

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Quay Kofel
Retired @ + + +

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Gomes, Janaina Damaceno.
G585e Elas são pretas : cotidiano de estudantes negras na UNICAMP / Janaina
Damaceno Gomes. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador : Neusa Maria Mendes de Gusmão.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Estudantes negros. 2. Universidades e faculdades. 3. Relações
raciais. 4. Ensino (Superior). 5. Mulheres negras - Educação I. Gusmão, Neusa
Maria Mendes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

08-161/BFE

Título em inglês : Black women students in the Brazilian Higher Education

Keywords: Students blacks ; Universities and colleges; Relationship racial ; Higher education; Black women - Education

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Neusa Maria Mendes de Gusmão (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Débora Mazza

Prof^a. Dr^a Maria Suely Kofes

Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca

Prof^a. Dr^a. Olga Rodrigues de Moraes von Simson

Data da defesa: 26/08/2008

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : djanaina@yahoo.com



À memória de Íris Damasceno Gomes

AGRADECIMENTOS

Em Campinas descobri o sol e meus amigos amadíssimos, alguns distantes no espaço, mas próximos no coração: Kassandra Muniz, Diva Carneiro do Nascimento, Carolina Leopardi, Cristina Maria e Wilian Pereira (Will, te adoro!). Maria Claudia Bonadio, desde 1994, a mais linda das pessoas, uma amiga e irmã. Agradeço muito por termos compartilhado juntas tantas histórias no decorrer desses anos! Isabel Cristina de Jesus Brandão chegou em 2005 e serei sempre grata por tê-la como uma amiga fidelíssima, generosa e alegre que foi tão paciente comigo durante a escrita dessa dissertação!

Aos colegas do Núcleo de Estudos Negros da UNICAMP (Raquel, Wilson, Silvia, Anselma, Márcia e sua filha Marcela e todos os outros) e às colegas de orientação: Cristina Ocuni, Márcia Anacleto, Eva da Silva e Fernanda Gonçalves, que chegou aqui tão menina (16 anos!) e hoje é uma mulher linda.

À Fabiana Mendes de Souza, Elaine Pereira da Silva e a todos os estudantes, familiares, professores e funcionários que se envolveram nessa pesquisa. A todas as estudantes pretas que já passaram por essa universidade e àquelas que ainda estão por chegar.

Aos professores Euzébio e Fausto pelo incentivo desde a graduação. Ao professor Oswaldo e ao seu Waldemar pela intensa colaboração. Também ao Robson, Elizabeth, Magali, Cláudio, Antenor, Lucy, Celso e Rô Carrillo.

À Marta, Gabi Resende, Cassiano, Fefó, Maércio, Pretão, Sandra, Haroldo, Murillo, A-10 e todos os seus satélites, J-10A, Sonia, Wall, Márcia Lucki, Cris e o lindo do Bruno, Éder, Fabrice, Pascal e Jaqueline. À Malu pelos dias de chuva. Ao Sérgio e à Alessandra. À Pati Nicolau.

Às queridas amigas de Curitiba: Patrícia Molina, Luciana Cassanho, Andréa Gouveia e ao best. Às professoras Dulce Ferraz, do Instituto de Educação e Rosa Maria da Escola Omar Sabbag, pelo exemplo. Aos colegas de Omar Sabbag, nas figuras de Ana Cristina Gudoski Costin e Lorena Lara. Ao pessoal da Vila Camargo e Vila Oficinas em Curitiba.

À tia Ariane, tio Dico Schmidt e Enaira.

Aos colegas do Fábrica de Idéias que viram esse trabalho nascendo e aos comentários generosos de Angela Figueiredo, Lívio Sansone e Maria do Rosário Carvalho. À Bárbara Canedo que deixa o Rio mais bonito e à Sueli Messeder, pra quem a vida não é nada sem intensidade.

Aos colegas da FLACSO/ Argentina e a Claudia Denardi, Katiuska Scuciato, Ana Lennert, Heloísa Pimenta, Taiz Silva, Anny Ocoró (¡mi cariño!) e Rosita Mamani que tornaram a vida em Buenos Aires mais doce. A Sueli que novamente estava por perto! À CAPES por possibilitar o mestrado sanduíche na FLACSO e à professora Nora Krawczyk.

À equipe de gravação do documentário *Elas são pretas*: Alessandra, Viviane, Martin, Célia Harumi, André, Augusto, Rodrigo Falcon e Lucas. Ao professor Paulo Martins. A todas as entrevistadas e suas famílias. Ao Rodrigo Braga, amigo queridíssimo com quem dividi essa empreitada.

À possibilidade de ter conhecido diversas comunidades quilombolas que me serviram como exemplo de respeito e dignidade. Gostaria de agradecer a todos, e em especial, à amizade com Laura (Ubatuba), Seu Zé da Caixa (Ubatuba), Flávio (Vale do Ribeira) e às lindas meninas de Nhunguara (Vale do Ribeira). Agradeço também aos colegas que dividiram comigo essa experiência.

À Telma do Siarq. À Isabel e ao Mário do AEL. À Neusa do COMVEST. À Nadir Camacho do programa de Pós-graduação em Educação, pelo incentivo e pela admiração como pessoa. Ao

Mike e sua filha, logo, logo mais uma estudante negra formada pela UNICAMP. Ao Ademilson, que ajudou na formatação deste trabalho. Às professoras Olga von Simson e Carmen Soares da Faculdade de Educação, aprendi muito com as duas.

Aos colegas do grupo de trabalho “Trajetórias e estratégias de ascensão social de afrodescendentes” do V Congresso de Pesquisadores Negros. Em especial a Alexandro Trindade e a Daniela do Carmo, coordenadores do GT e amigos de longa data. À Daniela também sou grata por ter inspirado esse trabalho. Ao Mário Medeiros e Daniela Roberta Rosa. Esta última sempre presente nos principais momentos em que esse trabalho foi posto à baila. Agradeço também aos generosos comentários do professor Kabengele Munanga que esteve presente no GT e que viu esse trabalho nascendo há três anos atrás.

À amizade de Suely Borges e às conversas com Magali Mendes, Cléo e Fátima. Ao seu Zé, que sempre me perguntava “E aí, menina, quando defende?” Pois bem, seu Zé, chegou o dia!

Ao meu sobrinho lindo Alex Alves dos Santos que já está se preparando para o vestibular. A minha querida irmã Silvia Aparecida Gomes, guerreira, e ao meu sobrinho, quase irmão Alexandre Carias de Oliveira e sua pequena Alanis. À Lucy, Sheila e José Epifanio pelo apoio de toda hora.

Às professoras Suely Kofes e Débora Mazza pela leitura minuciosa e os comentários generosos do meu texto de qualificação e agora de defesa. Muito obrigada!

À minha orientadora Neusa Gusmão, pela inteligência, pela paciência infinita e pelo modelo de respeito e dedicação à Antropologia.

“Last but no least”, agradeço finalmente ao Victor Fernandes Epifanio pela imensa paciência, pelo companheirismo e porque é muito especial crescer e compartilhar a vida junto de quem se ama.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CBPE	Centro Brasileiro de Estudos Educacionais
CMU	Centro de Memória da UNICAMP
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
COHAB	Conjunto Habitacional
COMVEST	Comissão Geral para os Vestibulares
CRM	Conselho Regional de Medicina
DAC	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ECEN	Encontro Nacional de Estudantes de Medicina
FE	Faculdade de Educação da UNICAMP
IA	Instituto de Artes da UNICAMP
IE	Instituto de Economia da UNICAMP
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IMECC	Instituto de Matemática, Estatística e Ciência da Computação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
MAP	Movimento Abrindo Portas
MDLH	Musée de L'Homme de Paris
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEN	Núcleo de Estudos Negros
PAAIS	Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC/ SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SIARQ	Sistema de Arquivos da UNICAMP
STU	Sindicato dos Trabalhadores da UNICAMP
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

GOMES, Janaína Damaceno. *Elas são Pretas: cotidiano e sociabilidade de estudantes negras da UNICAMP*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.

