOK, p.58)

Segundo Fanon, o mito negro utiliza diversos mecanismos para ser internalizado. A família é um deles, porque reflete o modelo branco europeu que se projeta na nação e nas representatividades do cotidiano. Uma criança negra refugiada em seu seio familiar, ao enfrentar o mundo, se depara com um mundo branco, onde não há identificação. Cresce lendo as revistas ilustradas, nas quais as narrativas foram escritas por autores brancos, que escreveram para crianças brancas. Ele vai dizer que o negro acaba se reconhecendo no herói branco, que mata os nativos. Os jornais, os periódicos e a literatura são canais que introjetam no sujeito negro estes estereótipos<sup>198</sup>. Sílvio Almeida (2020), em seu livro *Racismo Estrutural*, destaca a experiência Stokely Carmichael em relação à internalização de estereótipos.

Lembro-me de que, quando era garoto, costumava ver os filmes do Tarzan no sábado. O Tarzan branco costumava bater nos nativos pretos. Eu ficava sentado gritando: “mate essas bestas, mate esses selvagens, mate-os!”. Era como se um menino judeu assistisse aos nazistas levando judeus para campos de concentração e isso o alegrasse. Hoje, eu quero que o nativo vença o maldito Tazan e o envie de volta à Europa. Mas é preciso tempo para se libertar das mentiras e seus efeitos destrutivos nas mentes pretas. Leva tempo para rejeitar a mentira mais importante: que as pessoas pretas inerentemente não podem fazer as mesmas coisas que as pessoas brancas podem fazer a menos que as pessoas brancas as ajudem. (TURE, 2017, p. 55, apud ALMEIDA, 2020, p. 69)

Nota-se algumas continuidades do mito negro, que ainda hoje atua por meio da televisão, negando uma representatividade negra para crianças, e também da escola, como reprodutora de uma pedagogia essencialista que nega as diferenças. O mundo brasileiro continua branco, a representatividade é a branca, a branquura continua ofuscando as mentalidades e impedindo o reconhecimento e a construção de uma identidade negra.

---

<sup>198</sup> FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*; tradução de Renato da Silveira, – Salvador: EDUFBA, 2008, p.130.

Me descobri negra na faculdade, quando tinha 19 anos. [...] Foi em uma reunião do Coletivo Nuvem Negra. Eles debateram sobre vários assuntos e falaram que quando a gente se olha no espelho, as pessoas falam que você não é preto é moreninho. Aquilo acendeu algo no meu ouvido porque era tudo o que ouvia na vida, não falei nada, fiquei quieta. “Se você se olhar no espelho e colocar uma foto de uma pessoa branca com quem você se parece?” Eu fiquei chocada e disse pensando comigo mesma que eu sou preta e naquele segundo eu descobri que eu sou preta. A reunião foi andando, eu saí de lá e fui direto para apartamento, que apartamento, para o sofá que eu alugava, subi as escadas, acendi a luz, fui para o banheiro e me olhei no espelho. Aí eu fiquei olhando o meu rosto, cara eu sou preta, minhas características assemelham muito mais as pessoas pretas, eu não sou moreninha, morena jambo eu não sou índia, como me falaram até hoje e como eu achava que eu era. Eu descobri que era preta, eu não era o que eu achava que era, nesse dia eu até chorei, liguei para o meu namorado porque foi muito chocante. Porque eu passei quase duas décadas da minha vida sem entender que eu sou preta e que o meu pai também é preto? Ele tem 54 anos e não admite ser preto e não se enxerga dessa forma. Minhas primas são pretas e ninguém fala sobre isso, todo mundo acha que não é. A minha vida toda mudou as minhas relações, o que eu entendia da família, as coisas mudaram, como eu vou falar para a minha família que eles são pretos. (ANA CLÁUDIA)

O colonialismo e o racismo propiciaram a formação de uma consciência planetária difundida no imaginário social por meio de cultura, educação, cinema, literatura, televisão, etc. Não é de surpreender que Ana Cláudia e sua família não se viam como negros porque, como vimos, o branqueamento físico e cultural absorveu e eliminou as diversidades. Foi criada uma imagem falsa do real, o fetichismo branco ofusca as outras formas de ver o mundo. O inconsciente coletivo é construído por meio da imposição cultural irrefletida. As pessoas negras crescem em um mundo branco, ouvindo cantigas de rodas, histórias e filmes que reafirmam a inferioridade dos negros<sup>199</sup>.

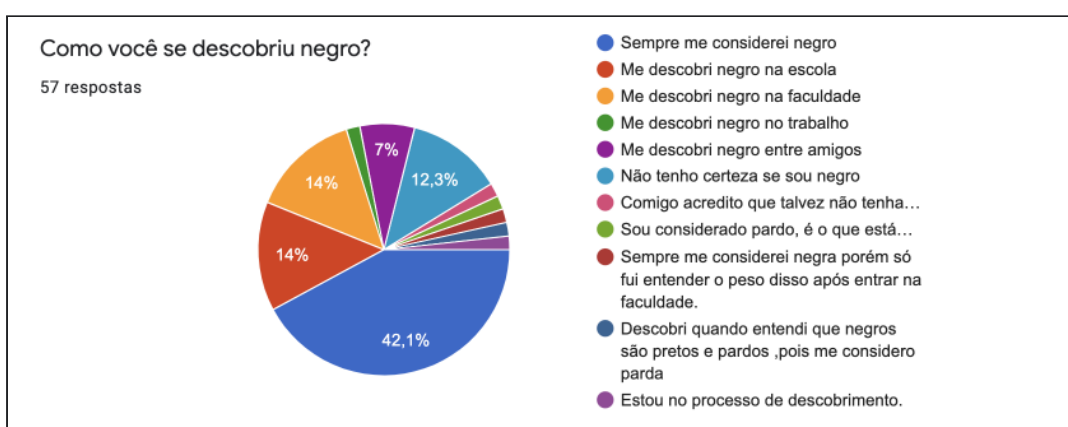
Saber-se negra é ter a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar a sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUZA, LEBOOK, p. 25)

A ideologia do branqueamento exerce uma pressão tão forte e violenta nos afrodescendentes que eles acabam construindo uma identidade não engajada. É uma pressão psicológica que impossibilita o surgimento de solidariedade entre negros e mestiços, porque esses últimos não conseguem se reconhecer em uma

<sup>199</sup> FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*; tradução de Renato da Silveira, – Salvador: EDUFBA, 2008, p.160.

identidade negra. Neusa Santos Souza argumenta que descobrir-se negro é um processo doloroso, é um vir a ser, no sentido que ninguém nasce negro, mas nos tornamos<sup>200</sup>. Ser negro é uma imposição criada pelo branco para definir e hierarquizar o diferente. Para o intelectual negro Sílvia Almeida<sup>201</sup> (2018), o indivíduo negro tem duas certidões de nascimento, uma quando nasce e outra que o racismo lhe entrega. É geralmente em espaços de poder que o indivíduo se descobre negro, muitas vezes com seus pares e em outros espaços não existem essas preocupações com a racialidade. Ana Cláudia deixa claro que, em seu ambiente familiar, ninguém estava preocupado com essa identificação racial ou com a cor da pele. Segundo Fanon, o negro ignora o mito preto (os estereótipos enraizados por meio do inconsciente coletivo) quando está com os seus familiares, mas quando ele tem que enfrentar o olhar do branco, sente o peso de sua cor<sup>202</sup>. A seguir, veremos um gráfico do questionário *on-line*, respondido por alunos e ex-alunos da PUC-Rio, que aborda essa temática do descobrir-se negro.

Gráfico 03



Fonte: elaborado pela autora.

No gráfico acima, constata-se que 42% dos entrevistados sempre se identificaram como negros. As pessoas que se descobriram negras no ambiente educacional (escola e faculdade) totalizam 28%. Aqueles que não tem certeza que são negros correspondem a 12,3%. Entre amigos, 7%, no trabalho, 1,8%, que se consideram pardos, 1,8%. “Sempre soube que era negra, mas não prestava atenção a isso”, 1,8%. “Também sempre me considerei negra, mas só fui entender o peso

<sup>200</sup> SOUZA, Neusa. *Torna-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 1ª edição – LEBOOKS, passim.

<sup>201</sup> Almeida, Sílvia. *História da discriminação racial na educação brasileira – Escola da Vila*, 2018. In. Canal: Centro de formação da Vila.

Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI\\_Yw](https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw)>. Acesso em: 21 abr. 2021.

<sup>202</sup> FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*; tradução de Renato da Silveira, – Salvador: EDUFBA, 2008, p.133.

disso na faculdade”, 1,8%. “Estou em processo de descobrimento”, 1,8%. Responderam a essa pergunta 57 pessoas. As pessoas que representam 1,8%, com exceção das categorias pardo e trabalho, responderam por escrito como se definiam, por isso as porcentagens delas não foram incluídas nas categorias “sempre soube que era negra” ou “não tenho certeza”. Esses dados estatísticos revelam os efeitos da ideologia do branqueamento: a maioria dos entrevistados não sabia ou ainda não sabem que são negros. Desta pesquisa participaram somente pessoas pretas e pardas, categorias essas que compõem o grupo de negros segundo o IBGE. Nesse sentido, todos são lidos como negros, embora alguns não se vejam dessa forma.

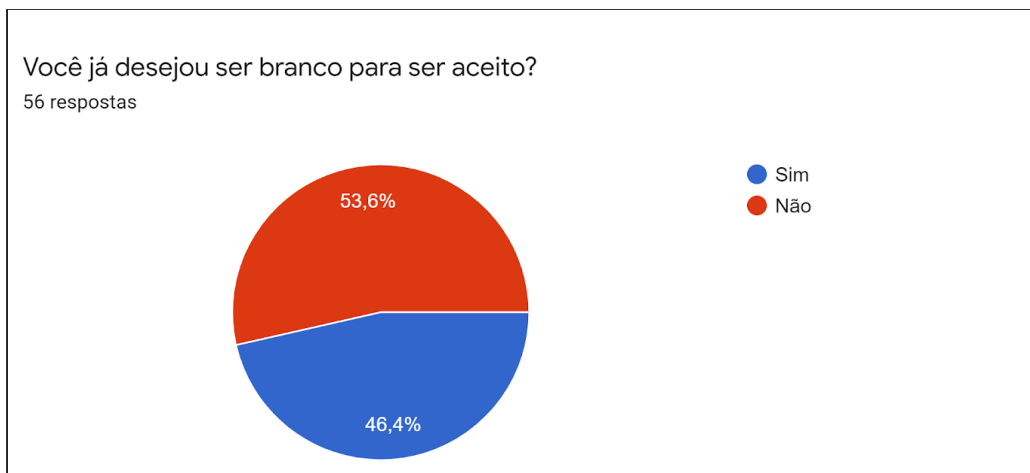
O racismo e a mestiçagem biológica e cultural foram mecanismos utilizados pela elite pensante brasileira para eliminar a pluralidade étnica, vista como uma ameaça. Munanga ressalta que o propósito desse projeto de branqueamento era criar uma unidade nacional e uma identidade nacional homogênea e unirracial. Desta forma, a ideologia do embranquecimento foi um instrumento de genocídio do povo negro e da cultura negra. Os afrodescendentes, quando não se enxergam como negros mesmo tendo as características fenotípicas do povo negro, não conseguem estabelecer um sentimento de solidariedade, uma identificação com a comunidade negra. Para Munanga, essa falta de reconhecimento impede a construção de uma identidade negra política mobilizadora. Segundo o autor, ser negro no Brasil não é uma questão de quem tem a pele mais clara ou escura, é uma decisão política. Afinal, a categoria de pardos sendo a maior estatisticamente é a que mais sofre preconceito, racismo e violência na sociedade brasileira. Os movimentos negros contemporâneos buscam essa integração de pretos e pardos para a mobilização de uma identidade negra, acima de tudo, política<sup>203</sup>. A seguir, veremos como o fetiche da brancura cria no indivíduo negro o desejo de ser branco.

---

<sup>203</sup> MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Editora Vozes, Petrópolis, 1999, p. 110–127.



Gráfico 04



Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico demonstra que 53,6% nunca desejaram ser brancos para serem aceitos, mas que 46,2% já desejaram ser brancos para serem aceitos. O desejo de embranquecer pode ser explicado por meio da internalização dos estereótipos difundidos pelo mito negro. O corpo do sujeito negro o persegue, como uma ferida aberta que sangra constantemente, lembrando-o de sua negritude. Ao repudiar a sua cor, ele repudia o próprio corpo, esse torna-se intruso, uma ameaça. Jurandir Freire Costa (1982) aponta que, para a construção da identidade do indivíduo, é necessário que ocorra uma identificação com o próprio corpo. O autor cita Piera Aulagnier, quem apresenta que a construção da identidade depende de inocentar o corpo, no sentido de criar uma relação harmoniosa e prazerosa. O corpo negro é atacado em sua percepção por três violências. A primeira é a de metamorfosear o corpo, visando à destruição dos sinais fenótipos negros. A segunda é aniquilar o corpo por intermédio de relações inter-raciais, visando a um branqueamento da futura prole. E, por último, um pensamento parasitado pelas práticas racistas, impossibilitando sentir prazer em relação ao corpo negro<sup>204</sup>. “Nasce, então, a dor e a tentativa de forçar o espelho a reproduzir a imagem branca desejada ou, em caso de impossibilidade, a opacificar-se, deixando de refletir a imagem negra desprezada”<sup>205</sup>.

Fanon faz uma análise dos romances de *Je suis Martiniquaise* de Mayotte Capécia e *Renè Maran*. Os romances ressaltam a inferioridade dos negros em relações inter-raciais e nas práticas cotidianas. No primeiro, a personagem Nina, uma mulata, se apaixona por um europeu e acredita que agora será aceita no

<sup>204</sup> COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo., Neuza Souza. In. *Tornar-se Negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 1.ª edição – LEBOOKS. p. 11-16.

<sup>205</sup> Ibid., p. 23.

mundo branco. Mas Nina percebe que, apesar de seu embranquecimento social, ela não é realmente aceita nesses espaços, é tolerada. Nina tem um comportamento considerado doentio, envolta no fetiche da brancura, aceita tudo de seu companheiro branco sem questionar. O romance de Mayotte Capécia vê na brancura a solução para a salvação da mulata, um caminho para ascensão social<sup>206</sup>. Já o romance de René Maran narra a história de Jean Veneuse, um negro de origem antilhana. O personagem mora em uma cidade da França há anos e exerce uma função no alto escalão do exército. É reconhecido por seu *status*, visto como um branco. O conflito se dá quando Jean Veneuse se apaixona por Andréa Marielle, uma mulher branca, e, mesmo sendo correspondido, pede uma espécie de autorização ao irmão da moça. “[...] o branco lhe consente em dar a mão da irmã, mas protegido por um pressuposto: você não tem nada a ver com os verdadeiros pretos. Você não é negro, é ‘excessivamente moreno’”<sup>207</sup>.

A crítica de Fanon está relacionada a como os romances literários constroem uma imagem estereotipada do negro, reafirmando sua inferioridade e seu desejo de embranquecer fisicamente e socialmente. O negro não se julga um merecedor de ter uma relação com o branco e, em contrapartida, aceita tudo que este lhe impõe. Nesse caso, a literatura é usada como um instrumento na destruição da identidade negra. Para Fanon, esses dois exemplos não definem as relações entre brancos e negros, os personagens se comportam como pessoas neuróticas. O autor tenta desconstruir o mito negro enraizado na literatura e imposto pela cultura dominante. No caso de Jean Veneuse, ele está sofrendo de uma crise existencial por ter sido abandonado pela mãe na infância e, em seu inconsciente, o medo de assumir uma relação nova lhe gera o receio de ser abandonado novamente<sup>208</sup>. Logo após, iremos abordar como a falta de representatividade negra ou a presença desta em postos subalternos interferem na construção de uma identidade negra positivada.

## 4.2. Identidade e representatividade negra

Identidade e representatividade caminham juntas. Reconhecer-se no outro e em oposição ao outro são elementos que caracterizam processos de

---

<sup>206</sup> FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*; tradução de Renato da Silveira, – Salvador: EDUFBA, 2008, p. 54-55.

<sup>207</sup> Ibid., p. 70-73.

<sup>208</sup> Ibid., p. 81.

identificação. Pensando nisso, foi elaborada a seguinte questão para os entrevistados:

“Falando de representatividade negra, de que forma você concebe a presença majoritária de trabalhadores negros em postos subalternos na PUC-Rio, e uma minoria em postos de poder, e como isto te afeta?”

Isso me incomodou quando eu entrei. O Coletivo Nuvem Negra tinha acabado de fazer aquela pesquisa com os docentes e, se eu não me engano 3% dos professores da PUC eram negros e nesse 3%, 97% eram homens e isso me impactou. No meu curso eu tive uma professora negra, isso me chocou, os funcionários da PUC, tantos os terceirizados a maioria eram negros. Quando eu comecei a estagiar meu supervisor era negro, ele ainda estava acima de mim, mas estava abaixo do diretor do laboratório que era uma pessoa branca. Chegou a incomodar, porque como você tem tanta gente fundamental aqui que é negra que batalha, trabalha e não tem esse reconhecimento todo, não tem valorização. Você concentra toda uma classe social em uma “vaga de entrada”, entendeu. Essa única professora negra que tem no departamento também não é formada pela PUC, isso me deixou surpreso. A PUC tem uma grande taxa de retenção, geralmente os professores da PUC são formados na PUC, ou em graduação, ou pós-graduação e ela teve uma carreira calcada em outras universidades. Isso me impactou, surpreendeu e me deixou desejando ter mais gente, mais vagas sendo preenchidas por negros. (ANDERSON)

Anderson traz em seu relato a campanha realizada pelo Coletivo Nuvem Negra<sup>209</sup>, “*Quantas/os professoras/es negras/os tem na PUC?*”<sup>210</sup>, em 2016. O objetivo da pesquisa era denunciar o número inexpressivo de professores negros na universidade e a falta de representatividade. De acordo com Sílvio Almeida (2020), a naturalização do racismo induz no imaginário social a percepção de que negros e brancos têm lugares demarcados na sociedade. Em sua experiência enquanto professor universitário, ele chegou muitas vezes a ser o único profissional negro a exercer seu ofício nesses espaços elitizados. Por outro lado, nesses mesmos espaços a situação também se inverte, as pessoas negras se encontram em grande número em postos subalternos e mal remunerados. Essa inversão, segundo o autor, evidencia a naturalização do racismo na sociedade brasileira<sup>211</sup>. A seguir, destacamos o gráfico publicado pelo Coletivo Nuvem Negra.

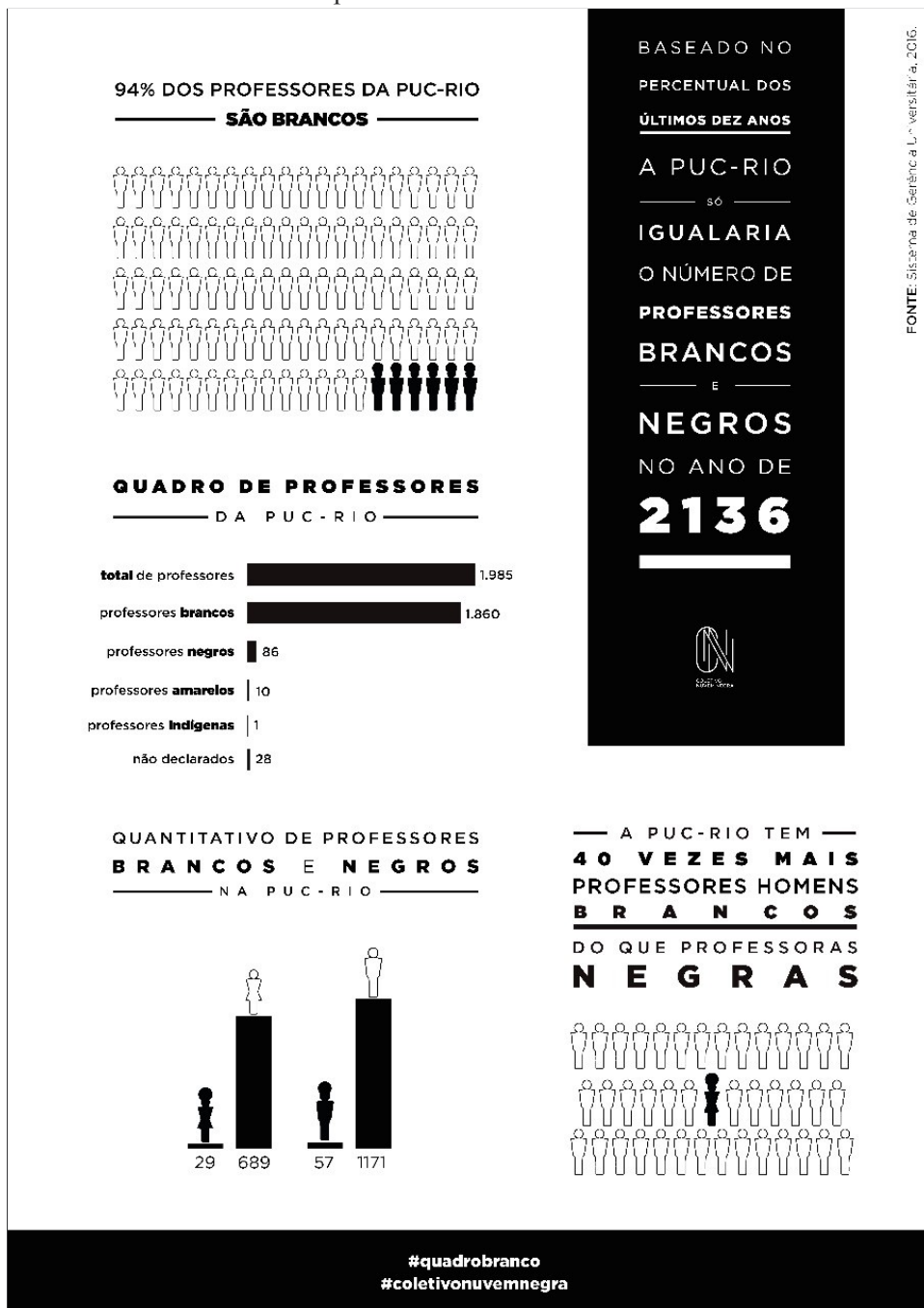
<sup>209</sup> É um coletivo formado por alunos e ex-alunos da PUC-Rio que atuam na luta antirracista.

<sup>210</sup> Disponível em:

<<https://medium.com/@coletivonuvemnegra/perfil-racial-dos-professores-da-puc-rio-almgum-negro-por-a-AD-8b1d9a5d362c>>. Acesso em: 25 maio 2020.

<sup>211</sup> ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Como naturalizamos o racismo? In. *Racismo Estrutural*. São Paulo. Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020, p. 60-62.

Gráfico 05 - Perfil racial dos professores da PUC



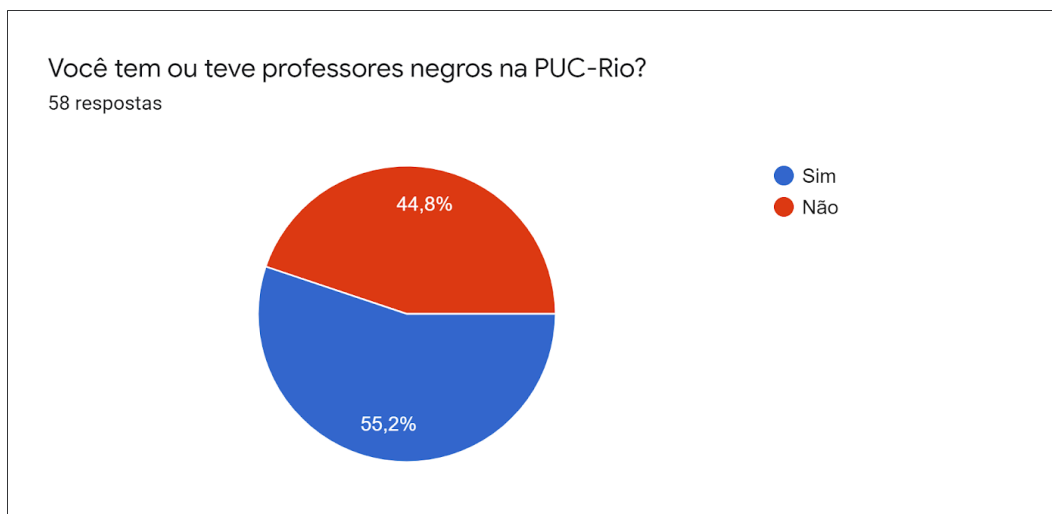
Fonte: Coletivo Nuvem Negra.

Anderson destaca que, durante toda a graduação, só teve uma professora negra. Ele se sente surpreso, porque “[...], geralmente os professores da PUC são formados na PUC, ou em graduação ou pós-graduação e ela teve uma carreira calcada em outras universidades”. Ter tido uma professora negra que veio de fora, com a trajetória acadêmica realizada em outra universidade, desperta nele entusiasmo e o desejo de ter mais representatividade negra docente. O entrevistado Elton, em relação a essa temática, me responde com outra pergunta e a responde automaticamente. “Quantos professores negros você conhece que tem

na PUC? Eu nenhum e, também nunca esbarrei com algum”. Ana Claudia diz que tudo seria mais fácil “se tivesse um professor negro, ele iria entender muito mais as dificuldades de quando entrei na faculdade e principalmente de quando era caloura nos anos iniciais que foram os mais difíceis”. A entrevistada Virna alega que, durante a graduação, teve três professores negros.

Segundo a pesquisa realizada pelo Coletivo Nuvem Negra, no quadro geral de professores da PUC-Rio, totalizam-se em 1985 docentes, sendo 86 negros. Dentro dessa divisão, o número de professoras negras se resume a 29, enquanto as professoras brancas são 689. Os professores negros são 57, enquanto os professores brancos são 1171. Professores que se declararam amarelos, 10; indígena, 1; e não declarados, 28. “Baseado no percentual dos últimos dez anos, a PUC-Rio igualaria o número de professores brancos e negros no ano de 2136”. O questionário *on-line* por mim aplicado na PUC-Rio em 2021 revela que 44,8% dos alunos bolsistas negros (participantes da pesquisa) não tiveram professores negros, mas que 55,2% tiveram professores negros.

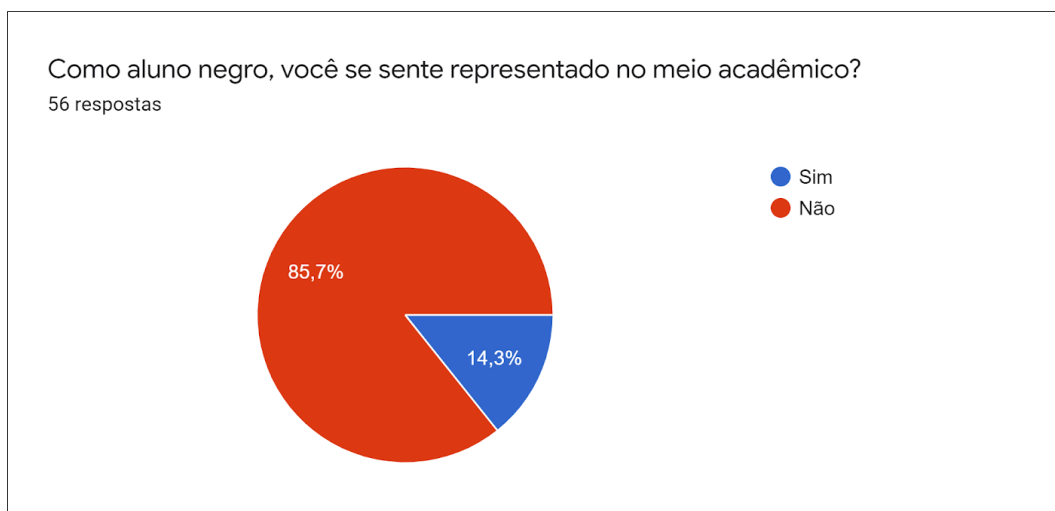
Gráfico 06



Fonte: elaborado pela autora.

A amostra, apesar de pequena, é muito significativa, porque denota um crescimento no quadro docente. Vejamos agora outro gráfico em relação à representatividade.

Gráfico 07



Fonte: elaborado pela autora.

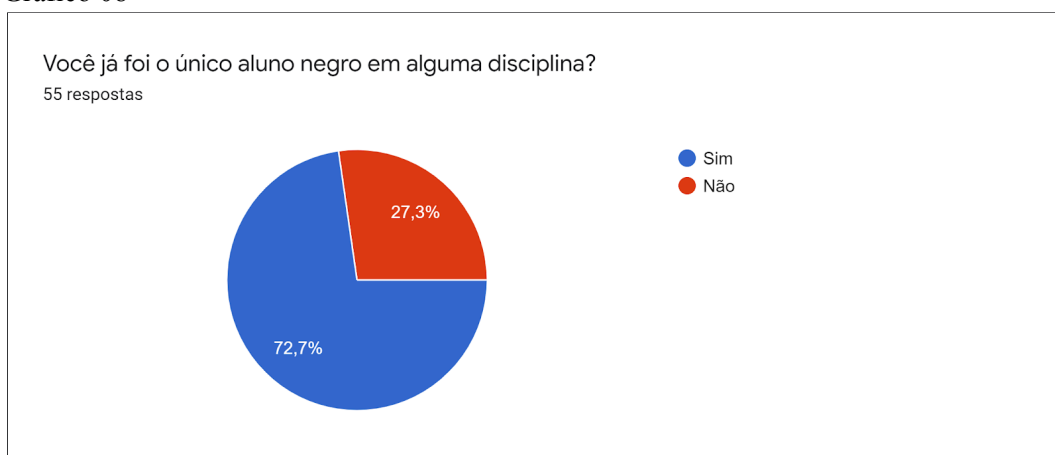
Observa-se que, no quesito representatividade, 85,7% dos alunos negros entrevistados não se sentem representados na PUC-Rio, e que 14,3% se sentem representados. Em síntese, a falta de representatividade negra em postos de poder e o excesso dela em postos subalternos despertam no indivíduo negro um sentimento de não reconhecimento, como vemos na fala de Ana Cláudia.

Eu não achava que afetava, mas afeta. Faz muita diferença você ver alguém ali na sua frente que tem uma posição de poder que é igual a você fisicamente falando. Eu sempre falei com todo mundo dos atendentes até o mais alto cargo da PUC. Os decanos já tive contato e todos foram muito solícitos comigo e eu com eles. Na faculdade eu não conheci ninguém que passou para essa empresa (multinacional) que fosse igual a mim. Mas tem alguns gatos pingados que passaram, mas são totalmente diferentes de mim. Algumas são mulheres, posso dizer que nesse quesito é parecido comigo. Você não vê ninguém para se espelhar, parece impossível às vezes. Eu nem acreditei quando eu passei na primeira etapa do processo seletivo, tinha certeza que não ia passar. Mas eu tenho certeza que se eu visse alguém conhecido, não de conhecer de conversar, mas que eu já vi em algum lugar na faculdade, um professor que trabalhou lá, que fosse negro eu iria me sentir muito mais motivada, acreditar muita mais que sou capaz de entrar nessa empresa. Se tivesse um professor negro, ele iria entender muito mais as dificuldades de quando entrei na faculdade e principalmente de quando era caloura, nos anos iniciais que foram os mais difíceis. Se eu tivesse um professor negro ali, eu tenho certeza que muito provavelmente ele iria entender essa questão que eu estou vivendo. Ele dá aula para turma que é branca, ele iria me vê ali, um feijãozinho no meio do arroz. Então eu me sentiria mais acolhida, alguém que olhasse aqui tem uma pessoa negra.  
(ANA CLÁUDIA)

Ana Cláudia está falando da importância de se reconhecer no outro. “Você não vê ninguém para se espelhar, parece impossível às vezes”. Grada Kilomba

(2019) aponta para a inadequação da academia em lidar com grupos marginalizados e como esses indivíduos experienciam suas vivências. “No racismo, corpos negros são construídos como corpos que estão ‘fora do lugar’ e, por essa razão, corpos que não podem pertencer”<sup>212</sup>. Ana Cláudia se sente sozinha, invisibilizada, “[...], ele iria me vê ali, um feijãozinho no meio do arroz”. Kilomba, referindo-se à sua experiência de doutorado na Alemanha, enfatiza que o seu corpo negro, não foi lido como um corpo acadêmico, era um corpo que estava “fora do lugar”, enquanto os corpos brancos não eram questionados, pois estavam “no lugar”. A autora também descreve, “[...] anos mais tarde, eu ainda era a única estudante negra no meu colóquio, e depois a única docente negra no meu departamento e uma das poucas em toda a instituição”<sup>213</sup>. O gráfico a seguir evidencia essa realidade na PUC-Rio.

Gráfico 08



Fonte: elaborado pela autora.

A estatística conclui que 27,3% dos alunos negros da PUC-Rio que participaram da pesquisa não foram os únicos alunos negros em alguma disciplina, mas 72,7% já estiveram na posição de cursarem uma disciplina e serem o único aluno negro da turma.

No discurso a seguir, Virna destaca sua relação de proximidade com os funcionários da PUC-Rio e indica que a falta de oportunidades, de orientações e de decisões levaram esses indivíduos a ocuparem essas posições sociais.

Isso me afeta, o ascensorista nordestino, a faxineira negra moradora da Cruzada. Tinha ex vizinhos de quando eu pagava

<sup>212</sup> KILOMBA, Grada. Quem pode falar? In. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 56.

<sup>213</sup> Ibid., p. 64.

aluguel que trabalhavam no setor operacional, manutenção, jardinagem, eles eram meus vizinhos, eu comia na casa deles e nos dávamos super bem. Isso me tocou porque eu sabia que aquelas pessoas que estavam ali, vieram de uma família muito parecida com a minha e não tiveram oportunidades, pelas decisões tomadas na vida, pelas faltas de oportunidades e pela falta de orientação. Às vezes a pessoa tem vontade, mas não tem quem a oriente. Isso faz muita diferença quando você é jovem. (VIRNA)

Segundo Almeida (2020), o racismo pode ser concebido em três percepções: individual, institucional e estrutural. No âmbito individual, o racismo se resume a um indivíduo ou grupo ligado a questões éticas e psicológicas, conectadas à questão comportamental. É geralmente repudiado no coletivo e condenado como anormalidade. Na perspectiva institucional, o racismo ocorre com mais sutileza, reproduzindo nas instituições padrões sociais, tendo a raça como parâmetro na garantia de vantagens e privilégios para determinados grupos. Para Almeida, as instituições absorvem os conflitos gerados na sociedade, estabelecendo normas e moldando o comportamento das pessoas. Absorver no sentido de normalizar, naturalizar e demarcar para continuar mantendo o poder.

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas - o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. - e instituições privadas - por exemplo, diretoria de empresas - depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos. (ALMEIDA, 2020, p. 40-41)

Ao contrário do que se pensa e, por atuar de forma menos evidente, o racismo institucional é altamente destrutivo. Está associado a um projeto político e socioeconômico que se manifesta nas instituições violentamente para permanência de hierarquias dominantes. Algumas concessões dentro desses espaços são permitidas para apaziguar grupos minoritários, mas sem transformações nas estruturas, nada que modifique a ordem estabelecida<sup>214</sup>. Segundo Almeida, tanto o racismo individual quanto o institucional são

<sup>214</sup> ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Como naturalizamos o racismo? *In. Racismo Estrutural*. São Paulo. Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020, p. 41-43.



fortalecidos diariamente por fazerem parte de uma ordem maior. “Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido”<sup>215</sup>.

Nesse sentido, Almeida deixa claro que o racismo é estrutural, por criar e recriar estruturas para perpetuar sistemas racistas. Nessa concepção, fundamentada em processos históricos, políticos e sociais, podemos compreender por que nas instituições brasileiras se estabelece uma hierarquia de cores. Naturalizamos a presença de trabalhadores negros em postos mal remunerados, terceirizados, nos quais é normal ver um grande grupo expressivo de pessoas negras exercendo funções tais como auxiliar de serviços gerais, ascensorista, porteiros, segurança e empregadas domésticas. “[...], o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática”<sup>216</sup>.

Eu não tenho contato com aqueles que mandam, encarregados, supervisores e com aqueles que recebem ordens. Mas eu vejo realmente que a maioria tem a característica dos negros, não vou falar nem negro, mas do favelado mesmo. Tem uma música do Caetano Veloso, de tão pobres que são ficam quase negros, é uma música assim. Ele deixa essa realidade bem clara que no final o branco que é pobre ele fica comparado ao negro, isso é um fato interessante, uma verdade porque na nossa subjetividade a população negra é a que não presta, é a que é feita para os trabalhos secundários, piores. Então se o branco é tão pobre ao ponto de não ter um bom trabalho, ele se equivale ao negro, isso é uma subjetividade desse racismo estrutural, um pensamento real que existe de fato. Isso não é culpa da PUC e nem dos negros, pretos, pobres ou brancos que estão lá. Hoje para mim, isso é o problema de uma composição social histórica. Eu vejo que esse desmando é uma coisa da dialética, um termo filosófico, da conversa no espaço e no tempo da mudança das coisas, uma coisa pode ser hoje e amanhã outra, estamos nesse movimento dialético, nessa mutabilidade social. (ELTON)

Elton faz uma observação interessante sobre as posições de trabalhadores negros no espaço da PUC-Rio. “[...], não vou falar nem negro, mas favelado mesmo”. Ele aponta que apesar de a maioria dos trabalhadores possuir características negras, esse meio é composto também por trabalhadores brancos e por nordestinos. Nesse sentido, Elton cita a música *Haiti* de Caetano Veloso.

Quando você for convidado pra subir no adro  
Da fundação casa de Jorge Amado  
Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos  
Dando porrada na nuca de malandros pretos  
De ladrões mulatos e outros quase brancos  
Tratados como pretos

<sup>215</sup> Ibid., p. 47.

<sup>216</sup> Ibid., p. 51

Só pra mostrar aos outros quase pretos  
 (E são quase todos pretos)  
 Como é que pretos, pobres e mulatos  
 E quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados  
 E não importa se os olhos do mundo inteiro  
 Possam estar por um momento voltados para o largo  
 Onde os escravos eram castigados  
 E hoje um batuque, um batuque  
 Com a pureza de meninos uniformizados de escola secundária  
 Em dia de parada  
 E a grandeza épica de um povo em formação  
 Nos atrai, nos deslumbra e estimula  
 Não importa nada:  
 Nem o traço do sobrado  
 Nem a lente do fantástico,  
 Nem o disco de Paul Simon  
 Ninguém, ninguém é cidadão  
 Se você for ver a festa do pelô, e se você não for  
 Pense no Haiti, reze pelo...  
 O Haiti é aqui  
 O Haiti não é aqui...  
 (CAETANO VELOSO)

A análise da música *Haiti* de Caetano Veloso permite trazer à evidência os problemas raciais e sociais vivenciados pela sociedade brasileira. Segundo Elton, “ele deixa essa realidade bem clara que no final o branco que é pobre ele fica comparado ao negro”. De acordo Sílvia Almeida (2020), as categorias branco e negro são construções sociais. “Assim como o privilégio faz de alguém branco, são as desvantagens sociais e as circunstâncias histórico-culturais, e não somente a cor da pele ou o formato do rosto, que fazem de alguém negro”<sup>217</sup>. Nesse aspecto, poderíamos entender que a questão da construção estética também se vincula a uma ideia de pobreza e também de riqueza. Um negro bem-sucedido em um espaço de poder continua sendo visto como negro, embora possa ter embranquecido seus costumes e comportamentos. Uma pessoa branca pobre em situação vulnerável é vista com espanto e como uma pessoa fora do lugar. Nesse sentido, acredito que o branco pobre é desprezado e sofre discriminação, mas jamais será visto como um negro.

Segundo Schuman (2012), a branquitude está ligada a conceitos simbólicos que privilegiam esse grupo hegemônico desde o nascimento. Para a autora, as pessoas já nascem racializadas no Brasil. Nascer branco na sociedade brasileira é fazer parte de uma pertença, de uma identidade racial branca atribuída à beleza, à inteligência e à riqueza. As pessoas não brancas não adquirem esses

<sup>217</sup> ALMEIDA, Sílvia Luiz de. Branco tem raça? In. *Racismo Estrutural*. São Paulo. Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020, p. 77.

*status* quando nascem. Para Schuman, essa naturalização pode ser compreendida por meio do conceito utilizado por Maria Aparecida Bento, de pactos narcísicos<sup>218</sup>.

[...], alianças inconscientes, inter-grupais, caracterizadas pela ambiguidade e, no tocante ao racismo pela negação do problema racial, pelo silenciamento, pela interdição de negros em espaços de poder, pelo permanente esforço de exclusão moral, afetiva, econômica e política do negro, no universo social. (BENTO, 2002, p.5 apud SCHUMAN, 2012, p. 28)

A branquitude reforça os pactos narcísicos, transformando seus privilégios em *habitus* (práticas cotidianas) que naturalizam as desigualdades sociais. Schuman aponta o pensamento de Peggy McIntosh, o qual destaca que a chave para a compreensão da branquitude está intrinsecamente ligada à ideia de privilégios. Famílias brancas não precisam ficar preocupadas se o currículo escolar apresenta narrativas positivas de sua raça ou se seu filho será o único aluno de sua raça na turma de escolas particulares. Não precisam educar seus filhos em relação ao racismo estrutural para proteção física, moral e psicológica dos mesmos. A branquitude concebe esses privilégios, de forma consciente ou inconsciente, que incorporam a identidade dos sujeitos brancos<sup>219</sup>. A branquitude vê a pobreza de um indivíduo branco como uma ameaça ao seu posicionamento hegemônico na sociedade, uma inadequação, como algo fora do lugar. “[...] o inadequado se refere ao fato de um branco estar neste lugar, e não o lugar ser inadequado a qualquer vida humana”<sup>220</sup>. A culpa recai no próprio sujeito branco pobre, ele não foi capaz de se projetar socialmente em uma situação econômica confortável, afinal ele já nasceu com todos os atributos disponíveis, beleza e inteligência. Esta associação pode ser fortemente percebida quando nos perguntamos: Por que pessoas brancas tão lindas estão em situação de rua? O que fizeram de errado para se encontrarem nessa situação?