Essa dissertação pretende analisar como as experiências interligadas de raça, gênero e classe social se articulam no cotidiano acadêmico de estudantes negras universitárias que freqüentaram cursos de graduação e pós-graduação na UNICAMP entre os anos de 1989 até 2006. Deseja-se com isso, fornecer maiores dados sobre a presença negra feminina na Universidade Estadual de Campinas, através da figura da estudante negra, captando a diversidade que este termo pode abranger. A análise de entrevistas e de autobiografias será nosso principal meio de pesquisa. Procurar-se-á perceber no esforço autobiográfico a tentativa de interpretação e reconstrução das experiências acadêmicas das estudantes. O objetivo é verificar as contradições existentes na representação coletiva sobre a mulher negra e a representação que é feita de sua presença como estudante na universidade. O acesso à educação superior influencia na dissolução da representação estereotipada da mulher negra?

Palavras-chave: estudante negra, ensino superior, universidade.

ABSTRACT

GOMES, Janaína Damaceno. **They are Black:** daily and sociability of black women students at UNICAMP. 2008. Dissertation (Master's in Education) – Education College, State University of Campinas, Campinas. 2008.

This dissertation aims to examine how experiences related to race, gender and social class are articulated in everyday academic life of black women, college students, at UNICAMP (1989-2001). Our purpose is to provide more data on the presence of black women at the University of Campinas, through the figure of the black woman student, capturing the diversity that this term may encompass. The analysis of interviews and autobiographies will be our primary means of research. We'll endeavor to understand the autobiographical effort in trying to interpret and reconstruct the academic experience of these students. The goal is to see the contradictions in collective representation of black women and the representation which is made by them about their presence as students at the university. Does access to higher education influence the dissolution of the stereotypical representation of black woman?

Key-words: black student, higher education, university.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO - CONSTRUINDO A PESQUISA	3
CONTEXTO E PERCURSO DE UM PROJETO DE PESQUISA.	3
PROBLEMATIZANDO A PROPOSTA DE PESQUISA	7
PROBLEMATIZANDO O MATERIAL COLETADO	9
PROCESSO DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	13
NO CAMPO.....	15
CAPÍTULO 1: NEGRO, CIÊNCIA E ENSINO SUPERIOR.....	17
1.1 – O negro e a ciência no século XIX	17
1.2 – O negro no pensamento racista brasileiro: um objeto de ciência.....	27
1.3 – Primeiros negros em instituições de ensino superior.....	29
1.4 – Primeiras estudantes negras na universidade.....	37
1.5 – A expansão do ensino universitário	52
CAPÍTULO 2: ESTUDANTES NEGROS NA UNICAMP	55
2.1 – Histórico da Universidade Estadual de Campinas	55
2.2 – Em busca dos primeiros alunos negros da UNICAMP.....	62
2.3 – Organização de estudantes negros na UNICAMP	73
CAPÍTULO 3: ESTUDANTES NEGRAS NA UNICAMP	85
3.1 – Entre elas e eu: a pesquisadora	85
3.2 – Entre elas e eu: as entrevistadas.....	89
3.3 – Experiências de estudantes negras	100
CAPÍTULO 4: RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE ESTUDANTES NEGRAS.....	121
4.1 – Elaine Pereira da Silva.....	122
4.2 – Fabiana Mendes de Souza.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
BIBLIOGRAFIA	143

APRESENTAÇÃO

A primeira intenção dessa dissertação era apresentar o cotidiano e as redes de sociabilidade de um grupo de estudantes negras da Universidade Estadual de Campinas, tentando mostrar como estas valoravam suas experiências na universidade. Na busca quase arqueológica por outras narrativas que pudessem fundamentar a análise dessas experiências a autora encontrou vácuos e apagamentos tão significativos da história de estudantes negros na vida universitária brasileira que se tornou muito difícil não cruzar a trajetória de alguns deles à trajetória das estudantes, ainda que de uma maneira pouco coesa ou coerente.

Nesse sentido, vale a pena perguntar em que, no primeiro capítulo, a história de Sarah Baartman e sua objetificação pela ciência do século XIX pode nos ajudar a entender o cotidiano de estudantes negras universitárias hoje, ou ainda, em que medida a referência à Juliano Moreira esclarece a compreensão de sua sociabilidade. Embora difusos, os sentidos desses questionamentos pareciam à início deter uma coerência calcada na possibilidade de apreender momentos em que o negro escaparia à objetificação da ciência e empreenderia processos de subjetificação num mundo que o representa de maneira estereotipada e o despersonaliza. Assim o movimento da dissertação seria do objeto para o sujeito, marcando-se no primeiro capítulo a objetificação de Sarah Baartman e no último a auto-narrativa das estudantes, através de uma autobiografia e de uma dissertação marcada pelo relato autobiográfico como posicionamento e processo de subjetificação frente ao estereótipo.

Desse modo, o desenvolvimento da dissertação pode ser resumido em cinco momentos: na introdução há a apresentação dos caminhos metodológicos da pesquisa. No primeiro capítulo tenta-se delimitar a presença do negro na ciência do século XIX e sua experiência como estudante no ensino superior brasileiro neste mesmo século e, posteriormente, no surgimento das universidades brasileiras no século XX, destacando-se aí a presença de estudantes negras nas universidades. No segundo capítulo, apresenta-se um perfil da Universidade Estadual de Campinas, de seus primeiros estudantes e depoimentos de ex-alunos negros da Universidade, bem como se discute as formas de organização de estudantes negros na instituição. No terceiro capítulo, através de uma análise qualitativa busca-se compreender como as estudantes negras valoram suas experiências enquanto universitárias, frente a imagens cotidianas de controle. No quarto e último capítulo, apresenta-se a autobiografia de Elaine Pereira da Silva, *Pérola Negra*:

história de um caminho e a dissertação de Fabiana Mendes de Souza, *Anônimos e invisíveis: os alunos negros na UNICAMP*.

Com a pesquisa pretende-se analisar as contradições existentes entre a representação coletiva sobre a mulher negra através dos estereótipos e a auto-representação que as estudantes negras fazem de sua presença na universidade. O espaço do cotidiano é fórum privilegiado para esta tarefa, pois a “desmistificação” do regime de representação da mulher negra pode ser melhor analisado quando o confrontamos com a sua experiência cotidiana, como afirma Patrícia Hill Collins (2000):

“Black women’s work and family experiences create the conditions whereby the contradictions between everyday experiences and the controlling images of Black womanhood become visible. Seeing the contradictions in the ideologies opens them up for demystification.” (COLLINS, 2000, p.93)

Outra pretensão para do trabalho, é consoante aos estudos de Jane Flax (1992). Para a autora, as teorias feministas devem ser além de críticas, compensatórias. No sentido, de que é preciso “recuperar e escrever as histórias de mulheres bem como nossas atividades nos relatos e narrativas que as culturas contam sobre elas mesmas” (FLAX, 1992, p.247). É preciso “recuperar e explorar os aspectos de relações sociais que têm sido suprimidos, desarticulados ou negados dentro de perspectivas dominantes” (FLAX, 1992, p.247). E acredito que a educação e o cotidiano de estudantes negras no Brasil são aspectos ainda pouco debatidos em nossas narrativas.

INTRODUÇÃO - CONSTRUINDO A PESQUISA

Contexto e percurso de um projeto de pesquisa.

Essa pesquisa nasceu a partir da realização do vídeo *Elas são Pretas* que versa sobre o cotidiano de estudantes negras na Universidade Estadual de Campinas. Esse documentário, iniciado em 2000, fazia parte do projeto de um seminário interno de pesquisas sobre estudos raciais na universidade, que por fim não se concretizou. O documentário acabou por se tornar parte da pesquisa que ora apresento através da incorporação dos dados obtidos pela aplicação de um questionário e da realização de entrevistas em vídeo com estudantes negras da universidade, bem como com professores, amigos e familiares dessas estudantes.

A riqueza dos dados obtidos levou-me a preparar um projeto de mestrado que procurava dar maior riqueza teórica à análise do que fora levantado e em 2005 ingressei no mestrado na área de ciências sociais e educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Não se trata, portanto, de um projeto de antropologia visual pois esta não foi a sua preocupação. Naquele momento a questão que me instigava problematizar através do documentário era a de como as estudantes interpretavam sua presença na universidade e quais trajetórias teriam traçado para efetivar sua aprovação no vestibular da UNICAMP. Procurei saber também como seus amigos, professores e familiares percebiam sua presença na universidade. Mas quando iniciei a decupagem do material comecei a perceber que ele poderia se constituir não somente num objeto de estudo, mas que para efetivar a edição como eu havia imaginado seria preciso empreender um esforço analítico para o qual eu não estava ainda preparada, tanto por desconhecer o campo das relações raciais quanto por ainda não ter experiência suficiente na área cinematográfica. Eu tinha uma preocupação muito grande em não apresentar uma imagem estereotipada das estudantes, de não vitimizá-las através de uma afirmação de que elas estariam fora de lugar, como se houvesse um lugar natural para elas, mas ao mesmo tempo não se tratava de enaltecer a sua experiência na universidade tratando suas histórias como exceção, privilégio ou heroísmo. Ao mesmo tempo, alguns dados que me eram passados me deixavam inquieta, particularmente uma fala que tentava ocultar conflitos existentes dentro da universidade. Na verdade, eu pensava que as estudantes viam o documentário como uma oportunidade de dizer a outros jovens negros que a universidade poderia ser uma possibilidade para eles, então acabavam, no geral, por não problematizar a sua presença

porque acreditavam que falando apenas das dificuldades passariam uma imagem negativa da vida universitária (hooks, 1995). Porém, com o tempo fui notando que a minha abordagem é que talvez tenha sido falha quando do contato com essas estudantes. Realmente, muitas afirmavam que a universidade era sua única chance de ascensão. Por esse viés, elas não viam a universidade como um lugar onde as relações se dão de uma única maneira, ou seja, através de conflitos ou da subordinação. Elas viam a universidade como um campo de possibilidades de conhecimento e ascensão social. E há outro dado que talvez seja significativo: é que a partir do ano da realização do documentário e da problematização das cotas, começou a se tornar impossível na universidade não participar desse debate. Os estudantes negros que estavam estudando na UNICAMP naquele período não tinham entrado na universidade através de políticas de ação afirmativa. A UNICAMP estava bem longe desse debate, mas muitos estudantes negros não, à medida que eram constantemente questionados por seus pares sobre sua posição frente esta política de ação afirmativa. E nisso, se a questão da invisibilidade era uma tônica, seus colegas ao lhe questionarem não deixavam de fazer uma assumpção racial acerca de sua identidade. Diante desse quadro, questionar sua própria identidade negra passou a fazer parte do cotidiano das estudantes e um fenômeno para mim se tornou marcante: um ano após a realização da tomada de entrevistas (quando comecei a retomar a conversa com algumas estudantes que não tinham ainda se questionado sobre relações de raça e gênero na universidade) seu discurso já estava marcado por um recorte étnico-racial. Algumas me relatavam quão marcante foi participar de uma cena do documentário em que eu e minha equipe reunimos 30 estudantes negras numa sala de aula para fazer uma foto conjunta delas. Ao saírem do ciclo básico, onde a cena foi realizada, elas foram juntas almoçar no restaurante universitário e notaram que houve um impacto para elas e para outros estudantes ao verem tantas jovens negras juntas no “bandejão”. Não participei desse momento, porque estava “desproduzindo” o local de gravação. Mas imagino esse impacto à medida que o caminho entre as catracas de entrada e o local onde são servidas as refeições, serve como uma passarela no alto do restaurante onde todos os estudantes que estão almoçando podem ver quem está entrando no refeitório. Outras estudantes me diziam que, sim, fora naquele momento que começaram a pensar e a se questionar sobre sua identidade. Para efetuar a pesquisa eu pedia para que as estudantes me indicassem outras garotas negras que elas conheciam na universidade e parece que nesse momento a rede ficou visível.

A universidade seria lugar propício na construção dessas identidades, também um por outros fatores que não podem ser menosprezados: o da juventude, da geração, o da intensa sociabilidade entre os jovens, pois a maioria vive longe de suas cidades e famílias, o que facilita uma interação mais intensa e permeada por menos controle social por parte de seu grupo de origem.

Em 1999 cursei uma disciplina sobre o negro no cinema brasileiro ministrada pela Professora Lúcia Nagib e participei de um seminário sobre multiculturalismo no cinema com o Professor Robert Stam, onde também era abordada a presença de negros na cinematografia brasileira. Aqueles dois cursos me fizeram atentar para a questão das relações raciais, mas ao mesmo tempo me afastaram da universidade à medida que eu comecei a pensar que era preciso participar dos meios de produção para provocar uma mudança. Mas o cabedal e as discussões promovidas por um e outro, embora tenham sido fundamentais para que eu comesse a discutir raça e gênero, a pensar na construção de estereótipos e das imagens de controle sobre o negro, foram insuficientes para que eu pudesse analisar as relações raciais “reais” que eu via na universidade.

Eu observava também que muitas estudantes possuíam bolsa-trabalho ou pesquisa, que representava um salário maior do que aquele que muitas recebiam antes de entrar na universidade. Em termos concretos era um bom negócio estar aqui. Para as que viviam na moradia, não era necessário o pagamento de aluguel e a universidade fornecia bolsa-alimentação e emergência. O sistema de apoio social da UNICAMP, nesse sentido, servia para fixar o estudante na graduação. Todas essas questões me conduziam a pensar, que haviam relações sociais complexas na universidade, que talvez eu não pudesse responder através do filme. Somado a isso a UNICAMP vinha sendo questionada constantemente quanto a sua timidez no debate relativo às políticas de ação afirmativa.

Nesse momento eu abri uma pequena produtora de cinema e vídeo e abandonei a vida universitária. Envolvi-me com outros projetos audiovisuais e cada vez que me voltava à edição de *Elas são pretas*, a postergava devido a uma imensa insegurança de trabalhar com aquele material. Em 2003, outro fato se interpôs entre a edição e o material que eu coletara: minha produtora foi assaltada e parte do material que eu tinha gravado foi levado pelos ladrões. Foi uma parte pequena mas que de qualquer modo eu não poderia recuperar. Mas foi nesse mesmo ano que através da participação no Concurso Negro e Educação, pude vislumbrar um caminho teórico

para iniciar meus estudos na área de relações raciais. Participei do Concurso com um projeto calcado nas entrevistas que havia feito, com os objetivos idênticos aqueles do filme, mas que tinha uma grande insuficiência teórica em relação à gênero e raça, além de que eu não tinha familiaridade com a pesquisa na área de Educação e Antropologia e parecia que meu trabalho deveria caminhar por ali (minha pesquisa na graduação tratou dos livros de cinema do filósofo Gilles Deleuze). Entre 2000 e 2003 me dediquei apenas à produção de vídeo e a outras leituras em cinema e filosofia. Daí que obviamente não fui selecionada pelo concurso, mas o parecer que me foi enviado foi extremamente preciso e feliz ao me indicar a leitura de bell hooks e por apontar a necessidade de incorporação de leituras referentes à questão de educação, raça e gênero. Li *Intelectuais Negras* de bell hooks¹ e partir dela começaram a se abrir outras referências para mim desconhecidas. Na USP frequentei o curso de antropologia do Professor Kabengele Munanga como ouvinte e na UNICAMP me atentei a outras indicações bibliográficas. Nesse contexto e já com um trabalho tratado teoricamente com um pouco mais de apuro, ingressei em 2005 no programa de mestrado em educação, pensando em investigar o cotidiano e a sociabilidade de estudantes negras na Universidade Estadual de Campinas.

Em 2004, no período imediatamente anterior a minha pesquisa há o surgimento do - Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) que foi implementado em 2005 na universidade. Embora, não seja o meu foco aqui, talvez seja interessante notar que a universidade, em geral, se abre para a presença de três tipos de estudantes negros de graduação concomitantemente: o que adentrou nela antes do programa de ação afirmativa, o que entrou nela através do PAAIS e o que, apesar da possibilidade do PAAIS não se insere no programa. Na pós-graduação não há nenhum programa semelhante, nem levantamento do número de estudantes negros.