A naturalização do racismo provoca esse estranhamento, como no caso da reportagem da Rede Record TV, “*A polêmica dos meninos loiros*”<sup>221</sup>. As imagens de três crianças loiras vivendo nas ruas de São Paulo causaram grande comoção nacional. “O rosto destas crianças poderiam estampar capa de muita revista, mas

<sup>218</sup> SCHUMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo, 2012, p. 27.

<sup>219</sup> Ibid., p. 28.

<sup>220</sup> Ibid., p. 98.

<sup>221</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BQ7OEy6QmKs>>. Acesso em: 9 nov. 2021.

quando a fotografia é mais ampla uma dura realidade se revela”<sup>222</sup>. Todos nós sabemos que a realidade brasileira invisibiliza milhares de crianças negras que vivem em situação de rua, as quais não são chamadas nem de crianças, mas de meninos de rua ou pivetes. A valorização estética da branquitude e a força do *habitus* criam, nas subjetividades brancas e negras, sentimentos de estranheza e empatia ao ver indivíduos brancos na rua como nas citações abaixo<sup>223</sup>.

Parece que inconscientemente quando eu vejo um menino de rua branco eu sinto muita pena, eu olho para aquela bochecha rosa, aquele olhinho claro e me pergunto, o que é que aconteceu para ele estar ali? Eu sempre acabo dando uma grana. Com o negro parece que eu já me acostumei. (JOANA apud SCHUMAN, 2012, p. 98)

Depoimento de Nelson Mandela quando se depara com uma mulher branca em situação de rua na África do Sul.

Um dia, andando pela cidade, notei uma mulher branca na sarjeta, roendo espinhos de peixe. Era pobre e aparentemente estava desabrigada, mas era jovem e chegava até ser atraente. Eu sabia, é claro, que havia brancos pobres, brancos que eram tão pobres quanto os africanos, mas era raro ver um. Estava acostumado a ver mendigos negros na rua, e espantei-me ao ver um branco. Eu dificilmente dava esmolas a mendigos africanos, no entanto tive um impulso de dar dinheiro àquela mulher. Naquele momento percebi como o *apartheid* nos prega peças, pois as aflições porque passam os africanos são aceitos com naturalidade, ao passo que meu coração se condeu imediatamente por aquela branca encardida. Na África do Sul, ser negro e pobre era normal; ser branco e pobre, uma tragédia. (MANDELA, BIOGRAFIA, p. 158 apud SCHUMAN, 2012, p. 99)

O racismo, como vimos, define quem deve ocupar determinados lugares na sociedade. O lugar do negro é na rua, na favela, na periferia, nos guetos, nos presídios, nos serviços subalternos, etc. Um negro na universidade causa espanto, um professor negro universitário causa estado de admiração, um negro bem-sucedido causa desconfiança. “[...], o negro que cita Montesquieu deve ser vigiado”<sup>224</sup>. Fanon não está se referindo à ideia que os alunos negros são vigiados por colegas e professores, mas está tentando libertar os negros desse arsenal de estereótipos disseminados na sociedade. O mesmo não acontece com as pessoas brancas, por exemplo, os alunos bolsistas brancos não são automaticamente identificados porque são brancos, mas se existe um aluno pagante negro, ele de

<sup>222</sup> HUMMEL, Marcos. A polêmica dos meninos loiros. In. *Domingo Espetacular*, 2016.

<sup>223</sup> SCHUMAN, L. V., op. cit., p. 28

<sup>224</sup> FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*; tradução de Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008, p. 47.

imediatamente é visto como bolsista. Comparar uma pessoa negra com uma branca e dizer que a pobreza as coloca em pé de igualdade é um desrespeito com a luta antirracista.

A desigualdade social evidenciada por Caetano equipara negros, mulatos e, repare no detalhe, “quase brancos” ou “quase pretos” no mesmo patamar social. Aqui percebemos a oscilação da condição de ‘ser negro’ e ‘ser branco’, ligada ao sistema de classificação racial que utiliza como mecanismo não apenas as características fenotípicas das pessoas, mas também se baseia nas práticas culturais, distribuindo privilégios e desvantagens a determinados grupos<sup>225</sup>.

Nota-se que a crítica de Caetano é essencial para compreendermos que o racismo estrutural cria estruturas nas quais negros, mulatos, “quase brancos” e “quase pretos” não se reconhecem em uma identidade negra. O detalhe está nas palavras “quase branco”, ele não cita o branco. Um indivíduo “quase branco” não é o branco de fato como vimos no pensamento racista da época do século XIX. Não posso afirmar a que Caetano estava realmente se referindo quando usou o termo “quase branco”, mas, analisando o termo na música e com a historiografia racista, posso afirmar que o termo “quase branco” está relacionado a um perfil de um novo indivíduo que surgiria com o branqueamento da população. Mas, como já sabemos, o processo de branqueamento não funcionou em sua totalidade, o que temos hoje são indivíduos mestiços que compõem a categoria de pardos e essa a de negros, conforme o IBGE. Esses, como citados na letra da música, vivem em profunda desigualdade social e não se dão conta que estão lutando contra os seus próprios irmãos. Como observamos no início da estrofe da música.

Quando você for convidado pra subir no adro  
Da fundação casa de Jorge Amado  
Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos  
Dando porrada na nuca de malandros pretos  
De ladrões mulatos e outros quase brancos  
Tratados como pretos

A analogia feita ao Brasil, comparando-o ao “Haiti é aqui, o Haiti não é aqui”, está se referindo a uma revolução preta e o medo dessa revolução preta. Os negros se revoltaram no Haiti e buscaram a sua independência da dominação francesa. “Pense no Haiti, reze pelo Haiti”. Poderíamos analisar da seguinte forma: pense na situação brasileira, rompa com alienação colonial, reze pelo Brasil, mas, antes de tudo mude as estruturas.

---

<sup>225</sup> ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Branco tem raça? In. *Racismo Estrutural*. São Paulo. Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020, p. 77.

Elton enfatiza que, “[...] se o branco é tão pobre ao ponto de não ter um bom trabalho, ele se equivale ao negro, [...]. Isso não é culpa da PUC e nem dos negros, pretos, pobres ou brancos que estão lá”. De acordo com Djamila Ribeiro (2019), o lugar social de homens brancos em postos de poder não é algo natural, mas construído historicamente. Homens e mulheres brancos pobres também sofrem opressões de sexismo, gênero e classe, mas isso não os retira, segundo Djamila, de seu lugar de privilégio, da branquitude. A autora evidencia uma estrutura baseada na raça, que beneficia um determinado grupo social.

Nesse sentido, mulheres brancas são discriminadas por serem mulheres, mas privilegiadas estruturalmente por serem brancas. O mesmo ocorre com homens brancos homossexuais, que são discriminados pela orientação sexual, mas racialmente falando, fazem parte do grupo hegemônico. Isso de forma alguma exclui as opressões que sofrem, mas os localizam socialmente no lugar da branquitude. (RIBEIRO, 2019, p. 34–35)

Elton aponta para uma questão social.

Eu vejo esse movimento ainda como um problema social. Então a relação de mando e desmando, não é meramente uma questão onde a PUC quer ser senhor e a outras pessoas negras e pobres ficam aqui embaixo. Eu vejo porque é uma característica social, que para varrer chão não precisa ler, escrever para catar as folhas. Eu chegava todos os dias às 6:00 horas da manhã para não perder o horário do café e ter a aula das 7:00 horas. Eu via umas 50 ou 100 pessoas varrendo a PUC de manhã, muita gente. Você percebe mulher e nordestino bem definido. A metade são mulheres, no meio tem as negras, têm as brancas nordestinas e nos homens, tem os homens negros, mas a maioria é de nordestinos. Talvez pela ambientação do lugar, eu converso com alguns que são da Rocinha que tem uma diáspora, a história do nordeste para o sudeste. A Rocinha é “uma parte do nordeste no Rio de Janeiro bem enraizada”. É uma mutabilidade social, não vejo essa questão do comando como uma coisa racista, mas vejo como um problema dessa estrutura que já existe social. (ELTON)

Francismeire Neves da Silva (2010), em sua dissertação de mestrado *Segregação entre brancos e negros no mercado de trabalho brasileiro*, apresenta alguns fatores para compreensão da grande presença negra em postos de trabalhos considerados subalternos. Tendo como objeto de pesquisa a cidade de São Paulo, a autora apresenta a transição do trabalho escravo para o livre. De acordo com Silva, o mercado de trabalho assalariado brasileiro teve a sua formação entre o período de 1850 a 1930. Nesse espaço de tempo, os negros foram marginalizados, preteridos por trabalhadores europeus e excluídos do novo mercado de trabalho que se formava. Silva aponta três concepções que nos ajudam a compreender porque os negros não foram inseridos.

A primeira vem da *Escola Sociológica de São Paulo*, tendo como seu principal representante Florestan Fernandes, e seus adeptos Octávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso. Nessa percepção, a não inclusão do negro está relacionada à “herança da escravidão”. Nesse sentido, a não inserção recai sobre o ex-escravo e seus descendentes por não possuírem as habilidades necessárias, sendo considerados inaptos e incapazes para competir com os trabalhadores nacionais e com os imigrantes. Nessa visão, os negros não estavam preparados para o trabalho livre.

Faltava ao liberto, portanto, a auto-disciplina e o espírito de responsabilidade do trabalhador livre, as únicas condições que poderiam ordenar, espontaneamente, a regularidade e a eficácia de trabalhador no novo regime jurídico-econômico. Como existia a alternativa de substituí-lo, pois os imigrantes eram numerosos e tidos como “poderosos e inteligente trabalhadores”, as fricções engendradas pela persistência daquelas três constelações psico-sociais eram fatais ao negro e ao mulato. Eles não só perdiam terreno na competição ocupacional e econômico. Passavam a ser vistos sob um prisma em que o “escravo” desqualificava o “liberto”, como se fossem, de fato, substancialmente “vagabundos”, “irresponsáveis” e “inúteis”. (FERNANDES, 1965, p. 49 apud SILVA, 2010, p. 32)

A Escola Sociológica de São Paulo acreditava que, nessa nova sociedade capitalista, a categoria “cor” não seria um problema, desapareceria na introdução da sociedade de classes e na industrialização do país. A categoria “cor” estava fadada a desaparecer, era uma herança da escravidão e não teria lugar em uma sociedade de classes<sup>226</sup>.

A segunda visão considerada por Silva é a da *Escola Sociológica do Rio de Janeiro*, tendo como foco as contribuições historiográficas de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva. Na percepção dos autores, o racismo e a discriminação racial são os mecanismos utilizados na hora da competição entre negros e brancos. A industrialização do país não eliminou a categoria “cor” utilizada como critério na estruturação das relações sociais e na inserção do mercado de trabalho<sup>227</sup>. Ao seu ver, conferir somente a “herança da escravidão” aos problemas vivenciados pelos negros é desconsiderar fatores como o racismo, isentar responsabilidades, justificar a manutenção de estruturas que perpetuam as desigualdades e disseminar a ideologia do mito da democracia racial<sup>228</sup>.

<sup>226</sup> SILVA, Francismeire Neves da. *Segregação entre brancos e negros no mercado de trabalho*. Uberlândia, 2010, p. 18.

<sup>227</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>228</sup> *Ibid.*, p. 37–38.

A terceira e última visão é a do economista Celso Furtado. Ele indica que a não inserção do ex-escravo ao mercado de trabalho livre assalariado está relacionada à sua falta de capacidade mental, de deformação oriunda da escravidão, do despreparo para sua inclusão na sociedade de classes<sup>229</sup>. “[...], a análise de Furtado está baseada na inferioridade intelectual do negro, em uma visão etnocêntrica [...], mas se aproxima [...], das ideias de Florestan Fernandes, ao retomar a ótica do cativo durante a escravidão”<sup>230</sup>.

Ao se averiguar às três concepções apontadas por Silva, compreendemos que, durante a transição do trabalho escravo para o livre, o negro ficou excluído desde o início de sua formação em 1850 até 1930. Silva argumenta que a lenta introdução do negro no mercado de trabalho livre assalariado só ocorreu na cidade de São Paulo após a década de 1930, devido à redução do fluxo imigratório. As regiões do Brasil que eram consideradas mais dinâmicas e mais desenvolvidas optaram pela escolha do imigrante europeu. Já as regiões que eram consideradas mais atrasadas tinham como opção os trabalhadores nacionais e os ex-escravos<sup>231</sup>.

O mercado de trabalho livre no Brasil, foi, assim, moldado por uma política de imigração, cuja perspectiva era mais do que uma simples estratégia de substituição de mão-de-obra. A imigração, favorecida por taxações e subvenções, em detrimento da mão-de-obra nacional, era parte de um projeto de nação que tinha no embranquecimento uma de suas mais importantes estratégias. O mercado de trabalho nasceu, assim, dentro de um ambiente de exclusão para uma parte significativa da força de trabalho. (THEODORO, 2008, p. 39, apud SILVA, 2010, p. 23)

Elton concebe o problema dos trabalhadores negros em postos subalternos na PUC-Rio como uma questão social. “É uma mutabilidade social, não vejo essa questão do comando como uma coisa racista, mas vejo como um problema dessa estrutura que já existe social”. Desta forma, sua visão aproxima-se mais da concepção da Escola Sociológica de São Paulo. Segundo Sílvio Almeida, “[...], o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais”<sup>232</sup>. Nesse sentido, para compreender a estrutura racista, o indivíduo busca respostas que sejam racionais, que façam sentido. O racismo como ideologia lhe fornece as explicações

<sup>229</sup> Ibid., p. 19.

<sup>230</sup> Ibid., p. 46.

<sup>231</sup> Ibid., p. 24.

<sup>232</sup> ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Branco tem raça? In. *Racismo Estrutural*. São Paulo. — Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020, p. 63.



necessárias, porque naturaliza e normaliza as desigualdades raciais. Tendo como mecanismo os mais diversos instrumentos, como os citados no primeiro tópico deste capítulo, a indústria cultural, os meios de comunicação e a educação<sup>233</sup>. E, da mesma forma atua nas subjetividades dos indivíduos, internaliza-se na sociedade, construindo todo um imaginário social sobre o negro, renovado constantemente no estoque das relações sociais<sup>234</sup>. “[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as ações políticas, econômicas, jurídicas e familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural”<sup>235</sup>.

### 4.3. Identidade negra e os efeitos da colonialidade

#### **A vida é um desafio**<sup>236</sup>

“Tem que acreditar.  
Desde cedo a mãe da gente fala assim:  
'filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor.'  
Aí passado alguns anos eu pensei:  
Como fazer duas vezes melhor,  
se você tá pelo menos cem vezes atrasado pela escravidão, pela história,  
pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses...  
por tudo que aconteceu?  
duas vezes melhor como ?  
Ou melhora ou ser o melhor ou o pior de uma vez.  
E sempre foi assim.  
Você vai escolher o que tiver mais perto de você,  
O que tiver dentro da sua realidade.  
Você vai ser duas vezes melhor como?  
Quem inventou isso aí?  
Quem foi o pilantra que inventou isso aí ?  
Acorda pra vida rapaz!”  
(Racionais Mc’s)

A epígrafe acima pertence ao primeiro trecho da música, *A vida é um desafio* dos Racionais Mc’s. Esse fragmento reflete bem o sentimento que as pessoas negras têm em relação à cobrança e autocobrança imposta a elas pelo racismo estrutural. Estar constantemente tendo que provar suas potencialidades gera sofrimento psíquico nos indivíduos. No contexto universitário, quando cruzamos os fatores raça, racismo e saúde mental percebemos como esses

<sup>233</sup> Ibid., p. 63.

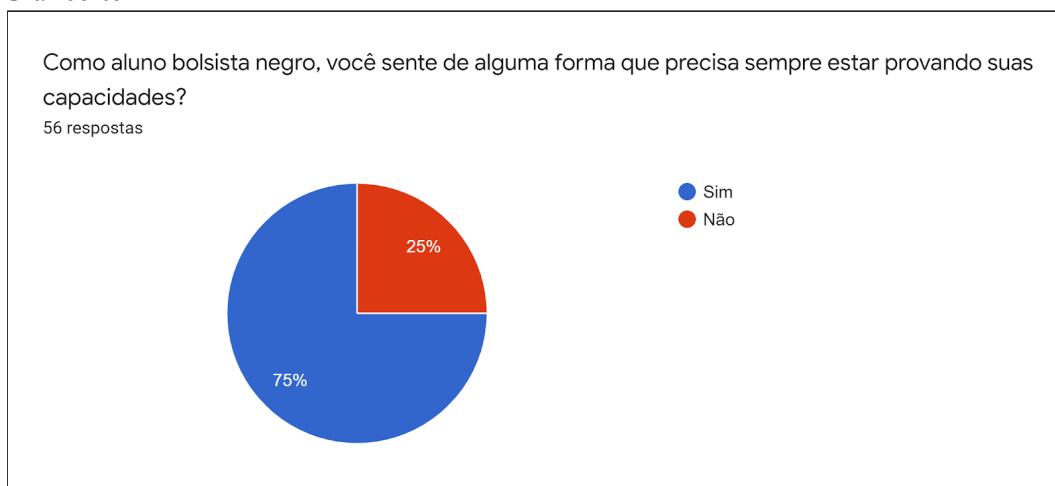
<sup>234</sup> Ibid., p. 66.

<sup>235</sup> Ibid., p. 50.

<sup>236</sup> Disponível em: <<https://www.letras.com.br/racionais-mcs/a-vida-e-um-desafio>>. Acesso em: 21 maio 2020.

conceitos estão intrinsecamente ligados e como agem de forma destrutiva, criando adoecimento mental.

Gráfico 09



Fonte: elaborado pela autora.

A leitura do gráfico nos permite compreender que o debate sobre saúde mental na universidade é algo urgente, que não pode ser mais negligenciado. Vemos que 75% dos alunos negros entrevistados sentem que precisam estar sempre provando suas capacidades, e 25% acreditam que não precisam. Segundo Damasceno e Zanello (2018), o racismo como sistema de opressão, agressão e violência ataca de forma direta a saúde mental das pessoas, causando sofrimento psíquico. Para os autores, essa questão torna-se um problema de saúde pública, porque afeta os indivíduos negros em sua saúde física e mental.

Essa condição constante causa transtornos tais como taquicardia, hipertensão arterial, úlcera gástrica, ansiedade, ataques de pânico, depressão, dificuldade de se abrir, ataques de raiva violenta e aparentemente não provocada, comprometimento da identidade e distorção do autoconceito. Enfim, a exposição cotidiana a situações humilhantes e constrangedoras podem desencadear um número de processos desorganizadores dos componentes psíquico e emocional. (SILVA, 2005, apud DAMASCENO; ZANELLO, 2018, p. 452)

Sob o mesmo ponto de vista, Damasceno e Zanello destacam que as lutas dos movimentos sociais por uma saúde pública que fosse mais inclusiva favoreceu a criação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), sendo reconhecida pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) em 2006, e instituída no Sistema Único de Saúde (SUS) pelo Ministério da Saúde (MS) em 2009. Para os autores, essa conquista foi importante porque o MS reconheceu que existe racismo no SUS em relação ao tratamento dado às pessoas negras.

Posteriormente, os autores estabelecem uma crítica ao sistema do SUS por ignorar o quesito raça e cor, criando uma invisibilidade sobre as estatísticas da saúde mental dos negros no Brasil<sup>237</sup>.

Ainda com Damaceno e Zanello, para compreendermos por que o racismo afeta a psique dos negros no Brasil, é necessário que retornemos ao século XIX e às teorias raciais da época. Dessa forma, vale recuperar, “Quem inventou isso aí? Quem foi o pilantra que inventou isso aí?”<sup>238</sup>. Como vimos, o pensamento da elite era criar uma identidade nacional unirracial, eliminando as outras diferenças étnico-raciais consideradas inferiores por meio do processo de branqueamento físico e cultural. “Prevalecia a ideia de que negros e mestiços estavam destinados à loucura, pois eram povos degenerados por definição, argumento que justificou e legitimou a instituição de dispositivos de controle social”<sup>239</sup>.

O sentimento de inferioridade do negro tem sua origem nas teorias racialistas as quais foram fundamentadas por visões de pensadores como Raimundo Nina Rodrigues, que atuava nos campos de medicina legal, antropologia e psiquiatria. Influenciado pelo cientificismo racialista, acreditava no atavismo, uma teoria que pressupõe que as características hereditárias das raças consideradas inferiores poderiam ser transmitidas geneticamente. Nesse ponto de vista, o eugenista era contra a miscigenação, porque ela produzia o mestiço, um ser degenerado e desequilibrado<sup>240</sup>.

Ele trabalhava com as seguintes noções: as características adquiridas seriam transmitidas aos descendentes; o cruzamento de raças muito diferentes implicaria sempre em degeneração física e mental dos descendentes, e essa degeneração poderia acentuar por influências externas, do ambiente; os mestiços seriam produtos híbridos tanto fisicamente quanto em suas manifestações intelectuais e culturais; entre os degenerados, os instintos atávicos, primitivos, poderiam ressurgir de acordo com as condições ambientais. (ODA, 2004, p. 140)

Munanga (1999) argumenta que a ideologia do branqueamento disseminada pela miscigenação, assimilada e internalizada pelos indivíduos não brancos, exerceu uma pressão psicológica extremamente forte nos negros e seus descendentes. Uma das consequências disso, como vimos anteriormente, é a construção de uma identidade negra não engajada, envolta na estética da brancura

<sup>237</sup> DAMASCENO, M. G.; ZANELLO, V. M. L., Saúde Mental e Racismo Contra Negros: Produção Bibliográfica Brasileira dos Últimos Quinze Anos. *Psicologia: Ciência e Profissão* Jul/Set. 2018 v. 38 n° 3, p. 451.