Dentro do programa de pós-graduação eu iria me debater com dois problemas que abalavam o desenvolvimento de minha pesquisa: o fato de estar migrando de área e não compreender tão prontamente as dinâmicas que envolvem as pesquisas na área de educação e antropologia e a necessidade de trabalhar, já que eu não vislumbrava solicitar uma bolsa de pesquisa porque não se tratava apenas de deixar de trabalhar para alguém ou para uma empresa, se tratava da minha empresa e eu precisava administrá-la. Eu tinha um trabalho que exigia meu afastamento contínuo da universidade, porque precisava viajar muito e não conseguia comparecer

¹ A autora grifa seu nome com letras minúsculas e em respeito a essa decisão mantém-se no texto essa mesma grafia.

a todas as aulas, nem realizar todas as leituras. Eu precisava fazer uma escolha que se tornou relegada a um segundo plano.

De antropologia eu tinha poucas leituras concluídas, gostava muito do trabalho de Eduardo Viveiros de Castro e sua proximidade ao pensamento de Gilles Deleuze, mas não via muito como ele poderia me ajudar, embora tenha sido em seu trabalho que eu encontraria uma definição de antropologia que me daria a dimensão do empreendimento que eu teria pela frente. Num texto que relaciona filosofia e antropologia, Viveiros de Castro², cita uma passagem de Tim Ingold: “Anthropology is philosophy with people in” e comenta as possíveis aproximações e afastamentos entre as duas disciplinas a partir dessa definição. Foi ela que colocou-me mais próxima dessa área em que sou uma forasteira. Colocar gente dentro das coisas não é tarefa nada fácil.

Problematizando a proposta de pesquisa

Bem, se inicio o mestrado procurando um norte para minhas pesquisas, me deparo com um campo de possibilidades tão gigantesco quanto aterrador. Minhas perspectivas quanto a abordagem e a utilização de um determinado método se mostravam restritas pelo fato de que eu já possuía boa parte do material sobre o qual queria me debruçar e não queria cindir um método baseado num conjunto de observações e análises e dele tomar-lhe apenas o referencial analítico. Também possuía a restrição de trabalhar com um material de arquivo que não havia sido pensado para ser tratado do ponto de vista metodológico como material de pesquisa científica na área de ciências sociais.

Após a qualificação consegui dimensionar e fazer um recorte do material que tinha em mãos, porque até então minha relação com o cabedal de dados que havia reunido ainda era muito confusa. Separei o que tinha uma dimensão qualitativa daquilo que tinha uma dimensão quantitativa e optei por fazer uma análise apenas daquele primeiro material. Como não havia um método que me conduzisse, seriam um conjunto de técnicas que me auxiliariam na coleta e na compreensão dos meus dados. Minha pesquisa se apresentava então como uma pesquisa qualitativa na área de ciências sociais e educação, onde eu utilizaria das técnicas de coleta de dados qualitativos (falas, fotos e textos) através da pesquisa em arquivos, entrevistas e acesso à

² VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. *Mana*, 8(1):113-148, 2002. p. 127.

autobiografias, bem como através da observação do campo. Para analisar os dados obtidos eu me utilizaria de uma perspectiva qualitativa, procurando perceber como os sujeitos auto-narravam sua presença na universidade. Porém, como o material de cunho biográfico que havia obtido não era nada coeso entre si, o desafio era conseguir manejá-lo não tirando a característica de nenhum deles, pois me parecia que estava tratando a autobiografia do mesmo modo que tratava as entrevistas, através de recortes temáticos que ilustravam as teses que eu procurava defender. Era preciso contextualizar cada material, mas ao mesmo tempo fazer com que eles se conectassem.

As fotos e as observações de campo me seriam úteis não como material principal de análise, mas como meio para contextualizar as narrativas dos sujeitos e para a descrição do campo de pesquisa.

Para que meu texto se tornasse mais claro optei por uma cisão capitular do material, analisando a autobiografia num capítulo e as entrevistas em outro, ainda que isso não torne impossível uma conexão e um intercruzamento entre as narrativas. Essa cisão foi necessária para que eu pudesse ter mais controle da análise que iria empreender. E também de um ponto de vista lógico, para mim parecia que apresentar as narrativas autobiográficas separadamente fecharia um ciclo que começava no primeiro capítulo quando apresento a história da objetificação da mulher negra pela ciência. O movimento seria dado da objetificação à subjetificação de mulheres negras na ciência e na universidade.

Sob esta perspectiva minha questão seria a de investigar como os sujeitos interpretam suas experiências cotidianas na Universidade Estadual de Campinas. Há experiências comuns a estudantes negras que não são compartilhadas por outros grupos sociais como o de estudantes brancos? Essas experiências são apreendidas e significadas do mesmo modo pelas estudantes ou seus significados podem ser distintos devido, por exemplo, a intersecção com outras categorias como classe social, faixa etária, religiosidade, opção sexual ou regionalidade? A intenção em trabalhar com entrevistas e autobiografias, denota a possibilidade de compreender as matizes que compõem as experiências em comum, percebidas e valoradas de modos diferentes por diferentes estudantes, mostrando assim a heterogeneidade do grupo estudado.

Problematizando o material coletado

(A) MATERIAL QUANTITATIVO LEVANTADO

- 1. Bibliografia sobre estudantes negros no ensino superior.**
- 2. Levantamento das teses e dissertações sobre o negro e relações raciais defendidas na UNICAMP na área de humanas desde os anos 1970.**
- 3. Levantamento dos centros de pesquisa existentes e que já existiram e das disciplinas já ministradas sobre relações raciais na universidade.**
- 4. Dados do questionário sócio-econômico dos ingressantes na UNICAMP.**
 - a. dados do COMVEST
 - b. dados de Ophelina Rabello referente ao anos 1970.

(B) MATERIAL QUALITATIVO

- 1. relatos autobiográficos escritos pelas estudantes**
 - a. uma autobiografia
 - b. uma reflexão autobiográfica em dissertação de mestrado.
- 2. entrevistas realizadas durante o mestrado**
 - a. entrevistas orais e transcritas com alunos dos anos 1960 e 1970.
 - b. entrevistas escritas via internet com ex-alunos dos anos 1970.
- 3. material de arquivo:**
 - a. da pesquisadora: entrevistas com estudantes, professores, familiares, amigos e funcionários da UNICAMP.
 - b. de Niuvenius Junqueira Paoli: entrevista com Josildeth Consorte
- 4. notas e diário de campo**
 - a. notas e diário das observações do campo e conversas com estudantes.
- 5. Fotos de estudantes negros no cotidiano da universidade e nas matrículas.**
 - a. Arquivo Edgar Leuenreuth (Coleção Intervenção na UNICAMP)
 - b. SIARQ – Arquivo Central do Sistema de Arquivos (Fundo Diretoria Acadêmica e Fundo Diretório Central dos Estudantes)
 - c. Arquivos pessoais
 - d. *Sites* da UNICAMP

Uma armadilha na qual caí foi a de iniciar uma coleção muito grande de dados, sem prever que não teria como analisá-los. Para mim, tudo parecia pertinente e não me dava conta que não haveria como escrever sobre tudo nesse momento. Havia uma intenção quando da coleta, mas me pareceu impossível problematizar o material adequadamente, principalmente o material de cunho quantitativo. Por isso, decidi fazer um recorte desse material.

É um pouco frustrante ter um material dessa dimensão e não utilizá-lo e explorá-lo adequada e plenamente, a impressão e o fato de que você servirá como mais um exemplo de como não proceder uma pesquisa. Mas bem, espero que esses dados sejam úteis para outros pesquisadores. Minha opção foi então não problematizar o material (A), usando-o apenas como um universo de dados que poderia acionar através de relações que embasariam o que eu encontraria em (B).

Creio que seja pertinente explicitar aqui os motivos pelos quais eu havia elencado esse material (A) como possibilidade de análise e depois o retirei da pesquisa, porque isso se constituiu na explicitação do recorte da minha pesquisa e no percurso que ela tomou. Minha intenção fazendo o levantamento das teses e dissertações sobre relações raciais já defendidas na universidade era relativa a uma preocupação em saber se a pesquisa sobre a temática era intensa ou não e se essa procura, que eu supunha ser alta, era ou não refletida no ensino sobre relações raciais na universidade, o que eu poderia ver através do número de disciplinas já ministradas e pela existência de ementas de cursos destinadas a essa discussão. Eu queria saber se em cursos como ciências sociais, área tão cara em sua constituição à temática das relações raciais e que vê no racismo uma das relações estruturantes de nossa sociedade, os estudantes eram preparados para debater o tema ou não. Ou se apenas aqueles que procurassem por iniciação científica ou que tivessem desenvolvendo pesquisas de pós-graduação acabariam por debatê-lo (é bom ressaltar que não fiz nenhum levantamento referente à produção de iniciação científica). Para mim, isso não deixaria de ser um modo de reforçar a idéia da objetificação do negro, que seria bom como objeto de estudo mas inviável como agente de reflexão e formação. Eu me questionava se numa área em que as relações raciais já serviram como meio de se pensar intensamente o Brasil era possível não fazer esse debate. Acabei por não seguir esta linha de raciocínio pensando que as aulas não se constituem no único espaço de ensino: palestras, seminários, conferências e grupos de estudos podem ser vistos como outros espaços de formação e que talvez fosse por demais dogmático pensar que uma determinada disciplina tivesse tal obrigação com seu objeto de

pesquisa. As dificuldades aqui residiam também em se pensar cada área de acordo com a sua especificidade e que nem sempre os temas são óbvios em seus títulos e resumos, nem sempre pelas palavras-chave descobrimos que se trata de um estudo sobre o negro ou sobre relações raciais. Temas que aparentemente parecem óbvios como sendo do âmbito da cultura negra como o do carnaval podem prescindir de tratar do negro ou de relações raciais. Na área de história, nem sempre trabalhos que tratam de escravos ou escravidão tratam do negro como uma categoria analítica então esses seriam trabalhos sobre o negro ou sobre relações raciais? Mas há também algumas facilidades no levantamento desses dados, uma delas é o fato de que há programas de pós-graduação que possuem compêndios das teses publicadas desde a sua fundação.

No levantamento de bibliografia sobre o estudante negro universitário, as dificuldades são referentes à inexistência de um banco de teses digitalizado nas universidades pesquisadas. Outro fato comum, também na UNICAMP é referente à busca por palavras-chave referentes à área de relações raciais. Na área de educação é apenas mais recentemente que encontramos palavras que facilitam a nossa busca como negro, relações raciais, raça ou etnia.

Ver a produção científica e acadêmica na área de educação tinha como orientação perceber se as relações raciais eram ou não uma questão para a área. E sob esse aspecto eu optei por problematizar a área de educação, porque é a área a qual eu pertencço, mas também é onde mais nitidamente podemos ver uma mudança na abordagem e na intensidade da pesquisa e ensino sobre diversidade e relações raciais. A própria área de educação e ciências sociais era devedora do tema das relações raciais se pensarmos que ela foi formada a partir das pesquisas surgidas nos anos 1930, enormemente fortalecida a partir dos estudos do Projeto UNESCO no Brasil e, mais tarde, com a criação do Centro Brasileiro de Estudos Educacionais (CBPE).

Se algo poderia ser concluído a partir desse levantamento era o crescente interesse por relações raciais na universidade, principalmente, em áreas onde não havia tanta produção como em lingüística e educação, refletindo talvez o aumento do número de pesquisadores negros na universidade e a importância das pesquisas realizadas, notadamente nas áreas de Ciências Sociais e História.

Com esse levantamento eu também estava interessada em delimitar um fluxo de estudantes negros de pós-graduação que começaram a se preocupar com o tema porque isso seria importante para pensar a constituição de sujeitos de pesquisa sobre relações raciais na área de

humanas, mas isso foi impossível visto a inexistência de dados sobre cor dos estudantes de pós-graduação.

Com o levantamento de bibliografia sobre o negro no ensino superior, mais do que delimitar o campo eu pensei que seria possível contrapor e aproximar experiências de lugares tão distintos quanto Belo Horizonte, Salvador, Rio de Janeiro, Campinas, Presidente Prudente e São Paulo. Na análise dessa material, riquíssimo, quase todo calcado em questionários, entrevistas e/ou no método de histórias de vida, percebi que havia pouco diálogo entre os trabalhos. Não havia um esforço comparativo entre eles e eles acabavam por não se citar. Os dois trabalhos sobre estudantes negros na UNICAMP realizados anteriormente à minha pesquisa, o de Júlio da Silva que produziu uma dissertação sobre estudantes negros (2001) e um artigo sobre estudantes negras na UNICAMP (2001) utilizava o método de história oral, assim como a dissertação de Fabiana Mendes (2006). Isso também era para mim, um fator limitante em relação ao meu trabalho, não devido ao tema, mas devido ao recorte metodológico e analítico. Era preciso fazer um esforço para complementar e discutir com esses trabalhos sem repetí-los. Por isso, optei por fazer um caminho metodológico que abrangesse a análise autobiográfica de uma ex-estudante de medicina da universidade e o posicionamento situado de uma pesquisadora em ciências sociais em sua dissertação de pesquisa. Além de focar processos de ascensão social, meu foco seria o de analisar essas estudantes se instituindo como sujeitos de conhecimento na universidade. Parecia que sob este enfoque eu poderia ter uma perspectiva diferenciada em meu trabalho. Tentaria perguntar como se dariam esses processos de subjetificação frente às imagens de controle e estereótipos referente à mulher negra. Para tanto, teria que empreender uma virada metodológica à medida que deveria fazer novas perguntas ao material de arquivo que eu tinha constituído para outra finalidade.

Quanto ao material fotográfico coletado, a intenção que eu tinha com ele era apresentar imagens de estudantes negros no cotidiano da universidade, porque achava necessário construir um imaginário sobre sua presença. Mostrar que ele estava presente na rotina acadêmica porque via assim a possibilidade de ampliar um repertório de representação sobre a imagem do negro ligado quase que invariavelmente à imagens estereotipadas e porque achava importante dar uma cara a esse sujeito de quem eu escrevia. Para mim era importante também encontrar essas imagens nos arquivos da universidade porque por eles eu poderia saber qual era a memória que a UNICAMP construía sobre seus estudantes e encontrar estudantes negros de outras décadas que

pudessem me narrar suas percepções acerca da universidade. E embora a UNICAMP nunca tenha feito a pergunta por cor em seus questionários sócio-econômicos até 2003, foi pela consulta aos históricos escolares dos anos 1960-1970 que pude encontrar os primeiros estudantes negros da instituição e notar como, ano a ano, a sua presença na universidade foi se ampliando.

Fora isso, eu ainda tinha uma diversidade de materiais qualitativos, conjunto nada coeso do campo chamado biográfico que poderia ser visto, de acordo com a abordagem metodológica sob quatro aspectos:

1. o dos relatos autobiográficos produzidos espontaneamente pelas próprias estudantes;
2. relatos autobiográficos oriundos de entrevistas dadas a outros pesquisadores
3. entrevistas escritas
4. entrevistas orais

O material de arquivo que irei utilizar como fonte de dados para a dissertação foi constituído por mim durante a gravação do documentário *Elas são pretas*. Ele é composto por 40 horas de gravação de entrevistas e do cotidiano de estudantes negras na universidade. Sua confecção origina-se de um trabalho de uma equipe formada por dez pessoas envolvidas na produção do documentário dirigido por mim e co-dirigido por Rodrigo Braga.