<sup>238</sup> O trecho foi retirado da música, “*A vida é um desafio*”, dos Racionais Mc’s.

<sup>239</sup> DAMASCENO, M. G.; ZANELLO, V. M. L., op. cit., p. 452.

<sup>240</sup> Ibid., p. 457.

e alimentada por estereótipos<sup>241</sup>. O medo que o aluno negro sente constantemente em não poder errar e fracassar, não é nada natural, mas construído historicamente e reproduzido nas relações sociais.

Eu cheguei na PUC em um estado de mendicância. Os alunos, o departamento todos me ajudaram, me deram dinheiro e construíram uma casa para mim, então eu me senti muito bem acolhido. Mas eu confesso que dentro de um modelo que chamo de navegação social, eu tenho muito cuidado, é quase um ato de terror é como se eu não pudesse errar nunca, devido às minhas condições. É mais psicológico, mas é aquela sensação estou tendo uma oportunidade que me deram na qual eu não posso vacilar. (ELTON)

O terror que Elton sente pode ser compreendido por meio do imaginário social construído em relação ao indivíduo negro. Fanon (2008) relata um caso de um estudante negro de medicina que tinha medo de realizar o toque vaginal em suas pacientes brancas, recusando-se a fazê-lo. Esse pavor lhe foi atribuído por escutar o comentário de uma mulher branca. “Tem um preto lá dentro. Se ele me tocar, dou-lhe uma bofetada. Com eles nunca se sabe. Ele deve ter a mão grande e, além disso, com certeza é brutal”<sup>242</sup>. Fanon evidencia que o negro é visto por intermédio dos estereótipos, ele é o genital, o primitivo, o animalesco, etc. Em outra passagem de sua obra, Fanon fala de sua experiência enquanto médico negro na França.

Sabia, por exemplo, que se um médico negro cometesse um erro, era o seu fim e o dos outros que o seguiriam. Na verdade, o que é que se pode esperar de um médico preto? Desde que tudo corresse bem, punha-no nas nuvens, mas atenção, nada de bobagens, por preço nenhum! O médico negro não saberá jamais a que ponto sua posição está próxima do descrédito. Repito, eu estava murado: nem minhas atitudes polidas, nem meus conhecimentos literários, nem meu domínio da teoria dos quanto obtinham indulto. (FANON, 2008, p. 109)

De acordo com Alves, Jesus e Scholz (2015), todas essas questões históricas e sociais apresentadas têm a ver com a saúde mental, porque “[...], trata-se da constituição de sujeitos, da produção de subjetividades, da construção de identidades do ser ‘negro e negra’ na diáspora”<sup>243</sup>. Os autores apresentam dois paradigmas civilizatórios que formam a sociedade brasileira, o paradigma

<sup>241</sup> MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Editora Vozes, Petrópolis, 1999, p. 94.

<sup>242</sup> FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*; tradução de Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008, p. 140.

<sup>243</sup> ALVES, M. C.; JESUS, J. P. de.; SCHOLZ, D. Paradigma da afrocentricidade e uma nova concepção de humanidade em saúde coletiva: reflexões sobre a relação entre saúde mental e racismo. *Saúde Debate* / Rio de Janeiro, v. 39, n. 106, p. 876.

ocidental e paradigma negro – africano. O paradigma ocidental ou dominante, como nomeado por Santos (2002), é “[...] um modelo totalitário de observar o mundo, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”<sup>244</sup>. Para os autores, o paradigma ocidental se atualiza constantemente por meio das relações de poder, tendo como ferramenta a colonialidade.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos de um padrão mundial eurocêntrico, que consolida uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo diferencia-se em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos. (QUIJANO, 2010, p. 86 apud ALVES; JESUS; SCHOLZ, 2015, p. 870)

A colonialidade estabelece um padrão eurocêntrico que hierarquiza, seleciona e classifica grupos considerados inferiores. Sendo um instrumento do paradigma dominante, define a concepção de humano e não humano, constituindo subjetividades. Dessa forma, o negro brasileiro vive com o “pensamento sitiado”. Preso pela colonialidade, pela dor da opressão e pelo racismo, não consegue sentir prazer psíquico e nem físico, no qual o corpo torna-se inimigo<sup>245</sup>. Neste aspecto, os autores citam Silva (2005), segundo o qual o negro brasileiro vive constantemente em estado de tensão, a colonialidade desagencia e tira o protagonismo negro, oferecendo-lhe uma humanidade de concessão e subalterna. Naturaliza as desigualdades e os acusa de perseguidores quando estão lutando por pautas raciais e políticas públicas para a população negra<sup>246</sup>.

A ideologia racista cria uma realidade fragmentada, na qual o sujeito negro vive em dois universos sociais distintos, onde não ocorre comunicação. Nesse aspecto, os autores Alves, Jesus e Scholz (2015) apresentam a teoria de Bastide, um estudioso sobre a matriz africana. O autor fala do “princípio de corte”, da capacidade do negro africano, no período das relações escravagistas, viver uma realidade compartimentada, não negando sua herança africana, sendo agente econômico e se adaptando à racionalidade moderna. Para Bastide, “[...] o africano que vive em contexto social pluricultural tem a capacidade de cortar o universo social em um certo número de ‘compartimentos isolados’ nos quais eles têm

<sup>244</sup> Ibid., p. 872.

<sup>245</sup> SOUZA, Neusa. *Torna-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 1ª edição - LEBOOKS, p. 13.

<sup>246</sup> ALVES, M. C., JESUS, J. P. de., SCHOLZ, D. Paradigma da afrocentricidade e uma nova concepção de humanidade em saúde coletiva: reflexões sobre a relação entre saúde mental e racismo. *Saúde Debate* / Rio de Janeiro, v. 39, n. 106, p. 870.

‘participações’ de ordem diferente que, isso mesmo, não lhes parece contraditórios”. No entanto, o que podia ser considerado uma estratégia de sobrevivência no contexto do colonialismo, atualmente, pode ser visto como um causador de sofrimento psíquico. Articular essas realidades fragmentadas, divididas em compartimentos, também produz identidades fragmentadas. Os autores apontam que, no contexto do colonialismo, para Alves (2012), seria uma forma de proteção, mas na contemporaneidade, sem articulação das partes, torna-se um fator desagregador<sup>247</sup>.

A palavra ‘negro’ – nome dado pelo colonizador europeu aos africanos – está carregada de valores e ideologia de modo que significa ausência de luz, sem alma. Ou seja, não ter alma implica ‘não ser humano’, significa ser objeto, ser animal. Portanto, a representação social de ‘ser negro e negra’ no Brasil tem como base o conceito de não humanidade. (ALVES; JESUS; SCHOLZ, 2015, p. 874)

Segundo Toyin Falola (2006), “quem quer que tenha o poder de definir tem o poder sobre outras coisas [...]”<sup>248</sup>. A modernidade europeia utilizou de seu poder de definição para dizer quem era humano e quem não era, para validar o que era bom ou ruim, para transformar sua experiência local em universal, para ditar que a sua religião era a única verdadeira e condenar todas as outras como “falsas, demoníacas e primitivas”. Atribuiu nomes às nossas cidades, paisagens e seres humanos. Falola indaga que essa definição criou camadas sobre as memórias que foram invisibilizadas. Esse poder destruidor pode ser evidenciado nas diversas camadas de memórias expostas pelo professor queniano Ngugi Wa Thiong’o, mencionado por Falola. Para Ngugi, o poder de definição, ao sobrepor uma memória sobre a outra, enterra as memórias locais sobrepondo uma nova identidade padronizada. Segundo, institui uma memória implantada nos corpos dos colonizados, dando-lhes um novo nome e uma nova religião<sup>249</sup>. “O corpo torna-se um livro, um pergaminho, onde a propriedade e a identidade são para sempre inscritas”<sup>250</sup>. Em terceiro, a memória da modernidade atua no intelecto dos indivíduos, por intermédio da imposição cultural. A língua do colonizado passa a ser preterida e a língua do colonizador passa a ser imposta. E, por último, a memória foi implantada no método, apropriando-se dos conhecimentos

<sup>247</sup> Ibid., p. 876.

<sup>248</sup> FALOLA, Toyin. Nacionalizar a África, Culturalizar o Ocidente e Reformular as Humanidades na África. *Afro-Ásia*, 36 (2007), p. 20.

<sup>249</sup> Ibid., p. 21.

<sup>250</sup> Ibid., p. 22.

pertencentes aos originais da terra, recodificando como seus, como se fossem novas descobertas<sup>251</sup>.

Dentro dessa perspectiva nada animadora imposta pelo paradigma ocidental, destaco a importância de um paradigma negro – africano, como proposto pelos autores Alves, Jesus e Scholz (2015). A ideia de um paradigma afrocentrado se baseia em “uma perspectiva teórica e prática que inova no campo da saúde coletiva um conceito de humanidade, na medida em que visa a reorientar africanos e suas culturas de uma posição periférica para uma posição centrada”<sup>252</sup>. A afrocentricidade busca a ressignificação do conceito de humanidade, a valorização do ser negro. Essa proposta é libertadora porque não desagencia o negro e nem tira a sua humanidade, como no paradigma ocidental. O negro torna-se sujeito e agente de sua própria história, proporcionando-lhe o resgate de uma identidade positiva e construindo uma saúde mental sadia<sup>253</sup>. Falola traz a importância de desvelar as camadas solapadas pela memória da modernidade europeia. O autor propõe a busca por um saber que nomeia de *Africana* cultural<sup>254</sup>, o qual possa redefinir e colocar no centro aquilo que é posto à margem ou enterrado. Não é criar um novo universalismo, mas um diálogo e uma comunicação como o saber ocidental<sup>255</sup>.

Como vimos, o racismo e o colonialismo causam sofrimento psicológico nas pessoas negras que, para serem reconhecidas como gente, são obrigadas a vestir as máscaras brancas que lhes foram impostas pela sociedade. “Sentimento de inferioridade? Não, sentimento de inexistência. O pecado é preto como a virtude é branca. [...] Eu sou culpado. Não sei de quê, mas sinto que sou um miserável”<sup>256</sup>.

Nesse contexto, destaco o conceito de síndrome do impostor, ou fenômeno do impostor criado, por Clance e Imes em 1978. As psicólogas pesquisavam sobre mulheres bem sucedidas no mundo do trabalho e perceberam que muitas delas julgavam o seu sucesso profissional como fruto do acaso, da sorte, e não de suas

<sup>251</sup> Ibid., p. 22.

<sup>252</sup> ALVES, M. C.; JESUS, J. P. de.; SCHOLZ, D. Paradigma da afrocentricidade e uma nova concepção de humanidade em saúde coletiva: reflexões sobre a relação entre saúde mental e racismo. *Saúde Debate* / Rio de Janeiro, v. 39, n. 106, p. 878.

<sup>253</sup> Cf. nota 249 deste capítulo.

<sup>254</sup> *Africana* cultural é um conceito utilizado por Toyin Falola que significa saber cultural africano, um contradiscurso em oposição ao paradigma ocidental.

<sup>255</sup> FALOLA, Toyin. Nacionalizar a África, Culturalizar o Ocidente e Reformular as Humanidades na África. *Afro-Ásia*, 36 (2007), p. 22-23.

<sup>256</sup> FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*; tradução de Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008, p. 125.

habilidades<sup>257</sup>. Vejamos a definição utilizada por Matos sobre a síndrome do impostor.

A síndrome do impostor é um constructo multidimensional que apresenta fatores como os sentimentos de fraude, o medo que os outros descubram a fraude, a dificuldade de se apropriar do sucesso, a orientação para elevadas realizações e o gasto de energia para manter o ciclo da síndrome. (Chrisman, Pieper, Clance, Holland & Glickauf-Hughes, 1995; Holmes, Kertay, Adamson, Holland & Clance, 1993; Brems, Davis & Namyniuk, 1994 apud Matos, 2014, p. 27)

Segundo Marco Abud<sup>258</sup> (2020), a síndrome do impostor não é um diagnóstico médico, mas um sentimento, uma ilusão de inferioridade e um erro de pensamento que pode estar associado à ansiedade, à depressão, etc. Ela tanto pode ser a causa como a consequência que desenvolverá esses distúrbios referentes à saúde mental. De acordo Abud, existem alguns grupos que estão mais propensos a desenvolver a síndrome do que outros, como as minorias étnico-raciais e jovens no âmbito acadêmico, pelo clima de competição e avaliação de seus desempenhos.

Não está diretamente relacionada à pessoa negra, qualquer pessoa pode ser acometida por essa síndrome. Aqui trato desta questão relacionada ao aluno negro bolsista, porque ele já carrega consigo os estigmas raciais deixados como legados da escravidão e potencializados no contexto universitário. Pessoas que fazem parte de grupos minoritários ou de grupos racializados, como os negros, tendem a se sentir impostoras quando estão em espaços de poder, onde a sociedade deixa claro que aquele não é o seu lugar<sup>259</sup>. A pessoa com a síndrome do impostor deixa de ser ela mesma, perde sua verdadeira essência para ser aceita pelos outros. Suas ações passam a ser friamente calculadas, porque a imagem que ela precisa passar deve ser perfeita, ela não pode errar, mostrar falhas e deficiências, porque isso simbolizaria fraqueza. A comunidade negra universitária vive constantemente este conflito, tendo a necessidade constante de comprovar que seus méritos não são ao acaso, e que erros e fracassos não estão relacionados à cor da pele, mas a qualquer indivíduo.

<sup>257</sup> MATOS, Patrícia Andréa Victório Camargo de. *Síndrome do Impostor e auto-eficácia de minorias sociais: alunos de contabilidade e administração*. São Paulo, 2014, p. 27.

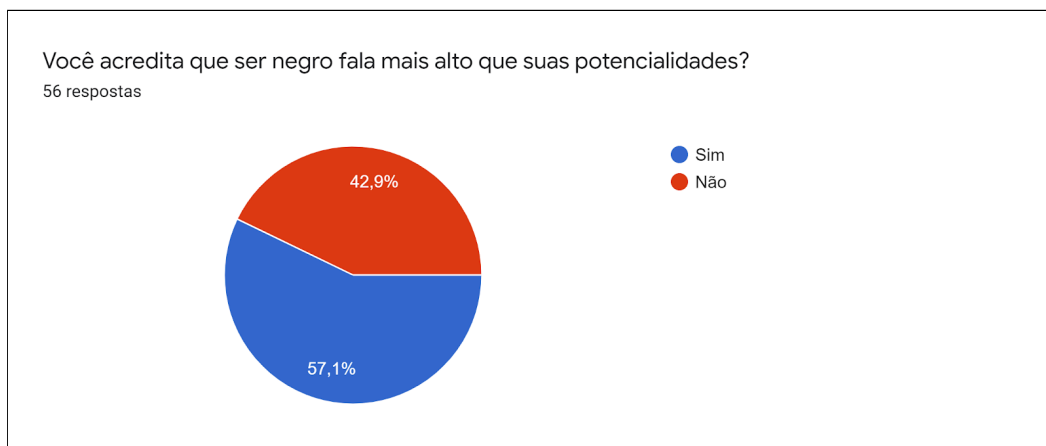
<sup>258</sup> Marco Abud é médico formado pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), especialista em saúde mental e sócio fundador do canal Saúde da Mente.

Disponível em < [https://www.youtube.com/watch?v=b4wEwsu\\_l6g](https://www.youtube.com/watch?v=b4wEwsu_l6g) >. Acesso em: 7 jan. 2021.

<sup>259</sup> MATOS, P. A. V. C. de., op. cit., p. 31.



Gráfico 10



Fonte: elaborado pela autora.

Quase a metade dos alunos que participaram da pesquisa, 42,9%, julgam que a cor da pele não conta mais que suas potencialidades. Devemos considerar que são as leituras que os próprios entrevistados fazem de sua realidade, mas não a realidade em si. A realidade é complexa. O modo como a enxergamos é sempre parcial. A análise histórica busca justamente contemplar essa complexidade ao promover análises que considerem o contraditório, o plural, a multiplicidade de pontos de vista, pondo-os em confronto. Os alunos negros que acreditam que a cor da pele fala mais alto do que suas potencialidades são 57,1%. Como vimos, o racismo à brasileira se baseia na marca, na cor e no fenotípico. Neste sentido, o currículo do negro brasileiro tem cor e, antes de qualquer análise, ela fala mais alto.

Ao ali chegar, o estudante se apresentou à recepção, entregando um envelope contendo os seus documentos. Ao se retirar, o estudante percebeu que não havia colocado no currículo o número do seu telefone celular para o posterior contato, voltando à recepção para incluir esta informação no material entregue. Ao receber o documento de volta, o estudante constatou que no topo do mesmo havia sido escrito a palavra “mulato”. O jovem então substituiu “mulato” por “negro”, anotou o número do telefone e devolveu o envelope ao balcão da recepção. (GUIMARÃES, 2007, p.14)

Um grande escritório de advocacia solicitou à PUC-Rio que enviasse um de seus melhores estudantes de Direito para preencher uma de suas vagas profissionais. Mesmo com a indicação da universidade, o aluno se deparou com a barreira da linha de cor, sendo automaticamente excluído do processo seletivo<sup>260</sup>.

<sup>260</sup> GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. *Educação superior, trabalho e cidadania da população negra. O que aconteceu com os estudantes provenientes dos pré-vestibulares comunitários e*

Neste caso, a cor falou mais alto que as suas potencialidades. Situações como essa despertam em algumas pessoas sentimentos de impostor, de fraude e ansiedade. Acredito que esse não seja o caso do estudante mencionado em questão. Em relação aos entrevistados, vejamos como se dá a percepção da relação entre sua condição de negro com suas potencialidades acadêmicas e profissionais.

Ah! Com certeza, eu não tenho nem dúvidas. É principalmente nessa questão de emprego e de estágio. Inclusive estou em um processo seletivo extremamente difícil de uma empresa multinacional. É o meu sonho entrar nela. É uma empresa que enxerga esse viés, tem toda uma capacitação diferente das pessoas que se declararam negras e pardas no processo seletivo. Vou fazer uma entrevista com um profissional super treinado para não ter um viés inconsciente e de várias outras coisas. Ainda assim eu tenho medo, porque é um ambiente altamente elitizado e branco. De uns tempos para cá que eles estão tentando trazer a diversidade. O medo é de abrir a câmera e não saber o que ele vai estar esperando. E antes de falar qualquer coisa eu já apareci e o que ele tiver que pensar de mim, vai pensar. (ANA CLÁUDIA)

Para Ana Cláudia a cor de sua pele fala mais alto que suas capacidades. Ela deixa claro quando afirma "antes de falar qualquer coisa eu já apareci e o que ele tiver que pensar de mim, vai pensar". Fanon aponta para esse sentimento.

Chego lentamente ao mundo, habituado a não aparecer de repente. Caminho rastejando. Desde já os olhares brancos, os únicos verdadeiros, me dissecam. Estou fixado. Tendo ajustado o microscópio, eles realizam, objetivamente, cortes na minha realidade. Sou traído. Sinto, vejo nesses olhares brancos que não é um homem novo que está entrando, mas um novo tipo de homem, um novo gênero. Um preto! (FANON, 2008, p. 108)

Segundo Fanon (2008), o negro não é somente odiado pelo vizinho da frente, mas por toda uma raça. Ao comparar o negro com o judeu, o autor vai dizer que os dois são perseguidos e sofrem discriminação. Mas, no caso do judeu, por ele ser branco, pode passar despercebido de sua condição judaica. O mesmo não ocorre com o negro, ele é desprezado por sua cor, por sua aparência. Fanon, quando faz essa comparação entre o negro e o judeu, provavelmente não atentou para o fato que existem judeus não brancos e que, desta forma, essas pessoas sofreriam uma dupla discriminação, a da etnia e a da cor. Para o autor, o negro não é visto como um homem, mas como um homem negro. Fanon propõe um novo

---

*populares em rede beneficiários das ações afirmativas da PUC-Rio após sua formatura na graduação?* Rio de Janeiro, 2007, p. 14.

tipo de humanismo, no qual os não brancos tenham direito de ser homens, antes da cor<sup>261</sup>.

Anderson busca esse humanismo citado por Fanon, em que todos possam ser vistos de forma igualitária. Na citação abaixo, ele evidencia que ser negro fala mais alto que suas potencialidades.

Eu acredito que sim. Já teve algumas vezes que alguns alunos me procuravam, eu sempre tentei dar o meu melhor nas aulas, então eu era reconhecido por algumas coisas. Às vezes as pessoas me pediam ajuda, mas não era um pedido de ajuda, era um faz para mim. Eu dizia no começo senta aqui, vou te ajudar, mas após um tempo eu passei a dizer não. (ANDERSON)

Anderson descreve uma situação que aponta para ideia de servilismo, a ideia de que indivíduos negros devem sempre estar aptos para servirem pessoas brancas. “Às vezes as pessoas me pediam ajuda, mas não era um pedido de ajuda, era um faz para mim”. Nesse contexto, sua narrativa apresenta uma contradição, porque o servilismo que Anderson retrata é o intelectual e não braçal. A ideologia do branqueamento reafirma a inferioridade intelectual do negro. Neste aspecto, se Anderson é procurado para fazer trabalhos acadêmicos, não é visto como intelectualmente inferior por seus pares e nem a cor de sua pele fala mais alto que suas potencialidades.