Processo de realização das entrevistas

As imagens foram feitas a partir de diversas incursões em campo em Campinas e São Paulo e foram divididas em três momentos: entrevista com as estudantes, amigos, familiares, professores e funcionários da UNICAMP; entrevista com vestibulandas; enquête no bandeirão e acompanhamento de atividades cotidianas das estudantes. O documentário foi pensado para ter entre 15 e 26 minutos, mas o material captado em caso de documentários é tomado numa proporção de 30 para 1, ou seja, capta-se 30 horas, porém o material final editado não passa dos 30 minutos e isso acaba constituindo um grande material de arquivo não utilizado. Em nosso caso, captamos 40 horas de material. O maior número de entrevistas se deu numa sala de aula do ciclo básico, elas seguiam um roteiro em que as estudantes nos descreviam sua formação, sua origem social, a escolaridade dos pais e a partir disso as questionávamos sobre outros interesses que surgiam. As entrevistas eram conduzidas ora por mim, ora pelo Rodrigo Braga.

Como não havia censo ou cadastro de estudantes negros na UNICAMP, para chegar às estudantes usamos como estratégia a idéia de rede de amizades. Uma jovem negra nos dizia que

estudantes negras conhecia na universidade, nós as procurávamos e pedíamos para que elas nos indicassem outras estudantes, isso foi interessante porque assim pudemos traçar, como elas se reconheciam na instituição e seus elos de sociabilidade. Pude ver também quem são as garotas que as jovens reconhecem como negras ou não. E como isso também pode ser relativo de acordo com a origem da estudante, por exemplo. A estudante africana relacionou como negras colegas de tez muito escura e não reconheceu a entrevistadora como negra, mas como mestiça. Algumas jovens que foram identificadas como negras por suas amigas discordaram de sua classificação, pois achavam que a denominação fora dada por sua origem nordestina e não por sua cor. Uma das estudantes indicada, filha de mãe negra e pai nissei, sempre foi apontada por suas colegas como negra e aí talvez pese o fato de sua ativa participação em grupos de cultura afro, inclusive tendo se candidatado a Princesa do Carnaval de Campinas. Para o grupo, parecia que mais do que uma cor, era preciso também ter uma atitude que denotasse a pertença. Elas indicavam pessoas com quem conviviam ou que percebiam como negras dentro da universidade e isso me alertava que a identificação como negro ou não negro estava baseada em outros dados que não apenas a cor da pele ou traços morfológicos. Esses elos indicavam também a pertinência do grupo enquanto classe social. Mostrando que além de uma identificação por gênero e raça, essas moças se freqüentavam por terem em comum também sua origem social. Isso as fazia freqüentar lugares em comum como o bandejão e a moradia estudantil. Mais da metade das estudantes entrevistadas viviam ou tinham vivido na moradia da UNICAMP. Esse para nós foi um dado interessante à medida que para muitas viver na moradia ou em repúblicas foi a primeira experiência de morar fora da casa dos pais e com estudantes brancos e de outras origens étnicas. Assim como para seus colegas foi a possibilidade de conviver com estudantes negros.

À princípio entrevistei apenas estudantes que foram indicadas por suas colegas. A rede foi quebrada apenas algumas vezes quando entrevistávamos aleatoriamente estudantes que encontrávamos no campus ou quando entrevistamos duas vestibulandas, oriundas do Cursinho Pré-Vestibular Alternativo Herbert de Souza e de estudantes de pós-graduação que entraram na universidade quando o filme já estava em andamento. No entanto, essas entrevistas não aparecerão neste trabalho, porque quebrariam a rede e as conclusões oriundas de sua análise.

Essas e outras observações surgiram do processo de realização do filme. É sobre esse material que irei desenvolver parte de minhas análises.

No campo

A análise de autobiografias e de entrevistas não restringiu minha presença em campo. Seja através da observação de eventos cotidianos relacionados a estudantes negros, de defesas de tese, de formaturas, de aulas e lançamento de livros. E de conversas com estudantes negros e negras que participaram da gravação do documentário. De qualquer modo, há grande diferença entre minha abordagem aos sujeitos entre a gravação do documentário e as investidas em campo depois de minha entrada no mestrado. A primeira é que agora não trabalho mais com uma equipe. Meu contato com as estudantes é direto e não intermediado por produtores, assistentes de direção ou pelo meu co-diretor. No entanto, algumas semelhanças se mantêm e creio que sejam sempre uma problemática a ser levantada. Quando consultei o Fundo da Diretoria Acadêmica procurando dados relativos a matrículas de estudantes negros, não encontrei nenhum item referente a cor nos arquivos, mas encontrei fotos 3X4 dos estudantes em seus históricos escolares. Isso para mim serviu como um dado. Interessada em entrevistar esses estudantes eu fiz uma pesquisa pela internet e consegui o telefone de alguns deles, entrei em contato mas nem sempre era bem recebida. Alguns ex-estudantes me questionavam porque falar de estudantes negros e não de ex-estudantes no geral. Eles não queriam ser categorizados, achavam minha abordagem reducionista e assim, embora me prometessem retorno não respondiam minhas demandas. Abordar o sujeito através de uma categoria já pronta e fechada, não foi se constituiu numa boa estratégia, mas não encontrei um outro meio de abordagem. Consultei cerca de 1500 fichas, que compreendiam históricos escolares entre os anos de 1966 a 1979, destas selecionei 41 fotos.

Estar em campo revelou-se um outro desafio também porque me questionava sobre quais deveriam ser os limites da observação à medida que os sujeitos da minha pesquisa seriam meus colegas de estudos e de trabalho. Essa inquietação me preocupou durante todo meu percurso. Os processos de subjetificação, objetificação e reflexividade não eram uma constante apenas dos meus sujeitos, mas uma prática da qual eu mesma fazia parte. Até quando nomear meus sujeitos com um distante *elas* não seria uma desculpa para ocultar um possível *nós*?

CAPÍTULO 1: Negro, ciência e ensino superior

1.1 – O negro e a ciência no século XIX

No texto *The spectacle of the “Other”* que faz parte de uma coletânea organizada por Stuart Hall, em 1993, intitulada *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, o autor procura saber quais são os “repertórios de representação e práticas representacionais usados para marcar as diferenças e dar significado racializado de Outro na cultura popular Ocidental” (HALL, 1993, p.239). Ele vai investigar, sobretudo, o estereótipo como uma “prática de significação central para a representação da diferença racial” (HALL, 1993, p.257). Essa prática nasceria do encontro do Ocidente com o negro em três momentos distintos: na prática da escravidão no século XVI; na colonização recente da África no século XIX e no Pós-guerra, quando se inicia a migração negra para a Europa e o Norte da América. Se no século XVI o racismo será pautado pela escravidão nas Américas e justificado através da religião e da moral, no século XIX este terá uma conotação distinta, será necessário provar racional e cientificamente a inferioridade dos povos não europeus. É no contexto da representação do negro no século XIX que transcorre a história de Sarah Baartman, mais conhecida entre nós como Vênus Hotentote. Talvez pareça distante para quem procura analisar o cotidiano de estudantes negras numa universidade do estado de São Paulo, apresentar a história de vida de uma africana do século XIX como referência. Porém, a intenção é procurar saber como o negro tornou-se objeto de ciência e como desta objetificação surgiram imagens de controle do negro que usam do estereótipo como meio de limitar sua representação no mundo. Dessa maneira, apresentar a história de vida de Sarah Baartman serve para perceber o processo de objetificação de um sujeito.

Essa jovem khoisan³ nascida no significativo ano de 1789 na África do Sul foi no início do século XIX exibida publicamente em *freak shows* e “espetáculos” científicos europeus. Seu nome tribal é incerto, mas não o nome de batismo dado a ela, aos 10 anos de idade, pelos colonos holandeses a quem pertenceu: Saartjie Baartman ou Sarah Baartman para os ingleses. Segundo

³ Segundo Stephen Jay Gould os povos khoisan eram pejorativamente chamados de hotentotes pelos colonos holandeses devido a sonoridade de sua língua.

George Cuvier (1817), antes de ser enviada à Europa, ela era casada com um homem negro com quem teve dois filhos cujos nomes são desconhecidos.