A leitura que Anderson faz é a de indivíduos que se aproveitam de suas potencialidades para se favorecerem academicamente. Mas isso não quer dizer que Anderson, em outros contextos, não seja visto de forma inferior ou até mesmo ameaçadora. Fanon ressalta que “há uma procura do negro, solicita-se o negro, não se pode viver sem o negro, exige-se sua presença, mas, de certo modo, querem-no temperado de uma certa maneira. Infelizmente, o negro desmonta o sistema e viola os tratados”<sup>262</sup>. Quando Anderson passou a dizer não, ele rompe com esse padrão.

Djamila Ribeiro (2019) pontua a situação das empregadas domésticas no Brasil, que só a partir dos anos 2000 conquistaram direitos trabalhistas. Seus empregadores geralmente utilizavam a frase “são quase da família” para justificar a não necessidade de regulamentação do serviço doméstico. Para a autora, é mais

---

<sup>261</sup> FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*; tradução de Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008, p. 26, 106, 108, 110.

<sup>262</sup> *Ibid.*, p. 151.

fácil amar as pessoas negras quando estas permanecem nos lugares sociais demarcados pela branquitude<sup>263</sup>.

Elton coloca em evidência a questão da aparência do ser negro.

Fala sim, até de forma negativa porque aquela questão da aparência existe. Assim o negro “punk” é até estranho para o próprio negro. O negro tatuado, o que usa “piercing”, o que resolve deixar o cabelo mais duro. Quando eu faço essas coisas performáticas no meu corpo, cabelo e barba as pessoas falam está parecendo artista. É bom ouvir, mas você começa a perceber que se você tiver alguma estrutura de diferente até a própria população que é pobre, isso inclui o branco e o negro, eles começam a ter outra leitura. Então quando você chega com um cabelo crespo e barba crespa, onde o feitiço dela é diferente, ela não fica desenhadinha, ela não fica igual um cabelo lisinho, uma barba penteada, isso é um fato, uma característica sendo tido como sujo. O cabelo grande e duro é feio cara, você não penteou? São essas subjetividades que estão incluídas que falam assim, a minha cor, aí vou acrescentar meu cabelo influencia sim. (ELTON)

Elton enfatiza como cor e potencialidade estão imbricados na questão da aparência do sujeito negro e de como este é lido pela sociedade. De acordo com Guimarães (2002), os valores estéticos e comportamentais são traduzidos na noção de boa aparência quando se tornam requisitos para o mercado de trabalho<sup>264</sup>.

Virna não pensa da mesma forma que os outros três entrevistados. Ela acredita que, por ser uma negra de pele clara, o que mais a afetou foi a questão social e não racial.

Não, a cor da minha pele não influenciou não, porque eu puxei para lado mais da família do meu pai. No meu caso, sou um pouco mais branca, tenho o cabelo liso, a cor da minha pele não influenciou, mas a minha posição social sim, o fato de ser pobre. Escutava comentários como esse: uma mulher velha de 30 anos deveria estar no doutorado. (VIRNA)

Como vimos, a colonialidade utilizou de diversos mecanismos para que o sujeito pardo percebesse a questão racial por outra ótica, diversa da do preto retinto. Por ter a pele mais clara, Virna teve mais passabilidade e pôde transitar entre fronteiras nas quais possivelmente foi lida como “quase branca”, mas isso não quer dizer que ela não tenha sofrido outras opressões como de classe, gênero e idade. Os autores Alves, Jesus e Scholz (2015), para elucidar porque pessoas

<sup>263</sup> RIBEIRO, Djamila. Conheça seus desejos e afetos. In. *Pequeno Manual Antirracista*. Companhia das Letras, 2019, p. 89.

<sup>264</sup> GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. As causas da pobreza negra no Brasil: algumas reflexões. In. *Classes, Raças e Democracia*. Editora 34 Ltda., 2002, p. 68.

pretas e pardas passam por tratamentos diferentes nessa visão racializada, apresentam o pensamento colocado em prática pelo escravagista William Lynch, em 1712. Ele formulou técnicas de controle para lidar com os escravos, impedindo problemas como revoltas e fugas em sua propriedade. O segredo, segundo Lynch, estava em acentuar as diferenças entre os escravizados, desde cor, idade, gênero, etc.

Tenho comigo um método de controle de escravos negros. Eu garanto que se você implementar da maneira certa, controlará os escravos no mínimo 300 anos. Meu método é simples e todos os membros da família e empregados brancos podem usá-lo. Eu seleciono um número de diferenças existentes entre os escravos; eu pego essas diferenças e as faço ficarem maiores, exagero-as. Então eu uso o medo, a desconfiança, a inveja, para controlá-los. Eu usei esse método na minha fazenda e funcionou; não somente lá, mas em todo o Sul.

[...] Agora que você tem a lista de diferenças, eu darei umas instruções, mas antes, eu devo assegurar que a desconfiança é mais forte do que a confiança e que a inveja é mais forte do que a adulação, o respeito e a admiração.

O escravo negro, após receber esse endoutrinamento ou lavagem cerebral, perpetuará ele mesmo, e desenvolverá esses sentimentos, que influenciarão seu comportamento durante centenas, até milhares de anos, sem que precisemos voltar a intervir. A sua submissão à nós e à nossa civilização será não somente total, mas também profunda e durável.

Não se esqueçam que vocês devem colocar o velho negro contra o jovem negro. E o jovem negro contra o velho negro. Vocês devem jogar o negro de pele escura contra o de pele clara. E o de pele clara contra o de pele escura. O homem negro contra a mulher negra.

É necessário que os escravos confiem e dependam de Nós. Eles devem amar, respeitar e confiar somente em nós.

Senhores, essas dicas são as chaves para controlá-los, usem-nas. Façam com que as suas esposas, filhos e empregados brancos também as utilizem. Nunca percam uma oportunidade.

Meu plano é garantido e a boa coisa nisso é que se utilizado intensamente durante um ano, os escravos por eles mesmos acentuarão ainda mais essas oposições e nunca mais terão confiança em si mesmos, o que garantirá uma dominação quase eterna sobre eles.

Obrigado, senhores. (WILLIAM LYNCH apud ALVES; JESUS; SCHOLZ, 2015, p. 874 – 875)

O colonialismo, hoje vestindo uma nova roupagem, a da colonialidade, ainda reforça técnicas que impedem a construção de uma identidade negra política mobilizadora. As diferenças foram acentuadas, exageradas e muitas pessoas pardas não conseguem estabelecer uma relação de solidariedade e de identificação com a identidade negra. Meu argumento não é de que a Virna não se veja como negra, até porque ela se define assim, o que estou sublinhando é que essa

acentuação das diferenças também criou tratamentos diferentes, que obedecem à lógica da hierarquia das cores na sociedade brasileira. A colonialidade está a serviço da destruição da saúde mental do indivíduo negro, porque ela aliena, separa, segrega e hierarquiza seres humanos.

#### 4.4. Suicídio

Paulo, eu não aguento mais, eu não tenho mais forças para seguir em frente (...). Tudo que gira em torno de mim está pautado na desgraça, eu sou a própria desgraça (...). Paulo, eu não consigo mais. Eu não tenho mais perspectiva de vida, eu não aguento... Eu não aguento (...). Estando de olhos fechados, as assombrações se fazem presentes; estando de olhos abertos, as assombrações também se fazem presentes. Então, o que eu posso fazer? (...) O racismo está me matando, eu só queria ser **normal**, mas não, sou gay, negro, gordo, sinto-me desprezado, rejeitado e fora do padrão. A sensação que tenho é de sempre estar carregando uma tonelada e, cada vez mais, esse peso fica insuportável de ser carregado. (JOWN<sup>265</sup>)

Segundo Navasconi (2018), o fenômeno do suicídio entre jovens negros pode ser compreendido por meio de um viés interseccional. Em seu relato, Jown pontua diversos marcadores sociais que lhe atravessam, como raça, gênero, sexualidade e padrões de estética corporal. “A sensação que eu tenho é sempre estar carregando uma tonelada e, cada vez mais, esse peso fica insuportável de ser carregado”. Para Souza, não seria apenas uma sensação, o sujeito negro tem um pensamento sitiado, cercado por estereótipos difundidos pela sociedade, que ataca o corpo e a mente das pessoas negras<sup>266</sup>. De acordo com Navasconi, o fenômeno do suicídio não pode ser visto apenas por problemas com fatores de ordem psicológica (depressão), de dependência de álcool ou drogas, mas deve ser compreendido de uma forma plural. A interseccionalidade permite essa instrumentalização, porque vai além, denunciando os dispositivos do racismo, a colonialidade, a heteronormatividade, o epistemicídio e a branquitude<sup>267</sup>. Por meio da colonialidade, porque esta difunde os padrões, as normas baseadas em valores ocidentais e capitalistas. A heteronormatividade torna-se a regra de um modelo hétero branco e cristão, dado como norma, rejeitando todas as outras formas de sexualidades, impondo a todas as pessoas papéis de gênero e um padrão hétero, reforçado pela mídia, nas instituições e nas leis, dado como a única opção aceitável de se viver em sociedade.

<sup>265</sup> NAVASCONI, Paulo Vitor. *Vida, adoecimento e suicídio: racismo na produção do conhecimento sobre jovens negros/LGBTTIIs*. Maringá, 2018, p. 24.

<sup>266</sup> SOUZA, Neuza. *Torna-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 1ª edição – LEBOOKS, p. 13.

<sup>267</sup> NAVASCONI, P. V., op. cit., p. 89.

Já o epistemicídio, para Djamila Ribeiro (2018), é a “violação dos direitos humanos”<sup>268</sup>. No sentido que hierarquiza e racializa as outras formas de saberes, tendo como padrão o saber hegemônico, apagando, silenciando e esvaziando os conhecimentos dos povos negros e indígenas, julgando-os como inferiores. O epistemicídio, enquanto instrumento do racismo, afeta as subjetividades das pessoas, impedindo a construção de sua identidade negra positiva, causando sofrimento psicológico. Da mesma forma, a branquitude, porque essa reforça os pactos narcísicos para a manutenção de privilégios. Para Navasconi, Jown não se suicidou, “nós o matamos, a sociedade o matou, o racismo, a colonialidade”. A sociedade silenciou o seu grito por socorro. Para todos os lados que Jown olhou, não se viu representado, não se reconheceu, tornou-se em exceção, colocando fim à dor, à vida<sup>269</sup>.

Grada Kilomba (2019) narra o caso de Ketheleen, que perdeu a sua mãe, vítima do suicídio em 1994. A mãe da moça fazia parte de um círculo social totalmente branco, onde, de acordo com Ketheleen, ela não podia ser ela mesma, tinha que fingir estar bem e não se via refletida. Em sua percepção, o que matou a sua mãe foi uma combinação entre racismo e isolamento<sup>270</sup>. O racismo posicionou o negro em um lugar de Outridade, aniquilando o seu eu e a sua ontologia. A imagem que a mãe de Ketheleen era forçada a ver era de um círculo branco, onde ela não conseguia enxergar o seu próprio reflexo. Antes de sua morte física, o seu eu já havia sido assassinado. Para Kilomba, “o suicídio pode assim, de fato, ser visto como um ato performático da própria existência imperceptível. Em outras palavras, o sujeito negro representa a perda de si mesmo, matando o lugar de Outridade”<sup>271</sup>.

Trazendo essa temática para o contexto universitário, o aluno negro também é posicionado nesse lugar de Outridade. Como já discutido nesta dissertação, o sentimento de não pertencimento e de não lugar são aflorados nesse espaço de poder. De acordo com Tavares (2020), a universidade, por ser um reflexo da sociedade, reproduz padrões de estruturas que têm suas raízes fincadas na colonialidade. O autor destaca o exemplo da Universidade Federal de Brasília (UnB), fundamentada em um projeto modernista, mas que somente após seus 50

<sup>268</sup> RIBEIRO, Djamila. Epistemicídio. In. *Canal. PUCRS Online*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rIkQjKzIV8Q>>. Acesso: 05dez. 2021.

<sup>269</sup> NAVASCONI, Paulo Vitor. *Vida, adoecimento e suicídio: racismo na produção do conhecimento sobre jovens negros/LGBTIIs*. Marigá, 2018, p. 24–26.

<sup>270</sup> KILOMBA, Grada. Quem pode falar? In. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 187.

<sup>271</sup> *Ibid.*, p. 188.

anos de existência possibilitou a entrada de negros em maior escala no seu espaço. Obviamente, essa inclusão só foi possível por intermédio das lutas dos movimentos sociais que exigiam a inclusão das minorias no setor universitário. A UnB foi a primeira universidade federal a aderir a cotas raciais/sociais em 2003. As ações afirmativas propiciaram a entrada de jovens negros na universidade, mas essa aparente inclusão evidenciou problemas de cunho subjetivo e psicológico, pois não se viam como parte integrante desse espaço<sup>272</sup>.

Nesse contexto, a universidade revela-se como um espaço de violência. A colonialidade do poder segrega, hierarquiza e desumaniza a narrativa, a cultura, a experiência, os saberes e os corpos negros. De acordo com Ribeiro (2019), a intelectual negra Lélia Gonzales questiona a linguagem embranquecida por esta reforçar a manutenção do poder e impedir aqueles que não tiveram uma oportunidade educacional justa de ter uma educação transgressora<sup>273</sup>. O que se exalta na academia é uma linguagem erudita, eurocêntrica, fetichizada e que não consegue conviver com outras formas de escrita que não seja a padronizada. Desde que o aluno negro adentra o ambiente universitário, o seu eu é exterminado por um currículo eurocêntrico, pela falta de representatividade e pela linguagem embranquecida. Segundo Fanon, para existir em um ambiente totalmente branco é necessário vestir as máscaras brancas que a sociedade lhe impõe, isto é, nos corpos, nos costumes, nos hábitos e na linguagem. Para o autor “falar é existir para o outro”, [...] assumir uma cultura, suportar o peso da civilização”<sup>274</sup>. Não estou afirmando que jovens negros que entram na universidade não apresentem um problema real, com deficiências acadêmicas que devam ser corrigidas. Meu argumento é que, da mesma forma que o conhecimento erudito é valorizado, as outras formas de conhecimento, de escrituras<sup>275</sup>, deveriam ser igualmente valorizadas.

A interseccionalidade permite identificar os fatores que atravessam os alunos negros na universidade. Os marcadores como raça, classe, gênero e orientação sexual permitem pensarmos o suicídio de jovens negros em uma visão

<sup>272</sup> TAVARES, Breitner. A importância das ações afirmativas pra cotistas negros/as como estratégia contra adoecimento mental e suicídio. *Revista Fórum Identidades / Itabaiana-SE*, Universidade Federal de Sergipe, v. 31, n° 1, jan=jun de 2020, p. 13=15.

<sup>273</sup> RIBEIRO, Djamilá. Um pouco de história. In. *Lugar de Fala*. Sueli Carneiro; Pólen, 2019, p. 25-26.

<sup>274</sup> FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*; tradução de Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008, p. 33.

<sup>275</sup> Termo criado por Conceição Evaristo com a finalidade de valorização das subjetividades da mulher negra, partindo de suas experiências enquanto protagonistas de suas vivências.

Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=4EwKXpTIBhE> > Acesso em: 12 dez. 2021.



multifacetada. Quando os estudos científicos analisam o suicídio de forma generalizada, sem o olhar da intersecção, eles estão novamente aniquilando o sujeito negro, impedindo que estabeleça estatísticas reais para compreendermos o fenômeno. “[...], não há um número preciso de quantos jovens negros universitários cometeram suicídio [...]. Seriam 5, 10, 14 ou mais? De fato não precisamos de um número mágico para atribuir relevância de uma postura positiva para a sua mitigação”<sup>276</sup>. É necessário entendermos que o suicídio não se resume a uma questão individual, mas é um problema de todos, da sociedade, da educação e, por fim, um problema de saúde pública.

Aproximadamente 800 mil pessoas morrem todos os anos no mundo por suicídio, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS). De fato, apesar do suicídio ocorrer em todas as fases da vida é durante a juventude em que ele é mais frequente. Mundialmente, ele é mais frequente entre jovens de 15 a 29 anos constituindo a segunda maior causa de mortalidade. No Brasil, o suicídio é a quarta causa de morte entre todos os adolescentes e jovens. De 2012 a 2016, ocorreram em média 11 mil suicídios na população geral e 3.043 suicídios entre adolescentes e jovens, colocando o suicídio como a quarta causa de morte nesses grupos etários. (BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018 apud TAVARES, 2020, p. 17–18)

Os dados apresentados pela OMS são alarmantes, mas não colocam em evidência a morte de jovens negros por suicídio. A matéria de Patrícia Figueiredo, do G1, *Índice de suicídio entre jovens e adolescentes negros cresce e é 45% maior do que entre brancos*<sup>277</sup>, faz essa correlação. Os dados foram extraídos do Ministério da Saúde em 2019.

Adolescentes e jovens negros têm maior chance de cometer suicídio no Brasil, de acordo com os dados do Ministério da Saúde. O risco na faixa de 10 a 29 anos foi de 45% maior entre jovens que se declaram pretos e pardos do que entre brancos no ano de 2016. A diferença é ainda mais relevante entre os jovens e adolescentes negros do sexo masculino; a chance de suicídio é 50% maior neste grupo do que entre brancos na mesma faixa etária. (FIGUEIREDO, 2019, G1)

O problema do suicídio entre jovens negros está conectado a diversos fatores, como observamos, o racismo estrutural, o isolamento e a invisibilidade. Mas para além dessas questões, na universidade, o aluno negro se depara com

<sup>276</sup> TAVARES, Breitner. A importância das ações afirmativas pra cotistas negros/as como estratégia contra adoecimento mental e suicídio. *Revista Fórum Identidades / Itabaiana-SE*, Universidade Federal de Sergipe, v. 31, n° 1, jan-jun de 2020, p. 21.

<sup>277</sup> Disponível em:

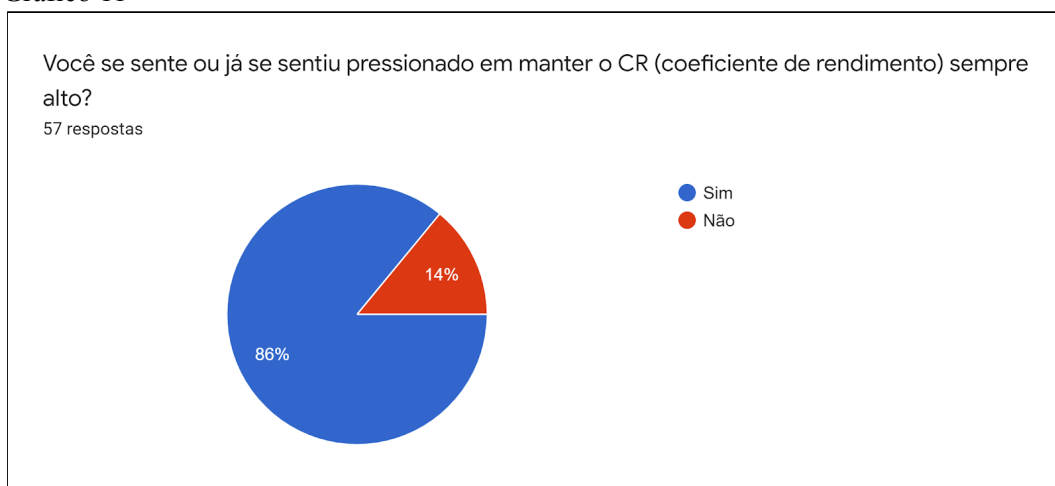
<<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/05/21/indice-de-suicidio-entre-jovens-e-adolescentes-negros-cresce-e-e-45percent-maior-do-que-entre-brancos.ghtml>>. Acesso em: 24 out. 2021.

outras tensões: produtivismo acadêmico, provas, prazos, notas e outras dificuldades econômicas que já foram apontadas. Para os autores Marendino, Lisbôa e Lima (2018), o ambiente acadêmico como reflexo da estrutura social vigente visa atender a demanda mercantilista. O conhecimento passa a ser quantificado e visto como mercadoria para atender à lógica neoliberal. Nesse aspecto, os autores destacam o crescente aumento do produtivismo acadêmico exacerbado e como isso afeta a saúde mental de alunos e professores, criando patologias<sup>278</sup>.

No caso dos estudantes, parece que essa situação se agrava: além da exagerada produção de trabalhos, há também a pressão por notas boas, a falta de preparo para o que é exigido na universidade, os prazos curtos, as dificuldades com os programas de assistência estudantil, a preocupação com o futuro profissional, a falta de compreensão de certos docentes e, na grande maioria das vezes, a falta de tempo para dar conta tudo isso e ainda conciliar essas atividades com o trabalho. Todos esses fatores unidos têm resultado em um grande quantitativo de evasões, de doenças físicas e mentais, em um alto índice de estresse e, nos casos mais graves, em suicídio. (MARENDINO, LISBÔA e LIMA, 2018, p. 172)

A pressão por notas altas pode ser percebida no gráfico a seguir.

Gráfico 11



Fonte: elaborado pela autora.

Os dados revelam que 86% dos alunos negros que responderam ao questionário *on-line* se sentem pressionados por manterem o CR (Coeficiente de Rendimento) sempre alto. No entanto, 14% dos alunos negros não sentem essa pressão. Vejamos como Anderson define sua relação com o CR.

<sup>278</sup> MARENDINO, R. B., LISBÔA, H. C. C., LIMA, J. P. S. de. Produtivismo acadêmico e percepções sobre qualidade de vida dos estudantes de pedagogia da UFF Niterói. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 5, n. 9, p. 172.

Os professores do meu curso se dividem em dois aspectos, um grupo que não sabe dar notas e outro que não gosta de dar nota. A minha relação com o CR é uma relação tensa, por mais que a gente trabalhe e saiba da competência, não sabemos a nota que vamos ter porque essa depende de como vai estar o humor do professor. A questão da subjetividade também é levada em conta, se um aluno que fez um trabalho muito aquém do esperado e se o professor entender que ele fez o seu melhor, ele pode tirar uma nota 10. Agora aquele aluno que fez um bom trabalho pode tirar nota 8 se o professor achar que ele poderia ter ido mais além. A questão do CR também é complicada para a questão de intercâmbio, a nota de intercâmbio para ser aprovado é 8,5 e enquanto para o meu curso a média é 5. No meu curso esse CR de 8,5 ainda é difícil de se obter, se você for mal em uma matéria de muitos créditos não conseguirá recuperar o CR naquele período, o que gera um desespero muito grande. (ANDERSON)

Na fala do entrevistado, percebemos o quanto CR desenvolve um papel importante na PUC e como ele está diretamente relacionado a fatores internos da faculdade, como intercâmbios, processos seletivos, matrículas e também a fatores externos, como oportunidades profissionais. Apesar de todos esses indicativos, Anderson coloca em xeque o CR pautado nas relações sociais assimétricas entre docentes e discentes, evidenciando um sistema de avaliação muitas vezes marcado por critérios estritamente pessoais e dependentes do “humor do professor”.

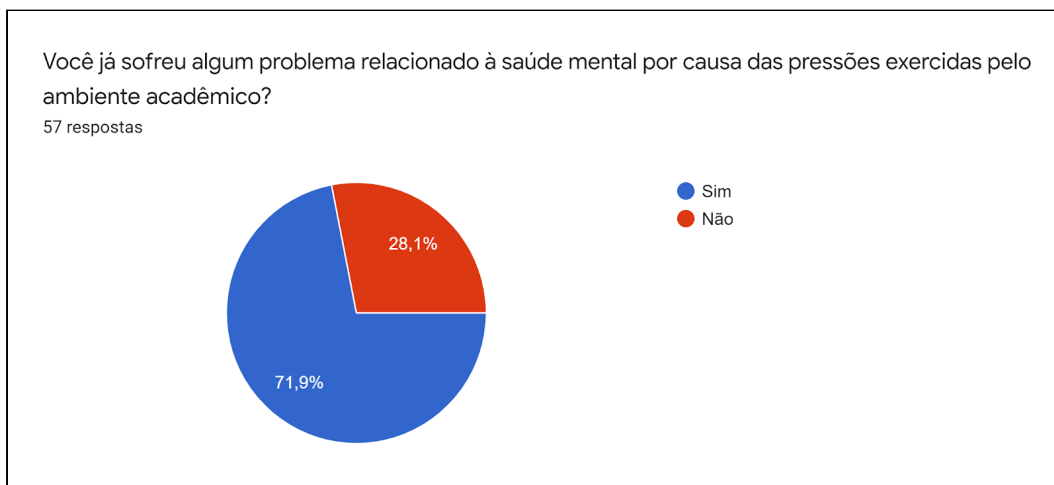
A questão que está sendo evidenciada aqui não é um problema específico da PUC-Rio, mas de todo um sistema universitário e da Educação Básica no Brasil. Tendo por parâmetro mecanismos de avaliações baseados na meritocracia, na competitividade e na educação mercadológica. Estou argumentando sobre estruturas institucionais educacionais adoecidas, que produzem indivíduos adoecidos. São opressões que atravessam todas as pessoas, mas que são experienciadas e potencializadas de forma diferente por pessoas negras, por situações já apresentadas nessa pesquisa.

De acordo com Marendino, Lisbôa e Lima (2018), a universidade utiliza-se de um sistema que culpabiliza os sujeitos, atribuindo o seu fracasso ou sucesso a fatores individuais e pessoais, causando-lhes sofrimento psíquico. Estudar longas horas por dia, perder o sono, abdicar o lazer com amigos e família, passa a ser encarado como normal na rotina acadêmica. Daí a importância “[...] do movimento denominado ‘Não é normal UFV’, que teve início nas redes sociais. Ele abriu um diálogo pautado na legitimidade das manifestações estudantis”<sup>279</sup>. O

<sup>279</sup> MARENDINO, R. B.; LISBÔA, H. C. C.; LIMA, J. P. S. de. Produtivismo acadêmico e percepções sobre qualidade de vida dos estudantes de pedagogia da UFF Niterói. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 5, n. 9, p. 181-183.

movimento<sup>280</sup> foi criado em 2017 por alunos da Universidade Federal de Viçosa, tendo por objetivo debater sobre a importância da saúde mental no contexto universitário. A *hashtag* #NãoÉNormalUFV, mobilizou vários estudantes, que passaram a denunciar nas redes sociais os abusos, violências e desconfortos sofridos na universidade.

Gráfico 12



Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico estatístico aponta que 28,1% dos alunos negros que participaram da pesquisa *on-line* não se sentiram afetados com as pressões acadêmicas, por outro lado, 71,9% dos alunos responderam que as pressões exercidas no ambiente universitário afetaram sua saúde mental. A pressão, o produtivismo acadêmico, os problemas econômicos, sociais e raciais podem levar o indivíduo ao exaurimento mental, como no caso de Anderson.

O meu primeiro período eu fiz concomitante ao curso técnico no Senai Maracanã. Eu tive uma rotina muito puxada, e estressante, caí de paraquedas na PUC, eu não sabia como a faculdade funcionava. Eu tive uma aula de psicologia e percepção com uma professora ali dentro da PUC, e na avaliação ela fez uma dinâmica com a gente de uma jornada de introspecção. Fazíamos uma sessão de meditação onde olhávamos para nós mesmos e para a situação que nos encontrávamos. Quando eu fiz isso me vi em um vazio tudo negro, obscuro em minha volta, sentia que estava caindo e sentia que alguém me puxava e não puxava, eu sentia acorrentado e imóvel, isso me deixou abalado durante o restante do dia. Cheguei em casa um pouco ansioso, porque no dia seguinte eu teria que apresentar um trabalho. Estava pensando como eu consigo fazer nessa madrugada alguma coisa para

<sup>280</sup> Disponível em:

<<https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/estudantes-se-organizam-e-cobram-mais-atencao-a-saude-mental-na-ufv.ghtml>> Acesso em: 4 fev. 2020.

mostrar para a professora, eu estava muito nervoso, pensando, comendo rápido. Então chegou meu pai e perguntou porque eu estava assim, respondi que tinha muita coisa para fazer e que estava muito ocupado. Ele respondia para que isso tudo, você não precisa disso, se você está assim para que está na faculdade, pare com isso. Eu disse, quer saber vou parar com isso tudo, saí da cozinha, cruzei a sala, o quarto, a varanda e subi na varanda, eu moro no segundo andar e fiquei parado ali considerando se eu pulava de lá ou não. Foi a minha primeira crise nervosa, de ansiedade, fiquei chorando por uma hora, fechei o punho e não conseguia mais abrir. Minha mãe teve que ficar ao meu lado, tentando conversar comigo, mas eu não conseguia falar, abrir o olho, só conseguia chorar e gritar. Depois de muito tempo eu consegui me acalmar um pouco, fiz uma parte do trabalho. No dia seguinte apresentei e conversei com a professora, tive uma outra discussão com a minha dupla e nesse mesmo dia também tinha uma apresentação importante para fazer no meu curso técnico, não consegui fazer porque ainda estava abalado mentalmente.

Dito isso, eu já tentei me inscrever para tratamento psicológico dentro da PUC, às vezes que eu me inscrevi acabaram as vagas antes de chegar a minha vez, tinham vagas limitadas. Tentei por duas vezes e depois disso parei de tentar porque a rotina tinha ficado apertada demais com as aulas e com o estágio. Depois dessa jornada mental para entender a minha cabeça, foi uma jornada que eu tive mais sozinho, uma autorreflexão. Eu sei que isso não é o caminho, a melhor solução que eu deveria procurar ajuda, mas no momento eu me vejo em uma situação que eu não consigo procurar, pedir ajuda de forma profissional. Após muita reflexão e conversa comigo mesmo, eu consigo controlar um pouco essas questões quando elas surgem na minha cabeça. Solucionar eu não consigo, isso depende de tempo, de recursos e sejamos honestos, sou pobre. Para conseguir fazer alguma coisa, antes de tudo eu tenho que pensar em como conseguir dinheiro para ter comida e teto. (ANDERSON)

O relato de Anderson evidencia uma realidade que tem sido silenciada pela universidade. Segundo Perez, Brun e Rodrigues (2019), ocorreram 11 suicídios na Universidade de Brasília em 2018<sup>281</sup>. “[...], apenas na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) houve 22 tentativas de suicídio nos últimos cinco anos. Esses números foram extraídos da reportagem do jornal O Estadão (2017), mostram o quão alarmante é a situação”<sup>282</sup>. A matéria intitulada *Suicídios na UERJ – Uma questão ainda não solucionada*<sup>283</sup>, de Pedro Figueira, aponta para a experiência do autor enquanto testemunha desses atos de desespero.

<sup>281</sup> PEREZ, K. V.; BRUN, L. G.; RODRIGUES, C. M. L. Saúde Mental no contexto universitário: desafios e práticas. *Trab.En(Cena)*. Palmas-To, Brasil, 2019, v4n2, p. 362.

<sup>282</sup> Ibid., p. 174.

<sup>283</sup> Disponível em:

<<https://pedrofigueira.pro.br/2018/11/29/suicidios-na-uerj-uma-questao-ainda-nao-solucionada/>>

Acesso em: 15 set. 2021.

A UERJ, meu local de trabalho, é um trampolim de suicidas. Os números verdadeiros são ocultados pelo governo e isso não é “teoria de conspiração”: o número divulgado repetidas vezes nunca passa de 16, sendo que eu mesmo, durante estes anos em que fui aluno e agora funcionário, tive ciência de 10, estive presencialmente em 6 eventos, dos quais vi 3 cadáveres e testemunhei uma garota saltando. Nessa ocasião, eu estava em sala de aula e a vi caindo em velocidade. Alguns instantes após, o retumbante som oco do impacto no chão. (FIGUEIRA, 2018)

Movimentos como “Não é normal UFV” são fundamentais para inserirmos o debate sobre saúde mental em um contexto mais amplo. Não podemos fechar os olhos para os dados estatísticos que denotam a crise que o sistema universitário está vivenciando. Falola (2007) aponta para a importância de se reformular as humanidades, de romper com os encastelamentos nos setores acadêmicos e de recuperar a confiança da população<sup>284</sup>. A UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), todo mês de setembro, realiza o evento “Setembro Amarelo na UFRRJ – Ruralinos pela vida”. A finalidade é ressaltar a valorização da vida, debater sobre saúde mental e problematizar situações que conduzem as patologias mentais e ao suicídio<sup>285</sup>. Todos os entrevistados relataram que, em algum momento de suas trajetórias na PUC-Rio, procuraram ajuda profissional relacionada à saúde mental, sendo que três deles conseguiram atendimento psicológico, e Anderson foi o único que não conseguiu por não ter mais vaga. A PUC-Rio oferece para os seus alunos apoio psicológico por meio do PSICOM<sup>286</sup> (Serviço Comunitário de Orientação Psicológica), do SPA<sup>287</sup> (Serviço de Psicologia Aplicada) e do SOU-CTC<sup>288</sup> (Serviço de Orientação ao Universitário do Centro Técnico e Científico).

Eu precisei de todos os tipos de auxílio mentais na faculdade que a PUC pode me dar. A faculdade me desencadeou coisas que eu já tinha e não sabia que eu tinha, mas aumentaram e surgiram coisas novas. No primeiro período eu descobri que tinha a síndrome do pânico, eu não dormia só estudava e não

<sup>284</sup> FALOLA, Toyin. Nacionalizar a África, Culturalizar o Ocidente e Reformular as Humanidades na África. *Afro-Ásia*, 36 (2007), p. 9.

<sup>285</sup> MARENDINO, R. B.; LISBÔA, H. C. C.; LIMA, J. P. S. de. Produtivismo acadêmico e percepções sobre qualidade de vida dos estudantes de pedagogia da UFF Niterói. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 5, n. 9, p. 184.

<sup>286</sup> Disponível em: < <https://www.puc-rio.br/sobrepuc/admin/vrc/psicom/>> Acesso em: 12 dez. 2021.

<sup>287</sup> Disponível em: <<http://www.psi.puc-rio.br/site/index.php/2015-03-29-11-14-38/noticias/item/618-atendimento-online-spa-02-2021>> Último acesso em: 12 de dez. 2021.

<sup>288</sup> 153 Disponível em: < <http://www.puc-rio.br/sobrepuc/admin/ctc/sou-ctc/>> Acesso em: 12 dez. 2021.

conseguia atingir as metas, reprovei em várias disciplinas. As pessoas falavam que as disciplinas eram fáceis, então me senti um lixo, sou muito burra, se estou me reprovando é porque sou muito burra. Então tive síndrome do pânico, fui ao psiquiatra sem ser da faculdade e ele realmente falou. Fui diagnosticada com uma ansiedade fora do limite, ele passou um remédio para mim para começar a terapia. Na faculdade ia de vez em quando nas psicopedagogas, porque me sentia bem, quando estava triste, nervosa, ia lá. Elas me acalmavam e me mostravam um outro ponto de vista.

[...] fui encaminhada para o SPA – Serviço de Psicologia Aplicada do Departamento de Psicologia da PUC-Rio. A partir de então tanto a psicóloga quanto a psiquiatra foram de lá. Eu pagava 1 real por consulta e a consulta com a psiquiatra não pagava nada, só o remédio que era pesado. Cheguei a tomar 3 remédios diferentes e depois foram diminuindo em dois anos. Por isso que eu falo que a PUC me acolheu, porque quando eu estava no meu auge da depressão essas pessoas que eu tive contato me ajudaram, as psiquiátricas, psicólogas e psicopedagogas, tive um grande suporte para estar aqui hoje falando com você.

Eu já tive crise de ansiedade no meio da aula, antes da prova. Já chegou a ter 3 pessoas com crise de ansiedade na mesma hora, na mesma disciplina, antes da prova, foi super bizarro. Algumas disciplinas me deixaram bem mal, uma incompreensão de certos professores, não em relação a minha cor, mas a questão como aluno me fazendo sair do eixo, mesmo estando equilibrada. (ANA CLÁUDIA)

Segundo Perez, Brun e Rodrigues (2019), devemos repensar um novo modo de existir no contexto universitário. Os relatos evidenciam problemas de ordem psíquica que alguns alunos já possuíam, mas que foram potencializados na universidade. Diversos fatores atravessam os alunos negros no ambiente acadêmico, causando-lhes sofrimento psíquico. Os autores citam Rosana Pinheiro, que, em seus estudos sobre essa temática, fala da importância de não tratarmos o tema do sofrimento na universidade de forma leviana ou romantizada. Não entregar os trabalhos no prazo estipulado ou não concluí-los não pode ser visto como fraqueza ou como uma pessoa que não está apta para a vida universitária<sup>289</sup>.

Todas essas questões ressaltadas podem atingir qualquer aluno ou professor na academia independentemente de sua cor ou etnia, mas o que estamos evidenciando aqui, é como todas essas questões, potencializadas pelo racismo estrutural, desencadeiam um arsenal de complexos no indivíduo negro afetando

<sup>289</sup> PEREZ, K. V.; BRUN, L. G.; RODRIGUES, C. M. L. Saúde Mental no contexto universitário: desafios e práticas. *Trab.En(Cena)*, Palmas-To, Brasil, 2019, v4n2, pp. 359-363.

sua saúde mental. Anderson, jovem negro, periférico e homossexual sofre colisões diárias nos diversos cruzamentos que o racismo, a classe e sua orientação sexual lhe impõem. De acordo com Tavares, a existência do aluno negro no espaço acadêmico é marcada por solidão, rejeição, tensão e pela sensação de vazio. Anderson se sentiu assim, “[...] me vi em um vazio tudo negro, obscuro em minha volta, sentia que estava caindo e sentia que alguém me puxava e não puxava, eu sentia acorrentado e imóvel, isso me deixou abalado durante o restante do dia”. Depois de sua narrativa sobre sua tentativa de suicídio, perguntei: em uma palavra, o que significa a PUC-Rio para você?

**Pai.** A PUC significa pai, porque é uma figura acolhedora, amparadora, mas também é uma figura complicada e cheia de problemas. Uma figura um pouco ausente, uma figura que você ama, mas questiona será que esse amor é de verdade? É uma convivência? Mas no final do dia é difícil negar essa relação, não pensar, não reconhecer que ela fez parte da sua vida de alguma forma. (ANDERSON)

Em suma, discutir sobre saúde mental é atentar para a voz daqueles que se foram, como Jown, e impedir que pessoas como Anderson sejam silenciadas. O racismo estrutural, a colonialidade do poder e o desrespeito às diferenças fazem com que assassinemos diariamente o corpo, a alma e espírito do sujeito negro. Refletir sobre o suicídio pelo viés da interseccionalidade permitiu que fosse evidenciada a dor de ser negro, e de sê-lo diante do branco. A interseção evidencia o peso colocado diariamente nos ombros das pessoas negras, as opressões de classe, raça, gênero, religião, orientação sexual e tantas outras.



## Considerações Finais

O sentimento de não pertencimento, de não lugar e de fraude muitas vezes sentido e vivido pelo indivíduo negro nos espaços de poder, como observado nessa dissertação, está diretamente relacionado aos efeitos da colonialidade enquanto mecanismo ativo do racismo e da manutenção de privilégios.

Essa pesquisa teve por objetivo entender como o aluno negro se sente nesse espaço de poder que é a universidade. Para tentar responder a essa questão, o primeiro capítulo desta dissertação se fundamentou no conceito de cidadania. O que significava ser cidadão em uma sociedade que não concebia o negro como ser humano? A cidadania, ora restrita e seletiva, nunca propiciou ao negro exercer seus direitos de uma cidadania plena.

Nosso intento foi apontar que, desde uma “República que ainda não era”<sup>290</sup>, a cidadania para a população negra tinha cor e ela é branca. O que ocorreu não foi uma abolição de fato, mas uma mudança de um sistema monárquico para o de classes. Evidenciar que a cidadania para o negro no Brasil ainda está em construção, e tem sido tomada à força por intermédio de reivindicações e lutas sociais, foi um dos objetivos propostos nesta pesquisa. Buscou-se também contribuir para a desconstrução de papel de passividade e sujeição atribuído ao negro. Para isso, foi utilizada a coletânea dos organizadores Mendonça, Teixeira e Mamigonian (2020), *Pós-Abolição no Sul do Brasil: Associativismo e trajetórias negras*. Aplicar esse estudo à pesquisa propiciou o acesso a exemplos de grupos que estabeleciam redes de solidariedade para inserção de pessoas negras na sociedade, bem como percepção da preocupação que os negros sempre tiveram em conseguir acesso à educação, entendendo essa como a única via de inclusão na sociedade. Além disso, foi possível evidenciar trajetórias e representatividades negras apagadas ao longo da história pela narrativa única<sup>291</sup>.

Ainda refletindo sobre o conceito de cidadania e como esta foi pensada ao longo do século XX, destaco a influência da Carta da Gávea, elaborada pelos jesuítas. O documento tinha por objetivo estabelecer diretrizes de um apostolado

---

<sup>290</sup> Termo utilizado pelo historiador James P. Woodard, no texto a seguir.

Disponível em: WOODARD, P. James. De escravos e cidadãos: raça, republicanismo e cidadania em São Paulo. In: *Histórias no Pós- Abolição no mundo atlântico: identidades e projetos políticos* – Volume 1, (Orgs.) Martha Abreu; Carolina Vianna Dantas; Hebe Mattos. Niterói: Editora da UFF, 2014

<sup>291</sup> MENDONÇA, J. M. N.; TEIXEIRA, L.; MAMIGONIAN, B. G. (Org.). *Pós-abolição no sul do Brasil: associativismo e trajetórias negras*. 1. ed. Salvador: Saggá, 2020.

social que visasse uma educação mais inclusiva, desconstruindo a imagem de poder e de privilégios atreladas às instituições jesuíticas<sup>292</sup>. Esse trabalho me trouxe algumas indagações, tais como: 1 – Sendo a Carta da Gávea fundamentada nas diretrizes do Vaticano II, cujo objetivo é combater o ateísmo crescente, incluir a ideia de justiça social e repensar um novo modelo de educação mais inclusivo, então, de certa forma, a inclusão de alunos negros na PUC-Rio seria uma medida de cima para baixo? 2 – Até que ponto a pressão dos movimentos sociais teriam contribuído para essa inserção? 3 – Sob qual pano de fundo a Igreja Católica, especificamente a Companhia de Jesus, teria enviado o seu Geral Pedro Arrupe, pessoalmente, com a missão de observar o contexto latino-americano, a fim de implementar a “justiça social”?