Em 1810, aos 21 anos, Sarah foi levada pelo cirurgião inglês Willian Dunlop para Londres onde iniciou uma série de espetáculos circenses e lá recebeu a alcunha que a tornou famosa em todo o mundo: Vênus Hotentote. Nos *freak shows* do *Piccadilly Circus*, onde Sarah era apresentada, corpos humanos eram exibidos como monstruosidades. Mas Sarah era uma atração especial dos espetáculos devido a sua pequena estatura aliada às fenomenais medidas de seus quadris. Ela possuía, como muitas mulheres khoisan, nádegas protuberantes (esteatopigia) e grandes lábios hipertrofiados devido ao costume khoisan de manipulá-los.

Sarah permaneceu em Londres por quatro anos e em 1814 foi vendida a um exibidor de animais francês e, assim, mudou-se da capital britânica para a francesa onde residiu por um ano até morrer.

Se durante o período em que permaneceu na Inglaterra seu sucesso estava associado a sua exibição pública nos *freak shows*, na França, o fascínio pelo seu corpo passa a ser alvo de interesse científico. Étienne Geoffroy Saint-Hilaire, Henri Blainville e Georges Cuvier, os mais renomados cientistas franceses da época, a exibiam em reuniões científicas onde mediam, “observavam, desenhavam, escreviam tratados sobre, modelavam, modelavam em cera e examinavam cada detalhe de sua anatomia.” (HALL, 1993, p.265).

Não foi com surpresa que Jay Gould (1990) notou ao visitar o Museu do Homem de Paris, na década de 1970, que próximo de onde estavam expostos os cérebros de franceses “notáveis” como Renée Descartes e Pierre Broca, representantes do racionalismo francês, não havia um só cérebro de mulher, como contraponto eram expostos próximos deles os genitais de “uma negra, uma peruana e da Vênus Hotentote”. Se as identidades são construídas através das diferenças como afirma Hall, incluindo o corpo como diferença, haveria aqui uma estratégia não muito sutil para a representação da identidade do homem europeu. Mas o corpo não é como se poderia pensar um dado da natureza, ele é também uma construção “modelada e remodelada pela intersecção de uma série de práticas discursivas disciplinares.” A medicina do século XIX foi uma dessas práticas discursivas que inscreveu o corpo como lugar de significação de diferença.

Segundo Gilman (1985), um dos meios pelos quais o discurso científico médico construiu o conceito de racismo foi a partir da diferenciação do corpo da mulher negra pensado como anormal e desviante em relação ao corpo masculino europeu. Naquele se articulavam categorias

de raça e gênero que universalizadas, acabaram por criar uma iconografia de hipersexualidade da mulher negra e nisso o papel do anatomista francês, Georges Cuvier (1769-1832) foi preponderante. A partir de seus estudos o corpo de Saartje começou a representar um ícone sobre o qual a diferença sexual entre negros e brancos foi fundada: “the Hottentot Venus was therefore much more than a living icon of sexual difference; she was Otherness personified - a singing, dancing, jiggling incarnation of one extreme in a rigidly hierarchical taxonomic paradigm. She gave body to racist theory”. (LINDFORS, 1996, p.10). Saartje, encarnaria o extremo inferior num sistema hierárquico que construiu a noção de raça e que personificou o racismo através de seu corpo. “Ela deu um corpo à teoria racista”, como diria Lindfors.

Para Gilman, no momento em que o conhecimento científico tornou-se a razão da modernidade foi o corpo da mulher negra que serviu para construir o conceito de raça entre os cientistas e a articulação entre poder e conhecimento gerou um regime de verdade que acabou por legitimar o uso do estereótipo no cotidiano.

A questão é que apresentando o corpo de Sarah como anormal e desviante e universalizando suas características para todas as mulheres negras, iniciou-se uma malha de representações da mulher negra que foram designadas como fixas e naturais. Científicas e, portanto, verdadeiras. E a partir dos estudos de Cuvier surgiram outros que comprovariam suas conclusões. A partir disso as noções de hipersexualidade e fragilidade intelectual foram disseminadas e cristalizadas em torno de estereótipos. Com ele também se iniciaria um relacionamento de objetificação que naturalizaria a relação entre sujeito e objeto em oposição e hierarquia, pois conhecimento também demanda uma relação de poder entre sujeito e objeto de conhecimento.

Para Hall (1997), estereótipos são usados para a manutenção tanto da ordem social, quanto da ordem simbólica de nossa sociedade e as dificuldades impostas pelo seu uso se referem ao seu caráter de *reduzir, essencializar, naturalizar e fixar a diferença do Outro*. Para tanto, o estereótipo usa a cisão como estratégia. Ele divide o normal e o aceitável do anormal e do inaceitável e “*exclui ou expõe* tudo aquilo que não se adapta, que é diferente” (HALL, 1997, p.258). Outra característica é que ele ocorre onde há *total desigualdade de poder*, não apenas econômico ou físico, mas também do *poder simbólico* através das práticas de representação, sendo o *etnocentrismo* um dos aspectos desse poder. Estereotipar seria, portanto, “um elemento chave no exercício da violência simbólica” (HALL, 1997, p.259).

A partir de uma leitura de Edward Said, Hall mantém seu argumento mostrando como o exercício de estereotipar opera de uma forma *hegemônica* e *discursiva*. Ele assevera que o discurso pode produzir “através de diferentes práticas de *representação* (produção de conhecimento, exibição, literatura, pintura, etc.) formas de *conhecimento racializado* do Outro [...] profundamente envolvidas nas operações de *poder* [...]” (HALL, 1997, p.260) que constroem, mas também produzem “novos discursos, novos tipos de conhecimento [...], novos objetos de conhecimento [...] que modelam novas práticas [...] e instituições [...]” (HALL, 1997, p.261). Além disso, o discurso é circular pois “envolve os ‘sujeitos’ do poder tanto quanto aqueles ‘sujeitados’ a ele” (HALL, 1997, p.263).

Patricia Hill Collins (2000) prefere o termo imagens de controle à regime de representação. Para a socióloga, em coro com Hazel Carby, estereotipar não só reflete ou representa a realidade, mas funciona para mascarar as relações sociais objetivas, fazendo com que o racismo pareça algo natural e parte inevitável da vida cotidiana. Assim, não é permitido que se veja a estereotipia como uma prática social, mas como um devir negro e, portanto, estático e imodificável. A isso Collins chama de imagens de controle social: um reservatório pequeno de imagens estereotipadas que servem para acionar e compreender o outro de maneira limitada, não lhe dotando de profundidade e capacidade para exercer qualquer papel fora dessa função pré-estabelecida pelas imagens e, portanto, como um modo de ocultar conflitos por meio da naturalização de diferenças cristalizadas.

Collins ainda afirma que a produção de conhecimento também foi racializada. A dicotomia entre sujeito e objeto através de um binarismo que opõe o sujeito que conhece ao objeto que é conhecido tornou-se um dos pilares da construção do estereótipo da mulher negra. A concepção de que Sarah Baartman é natureza a ser conhecida e a do europeu como cultura que conhece, mantém uma representação calcada em oposições binárias que a essencializam e fixam o seu significado. Esse processo se deu e se dá através de sua objetificação. Ao se tornar apenas objeto de conhecimento lhe é interdito o poder de conhecer e nomear a si mesma e aos outros. Essa operação atua dentro de uma distinção entre espírito e matéria. O sujeito pertenceria a primeira e o objeto à segunda. Como matéria, o objeto pode apenas ser conhecido, nunca conhecer. Collins coloca a objetificação como central no processo de produção da diferença:

Objectification is central to this process of oppositional difference. In binary thinking, one element is objectified as the Other, and is viewed as an object to be manipulated

and controlled. Social theorist Dona Richards (1980) suggests that Western thought requires objectification, a process she describes as the “separation the “knowing self” from “known object” (p.72). Intense objectification is a “prerequisite for the despiritualization of the universe.” (COLLINS, 2000, p.70)

A autora prossegue seu argumento asseverando que o sujeito define e regula o objeto que “as objects, one’s reality is defined by others, one’s identity created by others, one’s history named only in ways that define one’s relationship to those who are subject” (COLLINS, 2000, p.71). Por isso, há, por exemplo, nos estudos feministas negros uma tônica muito forte nos processos de legitimação do discurso de mulheres negras sobre si mesmas e sobre as relações que têm em sociedade.