Esses questionamentos não foram respondidos de modo absolutamente conclusivo, como, aliás, não deve ser qualquer questão feita no âmbito de pesquisas acadêmicas. As conclusões são sempre parciais e provisórias. O que se espera é que os resultados parciais desta pesquisa inspirem outras tantas. Contudo, foi possível constatar que a inclusão de jovens negros no recinto da PUC-Rio não foi uma medida de cima para baixo. Essa inserção só foi possível porque os movimentos negros e sociais reivindicavam a incorporação dessas pessoas no ambiente universitário, como no caso dos alunos da UCP, em Recife, que reivindicavam o direito ao acesso de outros jovens dos setores populares na universidade. Frei Davi, fundador do PVNC, frei da ordem dos franciscanos, católico e negro, formou alianças com outros setores da sociedade e com a PUC para que essa inclusão fosse possível.

Procurou-se dar destaque aos contextos políticos, sonhos e desafios que levaram os movimentos negros, depois do período redemocratização do país, a exigirem por políticas específicas para a população negra. O propósito foi defender o argumento de que, mesmo depois da elaborada Constituição de 1888, vulgarmente conhecida como Constituição Cidadã, o indivíduo negro continua lutando ao longo de todo século XX para exercer o seu direito de ter uma cidadania plena. A cidadania sempre foi um conceito fundamental para os negros, pois eles tinham ciência que só por intermédio desta tornar-se-iam cidadãos de fato.

---

<sup>292</sup> COSTA, Iraneidson Santos. *Volta ao Brasil em 30 dias e outras histórias jesuítas: justiça social, cultura e religiosidade popular na América Latina (1968–1974)*. Tese – UFBA. Salvador: 2020.

Discutiu-se o impacto da entrada de jovens negros em grande escala, oriundos do PVNC, das periferias e favelas do Rio de Janeiro no ambiente acadêmico e todos os conflitos ocasionados por essa inserção. “Era como se fosse um arrastão?”, ouvi essa pergunta de uma aluna da Escola Estadual José de Souza Marques em Brás de Pina no Rio de Janeiro, ao relatar em uma palestra para jovens do Ensino Médio minha experiência enquanto aluna universitária, negra e favelada. “Sim”, respondi. O que ocorreu na PUC-Rio foi mais que um arrastão. De acordo com Araújo e Costa (2015), na coletânea *Educação e diversidade em diferentes contextos*, a comunidade está na universidade, é preciso que esta vá ao encontro dessas pessoas. Estar na universidade não quer dizer estar incluído de fato, e nem se sentir pertencente<sup>293</sup>. Procurei apontar que, ao chegar nesse ambiente novo, o aluno negro bolsista não foi recebido de braços abertos. A percepção que tiveram foi a de que muitos os viram como corpos que estavam fora do lugar, que não pertenciam, e como intrusos.

A falsa harmonia difundida pelo mito da democracia racial foi abalada. A presença de jovens negros despertava desconforto em certos professores e alunos, que falavam abertamente como se sentiam com a presença de alunos negros da periferia e favela. “A PUC escureceu”<sup>294</sup>, “o nível da universidade vai cair”, “seu trabalho parece uma escola de samba”<sup>295</sup>. Pela primeira vez, o espaço da PUC-Rio foi transgredido de uma forma tão direta, corpos negros circulavam por todos os ambientes. No elevador, o cabelo afro incomodava; no bar das Freiras, a quentinha dos alunos bolsistas causava constrangimento. Todos esses sentimentos contrários à presença negra foram traduzidos em palavras, no artigo *A negra noite da consciência*, de Pedro Sette Câmara. O autor tenta deslegitimar todas as pautas fundamentais para a construção de uma identidade negra política. Seu argumento tenta desconstruir a importância das ações afirmativas, da ideia de reparação e da semana de consciência negra. Aqui foi possível perceber que o pensamento de Sette não é isolado, é apoiado por uma parcela da sociedade brasileira e amparado na ideia de democracia racial. O aluno negro chegou na PUC querendo encontrar-se, ser reconhecido no currículo acadêmico, na representatividade, e enquanto agente de sua própria história.

<sup>293</sup> PEREIRA, A. A.; COSTA, W, da. *Educação e Diversidade em diferentes contextos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

<sup>294</sup> GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. *E depois do meu sucesso*. 2007, p.25

<sup>295</sup> Falas que presenciei enquanto aluna na década de 1990.

Ao contemplar uma situação mais contemporânea, foi evidenciado que, apesar de a PUC-Rio ter sido pioneira na introdução de ações afirmativas, tornou-se extremamente necessário ampliar as políticas de base de permanência para os alunos negros bolsistas. A cidadania também é exercida quando todos têm direito a uma educação de qualidade, acesso a transporte, alimentação, moradia e a horas de sono. A precariedade da estrutura necessária aos estudantes negros bolsistas trouxe muito sofrimento físico e mental, afetando seus desempenhos acadêmicos. A moça do quartinho é um exemplo, para se formar, teve que morar durante um ano e meio escondida na universidade. Essa situação conduz à reflexão sobre a necessidade de políticas habitacionais para alunos que precisam fazer um longo trajeto para estudar, bem como sobre políticas que utilizem o critério social na escolha de alunos em projetos e monitorias remuneradas.

Colocar em pauta os conflitos que surgiram devido à presença de alunos negros em grande escala na PUC-Rio foi um dos objetivos dessa dissertação. Analisar como as relações sociais foram construídas entre negros e brancos nesse espaço nos leva à constatação de como a universidade na sua totalidade não estava preparada para lidar com esses indivíduos, e como esses impactos provocaram sentimentos de estranhamento, desconforto e de não pertencimento. Ser o único aluno negro em uma sala de aula onde todos são brancos é, no mínimo, desestabilizador.

Privilegiar as subjetividades dos entrevistados e como eles realmente se sentiam na universidade foi outro objetivo desta pesquisa. Para se construir uma identidade negra mobilizadora é necessário reconhecimento e aceitação do próprio corpo. Busquei contribuir para a desconstrução da naturalização do sentimento de impostor e de não pertencimento, apontando para as construções ideológicas fundamentadas na colonialidade e no racismo, que afirmam o tempo todo a inferioridade intelectual do negro.

O projeto de branqueamento biológico e cultural da população brasileira dificultou, e ainda dificulta, a criação de uma identidade negra mobilizadora. A força do mito da democracia racial continua alienando as mentes, excluindo qualquer possibilidade de conflitos entre raças, exaltando a falsa harmonia, naturalizando as desigualdades sociais e exaltando a meritocracia. A força da ideologia do branqueamento ainda atuante na sociedade impossibilita pretos e pardos de conceberem laços de solidariedade, empatia e a construção de uma identidade negra. Muitas pessoas pardas encontram dificuldades em se identificar,

não conseguem se ver enquanto negras, pois, em muitos casos, o fetiche da brancura lhes colocou uma cortina não nos olhos, mas na mente. Não é proposital, é inconsciente. Muitas pessoas visivelmente negras não conseguem se enxergar assim. O embaçamento dos espelhos ocorre no campo das subjetividades.

Debater sobre a colonialidade permitiu o acesso aos efeitos nefastos que ela provoca na mente do sujeito negro. Primeiro uma identidade não engajada, não ter a sua humanidade reconhecida, ter a possibilidade de existir somente pelo viés de uma identidade branca, aniquilação do eu e o renascimento do lugar de outridade. Não poder se reconhecer nos espaços, na mídia, na estética, na literatura, na narrativa, nos currículos. A pressão exercida por esse mundo branco provoca dor, solidão, isolamento e morte.

Trazer para o debate o viés da interseccionalidade permitiu vislumbrar como racismo, classe, gênero, orientação sexual e outras opressões atravessam o sujeito negro. A situação de Virna, que não concebia a opressão que sofria como uma questão racial, mas de classe, é exemplo de como ocorre a sobreposição de opressões. Outra situação exemplar de como ocorre essa sobreposição foi a de Jown, que deixou claro que não aguentava mais o peso de ser gordo, gay e negro sobre os ombros.

O racismo estrutural desencadeia estruturas visíveis e invisíveis, que fazem com que as pessoas negras fiquem presas nesse arsenal de estereótipos. A obra de Fanon (2008) evidencia que o negro é condicionado pelo sujeito branco e pelo racismo a se sentir inferior. Para o autor, “precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado”<sup>296</sup>, reafirmando constantemente sua inferioridade por meio dos mecanismos da colonialidade. Nesse aspecto, pontuo as construções históricas e sociais realizadas pela branquitude para reafirmação de seus privilégios.

A presença majoritária de negros em postos subalternos na PUC-Rio e nas instituições de Ensino Superior de modo geral não é algo natural, ou fruto de uma herança escravocrata que coloca negros em posição de subalternidade, mas sim fruto do racismo, da colonialidade do poder e da naturalização das desigualdades. A experiência da representatividade negra em postos que não têm prestígio social ou mal remunerados pode ser contemplada em qualquer espaço de poder. As instituições refletem as hierarquias sociais existentes na sociedade brasileira.

---

<sup>296</sup> FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas* / tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 90.

Pensar a universidade enquanto um espaço realmente democrático requer rever as estruturas de como ela tem sido pensada até agora. Descolonizar conhecimentos, romper com encastelamentos e hierarquias, recriar um novo modo de existir. Para que os alunos negros não se sintam fora do lugar, mas no lugar que devem sempre ocupar. Um caminho para isso é a valorização das experiências dos sujeitos, as quais permearam todo o esforço de análise dessa dissertação.

Não foi pretensão desta pesquisa apontar direções para solução dos problemas postos em evidência, mas chamar a atenção para a necessidade de enfrentá-los, refletir sobre eles e buscar caminhos para a superação das desigualdades – que são antes de tudo epistemológicas (raciais) – e que impedem que tenhamos uma verdadeira democracia.

Compreender o sentimento de não pertencimento e de impostor possibilita perceber a integração desses alunos negros por outros viés, o interseccional. A questão aqui não é saber se todos os alunos negros se sentem impostores, mas apontar para as estruturas que fazem com que muitos criem esse sentimento. Entender que as pessoas negras são atravessadas diariamente por muitas opressões, descortina situações de desigualdade e pode orientar situações mais objetivas rumo à luta por equidade.

## 6. Bibliografia

ABUD, Marco Antônio. O que é a síndrome do impostor? *In. Canal Saúde da Mente*, publicado em: 6 de fev. 2020. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=b4wEwsu\\_l6g](https://www.youtube.com/watch?v=b4wEwsu_l6g)>. Acesso em: 7 jan. 2021.

ADJUNIOR., O negro escravizou o negro? *In. Canal AdJunior*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2OSZ8SRzRe8&t=4s>>. Acesso em: 22 maio 2018.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. (Coord. De Djamila Ribeiro) Sueli Carneiro, Pólen, São Paulo, 2019.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. (Coord. De Djamila Ribeiro) Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, São Paulo, 2020.

ALVES, M. C.; JESUS, J. P. de.; SCHOLZ, D. Paradigma da afrocentricidade e uma nova concepção de humanidade em saúde coletiva: reflexões sobre a relação entre saúde mental e racismo. *Saúde Debate* / Rio de Janeiro, v. 39, n. 106, p. 869-880.

ARAÚJO, Franciele; BARBOSA, Renata Peres. O Estado e as reformas pós-décadas de 90: movimentos sociais, terceiro setor e educação não-formal. *Aurora*, ano III número 5 – dezembro de 2009.

BEZERRA, Holien Gonçalves. E. P. Thompson e a teoria na história. *Proj. História*, São Paulo, (12), out. 1995.

BITTENCOURT, Berenice. *Educador analisa os efeitos das relações entre o ensino e o desempenho econômico do Brasil: 'País cresceu sem desenvolver a educação'*, O Globo, Rio de Janeiro, 5 de agosto de 1990.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CORRÊA, Fernanda Müller. Opressão e alienação no discurso colonialista: a experiência do negro como identidade inferiorizada. *In. RIDH* / Bauru, v. 4, n. 2, p.77-92, jul./dez., 2016.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. Neuza Souza. *In. Tornar-se Negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 1.<sup>a</sup> ed., LEBOOKS.

COSTA, Iraneidson Santos. *Volta ao Brasil em 30 dias e outras histórias jesuítas: justiça social, cultura e religiosidade popular na América Latina (1968–1974)*. Tese – UFBA. Salvador: 2020.

COSTA, Warley da. A comunidade vai à universidade: sobre os processos de identificação e integração dos estudantes de origem popular no espaço acadêmico e as novas conexões de saberes. *In. Educação e diversidade em diferentes contextos*. Org. Amílcar de Araújo Pereira, Warley da Costa. Rio de Janeiro. Ed. Pallas, 2015.

CRENSHAW, Kimberle. *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da; GOMES, Flávio dos Santos. Que cidadão? Retóricas da igualdade, cotidiano da diferença. *In: Quase -cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. (Orgs.) Olívia Maria Gomes da Cunha; Flávio dos Santos Gomes - Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007

DAMASCENO, M. G.; ZANELLO, V. M. L., Saúde Mental e Racismo Contra Negros: Produção Bibliográfica Brasileira dos Últimos Quinze Anos. *Psicologia: Ciência e Profissão* Jul/Set. 2018 v. 38 n° 3, 450–464.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917–1945*. São Paulo, Ed. Unesp, 2006, p. 47–146.

DAVIS, Angela. *Classe e raça no início da campanha pelos direitos das mulheres*. *In. Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 57–78.

DOMINGUES, Petrônio. Negros no Brasil Meridional: associativismo no pós-Abolição. *In: Pós-abolição no sul do Brasil: associativismo e trajetórias negras*. Mendonça, J. M. N; Teixeira, L; Mamigonian, B. G. (Orgs.) 1. Editora Salvador: Sagga, 2020.



FALOLA, Toyin. Nacionalizar a África, Culturalizar o Ocidente e Reformular as Humanidades na África. *Afro-Ásia*, 36 (2007), 9–38.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*: tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Raphael Barreiros. A 2º Conferência do Episcopado Católico Latino-Americano e a rebeldia jovem por direitos nos longos anos 1960. *Desigualdade Re-Vista*, v. 3, n. 6, dezembro de 2018.

FERREIRA, Roquinaldo. África e comércio negreiro. In. *Dicionário da escravidão e da liberdade*. Org. Lilia Moritz Schwarcz; Flávio dos Santos Gomes. Companhia das Letras, 2018.

FIGUEIRA, Pedro. Suicídios na UERJ — Uma questão ainda não solucionada. 2018. Disponível em:

<<https://pedrofigueira.pro.br/2018/11/29/suicidios-na-uerj-uma-questao-ainda-nao-solucionada/>> Acesso em: 15 set. 2021.

GOMES, Nilma Lima. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GOMES, Renato dos Santos. *A formação do PVNC-Núcleo Vila Operária: uma experiência de inclusão educacional* - Dissertação de Mestrado - Rio de Janeiro, jul. de 2015.

GRIN, Monica. “Raça”: *Debate público no Brasil (1997-2007)*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2010.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. As causas da pobreza negra no Brasil: algumas reflexões. In. *Classes, Raças e Democracia*. Editora 34 Ltda., 2002.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. E depois do “sucesso”? In. *Educação superior, trabalho e cidadania da população negra*. PUC-Rio - Rio de Janeiro, 2007.

hooks, Bell. *Ensinando a transgredir*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Mônica. Racismo e direitos humanos: uma luta sem fim. In. *Canal: Práticas de ensino e direitos humanos*. Palestra org. “Educação e direitos humanos: o IFRJ em tempos de conservadorismo”, publicado em: 30 de out. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=teEL1CZTcbg>>. Acesso em: 21 maio 2021.

LUCA, Tânia Regina de. Os jornais como fonte de pesquisa histórica. In. *Canal TVUFS*, publicado em 25 de jan. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i-X0cvfpvuE>> Acesso em 15 de abr. de 2021.

MATOS, Patrícia Andréa Victório Camargo de. *Síndrome do Impostor e auto-eficácia de minorias sociais: alunos de contabilidade e administração*. São Paulo, 2014.

MARENDINO, R. B.; LISBÔA, H. C. C.; LIMA, J. P. S. de. Produtivismo acadêmico e percepções sobre qualidade de vida dos estudantes de pedagogia da UFF Niterói. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 5, n. 9, p.165-191, jul./dez.2018.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. In: *Revista brasileira de educação*, 2018.

MENDONÇA, J. M. N.; TEIXEIRA, L; MAMIGONIAN, B. G. (Orgs.). *Pós-abolição no sul do Brasil: associativismo e trajetórias negras*. 1. ed. Salvador: Sagga, 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, nov. / 2002.

MONNERAT, Alessandra. *Homenagem: Inserção de alunos de pré-vestibulares comunitários na Universidade faz 20 anos - Duas décadas de ações afirmativas – Universidade é referência nacional em projeto de inclusão. Jornal da PUC*, 22 de setembro de 2014.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo*. Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 1980, pp. 255, 263.

NASCIMENTO, Alexandre do. *O Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes: Histórico, Organização e Proposta*.

Disponível em: <<http://www.alexandrenascimento.com>>. Acesso em: 23 nov. 2021.

NAVASCONI, Paulo Vitor. *Vida, adoecimento e suicídio: racismo na produção do conhecimento sobre jovens negros/LGBTTIs*. Marigá, 2018.

ODA, Ana Maria Galdini Raimundo. Nina Rodrigues e A loucura de Canudos. *Rev. Latinoam. Psicop. Fund.*, III, 2., 139-144.

OLIVEIRA, Ariane Rocha Felício de. *Meritocracia e projeção de futuro na perspectiva de jovens alunos: a ideologia do mérito na construção da “vida normal”* / Salvador, 2020.

PANTA, Marina; PALLISSER, Nikolas. “Identidade nacional brasileira” versus “identidade negra”: reflexões sobre branqueamento, racismo e construções identitárias. *In. Revista Espaço Acadêmico*, n. 195 – Ago./2017 – mensal.

PAOLI, Maria Célia. Movimentos Sociais, Cidadania, Espaços Público: Perspectivas Brasileiras para os Anos 90. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 33, outubro de 1991.

PEREZ, K. V.; BRUN, L. G.; RODRIGUES, C. M. L. Saúde Mental no contexto universitário: desafios e práticas. *Trab.En(Cena)*. Palmas-To, Brasil, 2019, v. 4, n. 2, p.357-365.

PERUSSATTO, Melina Kleinert. Liberdade, trabalho e cidadania negra no pós-Abolição: a família Calisto em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. In: *Pós-abolição no sul do Brasil: associativismo e trajetórias negras*. Mendonça, J. M. N; Teixeira, L; Mamigonian, B. G. (Orgs.) 1. Editora Salvador: Sagga, 2020.

RAMOS, K. L; NOGUEIRA, E. M. L; FRANCO, Z. G. E. A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 54, p. 1-10 e 17339. jul./set. 2020.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. Epistemicídio. In. *Canal. PUCRS Online*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rIkQjKzIV8Q>> Acesso: 05 de dez. de 2021.

ROMERO, Silvio. *Introdução à história da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1882.

ROMERO, Silvio. *História da Literatura Brasileira. 2 volumes*. Rio de Janeiro: H. Garnier, Lireiro-Editor, 1902.

VASCONCELOS, Elisa Mendes. Pertencimento e identidade: discutindo o acesso e a permanência de estudantes de origem popular no ensino superior. In. *Educação e diversidade em diferentes contextos*. (Orgs) Amilcar de Araújo Pereira; Warley da Costa. Rio de Janeiro. Ed. Pallas, 2015.

VIEIRA, Andrea Lopes da Costa; VIEIRA, José Jairo. O cenário de ação afirmativa e a desconstrução da elitização no Ensino Superior: notas para uma agenda de ação. *O Social em Questão – Ano XVII – nº 32*, 2014.

VERSIANE, Marçal; MARIA, Nícia; VAZ Élida. *Novo plano mudará tudo na Educação e se propõe a acabar com 32 milhões de analfabetos – Ensino do país é reprovado pelos mestres*. O Globo, Rio de Janeiro, 17 jun. 1990.

SALVADOR, Andréia Clapp. *Ação afirmativa na PUC-Rio: a inserção de alunos pobres e negros*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a Uma Ecologia de Saberes. In: *Epistemologias do Sul*. São. Paulo; Editora Cortez. 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Dos Males da dádiva: sobre as ambiguidades no processo da Abolição brasileira. In: *Quase -cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil* / Organizadores: Olívia Maria Gomes da Cunha e Flávio dos Santos Gomes - Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SCHUMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:* Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo, 2012.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: *Superando o Racismo na escola* / Kabengele Munanga, organizador. - Brasília - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Francismeire Neves da. *Segregação entre brancos e negros no mercado de trabalho*. Uberlândia, 2010.

SILVA, Maurício. Cotas raciais na universidade brasileira e a ideologia da meritocracia. In: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 54, jul./ set. 2017.

SKIDMORE, Thomas E. Fato e Mito: Descobrimo um problema racial no Brasil. Tradução: Tina Amado. *Cad. Pesq.* São Paulo, n. 79, nov. 1991.

SOUZA, Neuza. *Torna-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 1ª ed., LEBOOKS

TAVARES, Breitner. A importância das ações afirmativas pra cotistas negros/as como estratégia contra adoecimento mental e suicídio. *Revista Fórum Identidades* / Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 31, nº 1, jan-jun de 2020.

THOMPSON, E. P. Mesa, Você Existe? *In. A miséria da teoria ou um planetário de erros – Uma crítica ao pensamento de Althusser*. Zahar editores, Rio de Janeiro, 1981.

VERSANI, Maria Helena. A sociedade brasileira vive a democracia. *In: História do tempo presente*. Editora FGV, 2014.

VIEIRA, Andrea Lopes da Costa; VIEIRA, José Jairo. O cenário de ação afirmativa e a desconstrução da elitização no Ensino Superior: notas para uma agenda de ação. *O Social em Questão – Ano XVII – nº 32*, 2014.

WOODARD, P. James. De escravos e cidadãos: raça, republicanismo e cidadania em São Paulo. *In: Histórias no Pós- Abolição no mundo atlântico: identidades e projetos políticos – Volume 1*, (Orgs.) Martha Abreu; Carolina Vianna Dantas; Hebe Mattos. - Niterói: Editora da UFF, 2014.

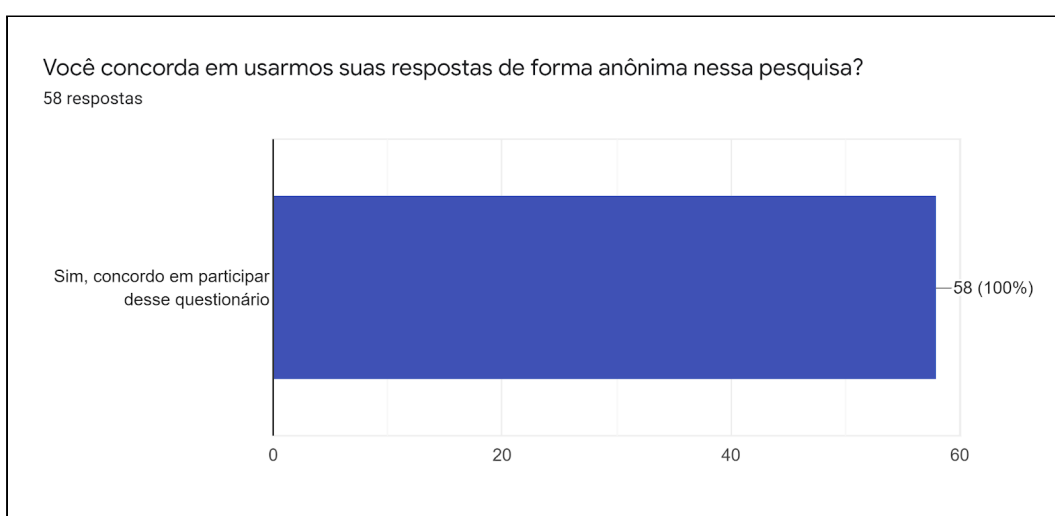
XAVIER, Regina Célia Lima. Raça, classe e cor: debates em torno da construção de identidades no Rio Grande do Sul no Pós-Abolição. *In: Histórias no Pós-Abolição no mundo atlântico: identidades e projetos políticos - volume 1*, (Orgs.) Martha Abreu; Carolina Vianna Dantas; Hebe Mattos. - Niterói: Editora da UFF, 2014.

ZUBARAN, Maria Angélica. Médicos Negros no pós-Abolição: Chagas Carvalho, Arnaldo Dutra e Diógenes Baptista (Porto Alegre, RS). *In: Pós-abolição no sul do Brasil: associativismo e trajetórias negras*. Mendonça, J. M. N; Teixeira, L; Mamigonian, B. G. (Orgs.) 1. Editora Salvador: Sagga, 2020.

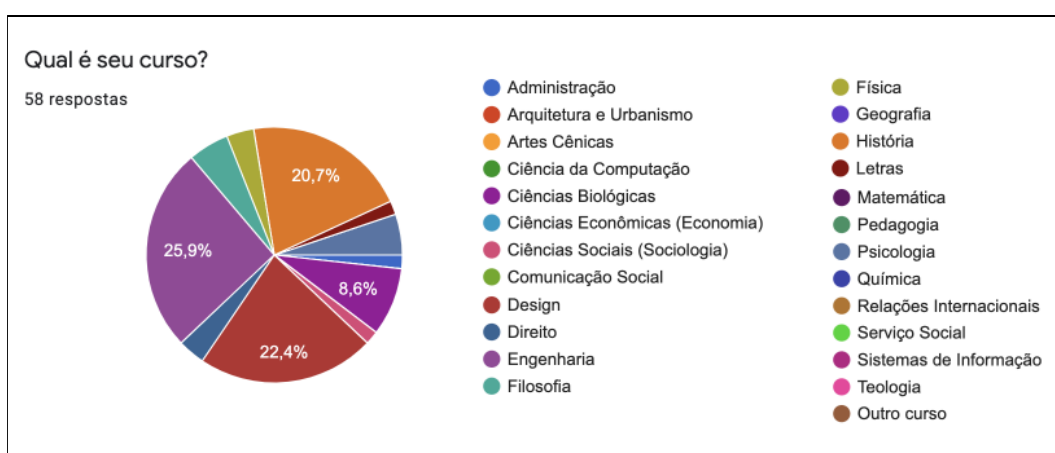
## Anexos

### Os desafios da comunidade negra nas relações universitárias na PUC-Rio e a síndrome do impostor (1990–2019)

O objetivo deste questionário é entender o sentimento dos alunos negros (pretos e pardos) no ambiente universitário da PUC-Rio entre os anos de 1990 e 2019. O questionário foi elaborado pela autora e aplicado nos meses de abril e maio de 2021.

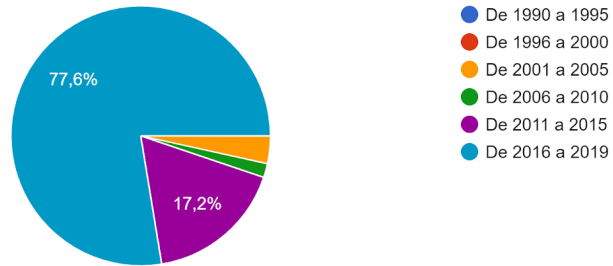


### Perguntas básicas



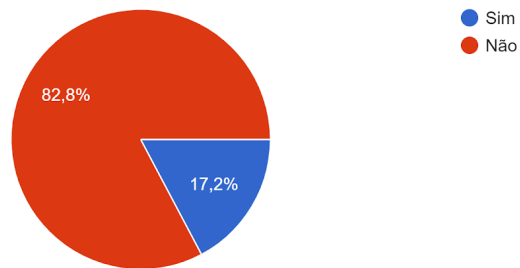
Em que ano você entrou na PUC-Rio?

58 respostas



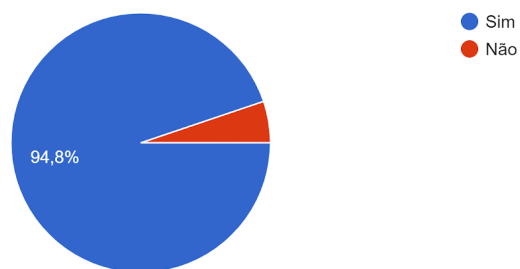
Você fez parte de algum pré-vestibular comunitário para entrar na PUC-Rio?

58 respostas



Você é um aluno bolsista?

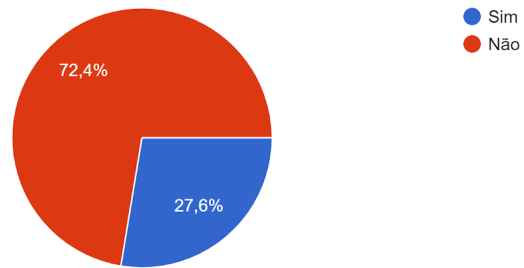
58 respostas





Na sua família você é o primeiro membro a cursar a universidade?

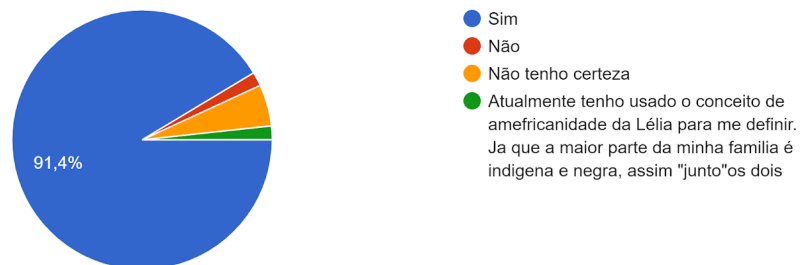
58 respostas



## Identidade racial

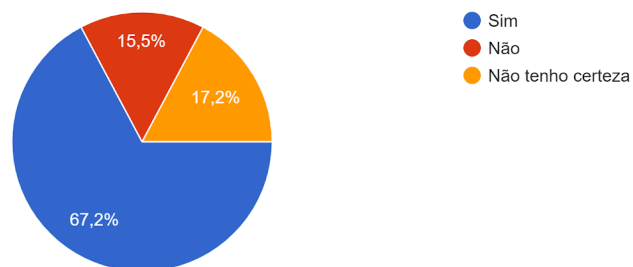
Você se considera negro? (Pretos e pardos)

58 respostas



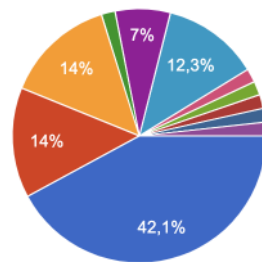
Você é lido como negro pelas outras pessoas?

58 respostas



### Como você se descobriu negro?

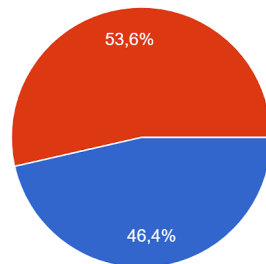
57 respostas



- Sempre me considerei negro
- Me descobri negro na escola
- Me descobri negro na faculdade
- Me descobri negro no trabalho
- Me descobri negro entre amigos
- Não tenho certeza se sou negro
- Comigo acredito que talvez não tenha...
- Sou considerado pardo, é o que está...
- Sempre me considerei negra porém só fui entender o peso disso após entrar na faculdade.
- Descobri quando entendi que negros são pretos e pardos ,pois me considero parda
- Estou no processo de descobrimento.

### Você já desejou ser branco para ser aceito?

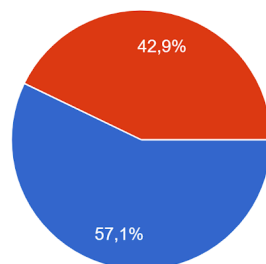
56 respostas



- Sim
- Não

### Você acredita que ser negro fala mais alto que suas potencialidades?

56 respostas

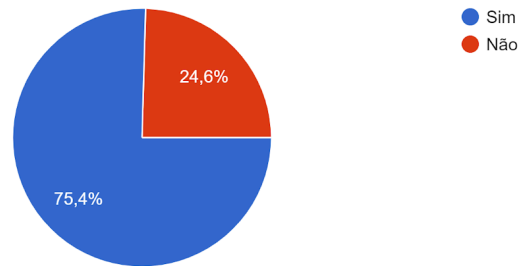


- Sim
- Não

## Representatividade negra na PUC-Rio

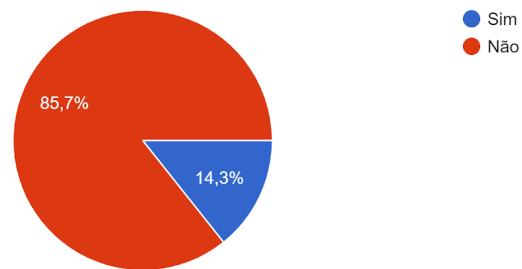
Você se sente acolhido pela PUC Rio?

57 respostas



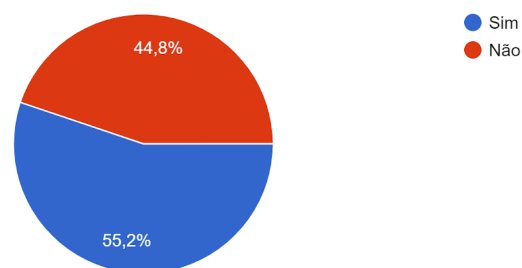
Como aluno negro, você se sente representado no meio acadêmico?

56 respostas



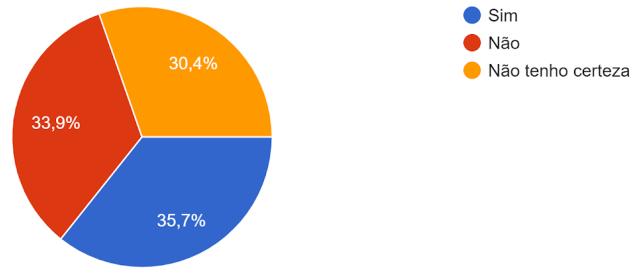
Você tem ou teve professores negros na PUC-Rio?

58 respostas



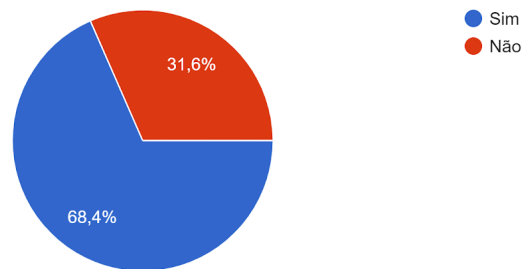
No seu curso acadêmico você já leu algum autor negro indicado pela graduação?

56 respostas



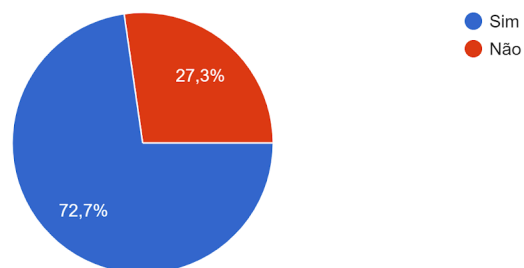
Você já se sentiu invisibilizado no contexto universitário?

57 respostas



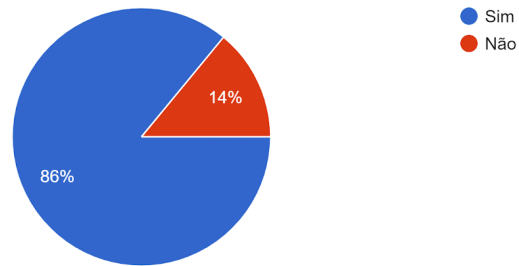
Você já foi o único aluno negro em alguma disciplina?

55 respostas



Você se sente ou já se sentiu pressionado em manter o CR (coeficiente de rendimento) sempre alto?

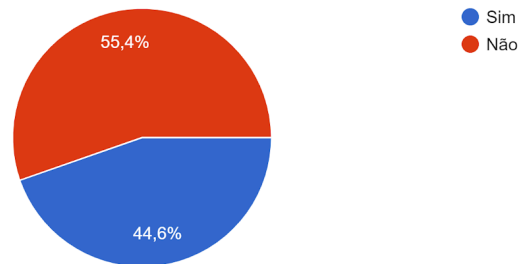
57 respostas



## Racismo na PUC-Rio

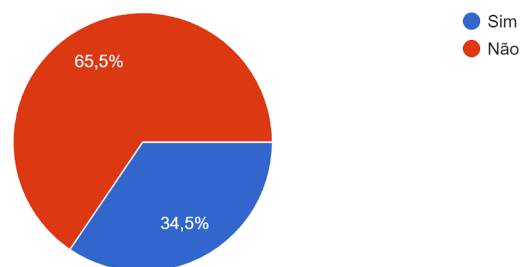
Você já passou por alguma situação constrangedora por ser negro?

56 respostas



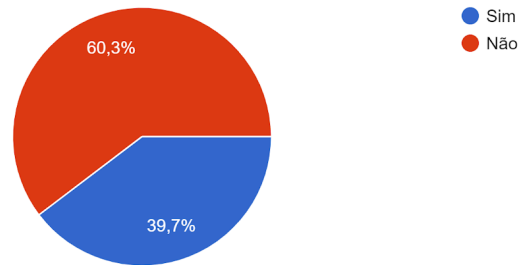
Você já sofreu preconceito por causa do seu cabelo?

58 respostas



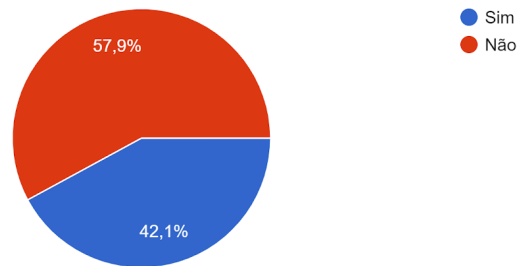
Já tocaram em seu cabelo sem sua permissão?

58 respostas



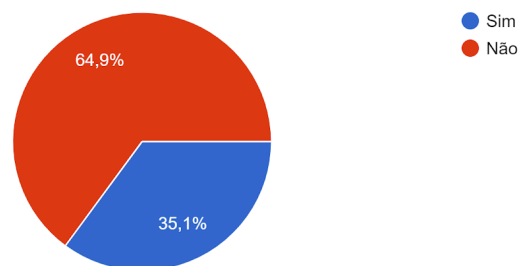
Já fizeram piadinhas por causa da sua aparência?

57 respostas



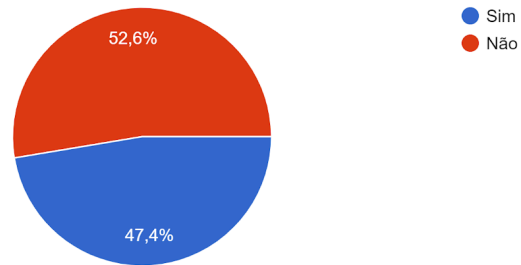
Você já foi chamado de exótico, estranho ou diferente?

57 respostas



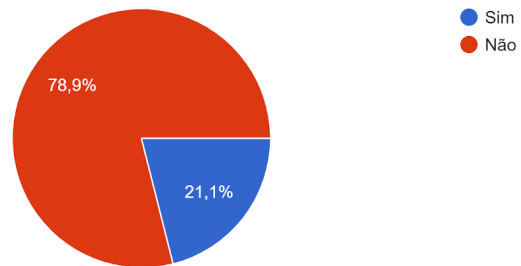
Já debocharam do lugar que você mora?

57 respostas



Você já sofreu racismo na PUC-Rio?

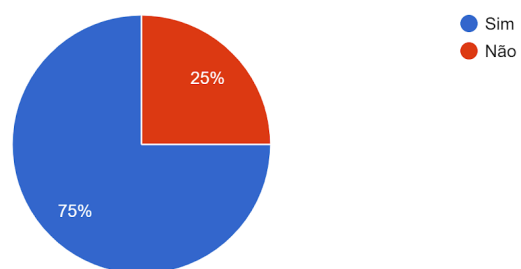
57 respostas



## A síndrome do impostor

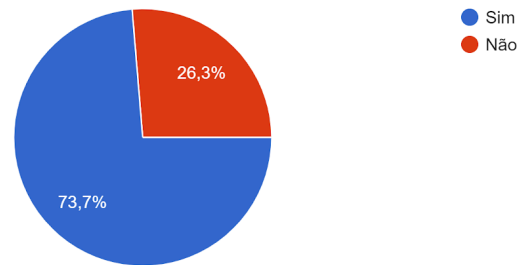
Como aluno bolsista negro, você sente de alguma forma que precisa sempre estar provando suas capacidades?

56 respostas



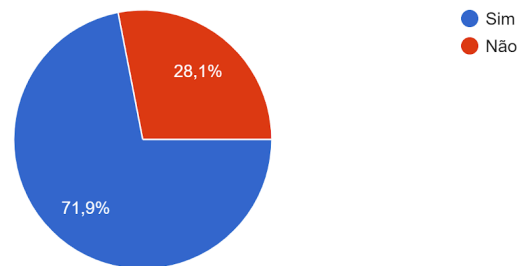
Você já se sentiu uma fraude no ambiente universitário?

57 respostas



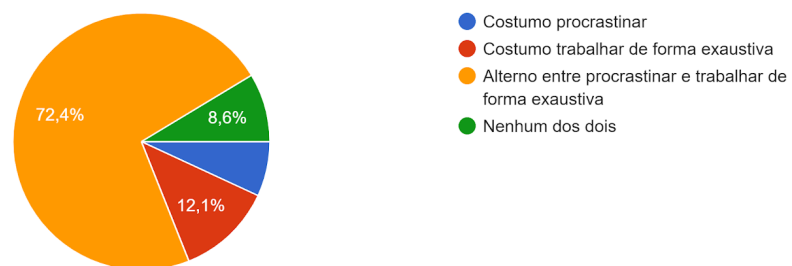
Você já sofreu algum problema relacionado à saúde mental por causa das pressões exercidas pelo ambiente acadêmico?

57 respostas



Em relação aos trabalhos acadêmicos, você costuma procrastinar ou trabalhar de forma exaustiva?

58 respostas





Você já sentiu que precisava se esforçar muito mais que seus colegas para ser reconhecido?  
57 respostas