Hall reforça alguns pontos em sua análise de Baartman: primeiro a obsessão européia em se marcar as diferenças. Depois nota que houve uma redução de Sarah à natureza, pois as diferenças eram vistas como anomalias que pertenciam a esse campo. Finalmente, ela tornou-se conhecida e representada através de termos como primitiva, selvagem, animal. Estas três características se agenciam de modo a reduzir Sarah ao seu corpo e estes aos seus órgãos sexuais. Ela deixara de existir como uma pessoa. A substituição da parte pelo todo é o efeito de uma prática de representação semelhante ao estereótipo: o fetichismo. Ele é marcado pela intervenção da fantasia na representação do que é essencial à noção de pessoa: sua integridade e autenticidade.

It is important to note that Sarah Baartman was exhibiter not to show her genitalia – but rather to present another anomaly which the European audience [...] found riveting. This was the steatopygia, or protunding buttocks, the other physical characteristics of the Hottentot female which captured the eye of early European travelers [...] The figure of Sarah Baartman was reduced to her sexual parts. The audience which had paid to see her buttocks and fantasized about the uniqueness of her genitalia when she was alive could, after her death and dissection, examine both. (GILMAN, 1985).

Fetichismo implica também deslocamento, afirma Hall. O interesse sexual pela genitália, pelo *tablier* de Sarah foi deslocado para seu traseiro. Estereótipo e fetichismo aqui marcariam o modo pelo qual foi racionalizada a sua existência, depois ampliada para a mulher negra em geral.

A exibição pública de Baartman não cessou com a sua morte em 1815. Ela deveria ceder à ciência de uma maneira definitiva o que tinha de mais importante e, assim, após ser dissecada por Cuvier, sua genitália, seu esqueleto e o molde de seu corpo passaram a ser expostos publicamente no Museu do Homem de Paris até 1985. Cuvier considerou a dissecação de Sarah o fato mais importante da anatomia do século XIX. Foi com orgulho, ele mesmo afirmou, que teve a honra de

dissecá-la após a sua morte. De fato, pelo olhar de Cuvier, um dos mais formidáveis anatomistas e cientistas europeus, as pessoas se restringiam aos seus corpos. Sua profissão como anatomista inscreve essa possibilidade de relacionamento com outros sujeitos, ele precisa que eles se tornem seus objetos.

Para Wiss, uma relação mais precisa entre Sarah e Cuvier toma dimensão na análise que Foucault faz do anatomista em “As Palavras e as Coisas” (1985), onde ele nota que ao fixar as diferenças entre as raças, o cientista inscreve o corpo na História: “with Cuvier’s definitions of the fixity of types or the ‘stability of being’, organisms and bodies had ‘the right to possess a history’” (FOUCAULT apud WISS, 1994). Mais que o corpo, para Lilia Schwarcz (1993), Cuvier foi o cientista que protocolou, o termo raça na ciência moderna.

Se Saartje era vista no século XIX como contraponto à identidade masculina européia, parece que no século XXI, sua representação de todo não se esvai, vide o relato da pesquisadora que, em 2002, documentou o envio dos despojos de Sarah à África do Sul ao ver sua genitália nas dependências do Museu:

I was fascinated by the bottle containing her genitalia. I wondered what treasures of scientific discovery they could have yielded, and how George Cuvier felt the moment that he was able to examine her vagina at close range, without resistance from Baartman who had proved to be a hostile specimen during her stay at the Jardin des Plantes, where she was exhibited among a range of other exotic fauna and flora. The contents of the jar were unappealing, and my fascination put me on par with Cuvier and all the other learned men of French science, so I stopped looking. (SMITH, 2002)⁴.

Gail refuta sua fascinação quando percebe que isto a iguala àqueles homens de ciência do século XIX. Ela mesma aponta que as relações de poder ainda permeiam as representações do homem europeu e da Vênus Hotentote, ao descrever que o nome de Cuvier está na base da Torre Eiffel como uma homenagem a 72 notáveis personalidades francesas e como no cruzamento da Avenida Cuvier com a Avenida Saint-Hilaire há uma imensa fonte, um símbolo do poder masculino na constituição da nação francesa. Aponta ainda que o corpo de George Cuvier está enterrado no *Père Lachaise* – cemitério das celebridades francesas – desde 1832, enquanto Sarah permanecia até o momento guardada numa caixa do Museu de História Natural. Para Collins, mesmo quando as condições iniciais que nutrem as imagens de controle desaparecem, como é o caso do racismo do século XIX, essas imagens persistem porque elas são peça-chave para a manutenção da opressão e das fronteiras entre os que estão dentro e à margem da sociedade:

⁴ SMITH, Gail. Fetching Saartjie. **The Guardian**. 20 mai. 2002. Disponível em: <<http://www.chico.mweb.co.za/art/2002/2002may/020520-saartjie.html>>. Acesso em: 19 jan. 2006.

“mulheres afro-americanas por não pertencer, enfatizam o significado de pertença” (COLLINS, 2000, p.71), diz a autora. Por isso é possível que mesmo o documento escrito pelo Senado francês em 2001⁵, justificando a devolução do corpo de Sarah à África do Sul, acabe ratificando a sua objetificação:

Notre pays a tout à gagner en restituant Saartjie Baartman à l'Afrique du Sud. Aujourd'hui, son corps ne présente plus aucun intérêt scientifique. Cette restitution permettrait en outre le rapprochement de nos deux pays. Enfin, elle constituerait un vibrant hommage aux dizaines de femmes bushman qui connurent un sort identique en Europe⁶.

É por não servir mais à ciência que seu corpo será devolvido a sua terra natal. A noção de utilidade com que normalmente se tratam objetos e não pessoas ou sujeitos é usada aqui com naturalidade, como sintoma da objetificação cristalizada do corpo da mulher negra na ciência. E, portanto, novamente delimitando quem são os possíveis sujeitos de conhecimento na sociedade francesa.

Como estratégia, Collins sugere que se contraponham as imagens de controle às práticas do cotidiano, ampliando assim o entendimento de como essas imagens são agenciadas por mulheres negras em seu dia-a-dia. Nesse sentido, remeter-nos ao século XIX e buscar a imagem de Sarah como fundamento de uma representação estereotipada da mulher negra não seria então anacrônico, já que:

The treatment of Black women's bodies in nineteenth-century Europe and the United States is considered the foundation upon which Black women's commodification and objectification is based, and the racist iconography of the sexuality of Black women's bodies emerged from these contexts. Representing Black women as the "Other," or outside the "mythical" norm in terms of physicality and alleged sexual behavior, served to legitimize the commodification of the Black woman and to mask contradictions in social relationships (COLLINS, 2000, p. 71).

Em dezembro de 1815, depois de contrair varíola, Sarah bebe até a morte, diz Cuvier. Desse modo matou a khoisan de nome incerto para nós, a boer Saartjie e a Vênus Hotentote, a identidade dominadora que a habitava. Destruindo-se ela mostrava que ainda detinha poder sobre o seu corpo que não podia ser de todo controlado, assim ela demonstrava tragicamente sua autenticidade. Mas depois de morta, ela foi dissecada e seus despojos foram exibidos no Museu do Homem de Paris e quando pareceram “obsoletos” foram arquivados nas prateleiras da reserva

⁵ Agradeço a Acácio Sidinei Almeida pelo envio deste documento.

⁶ In: «*Proposition de loi autorisant la restitution par la France de la dépouille mortelle de Saartjie*». Disponível em: <<http://www.senat.fr/dossierleg/pp101-114.html>>. Acesso em: 30 jun 2008.

técnica do museu, sendo devolvidos à África do Sul após grande mobilização de Nelson Mandela e dos povos khoisan, que durante oito anos exigiram a restituição de Sarah ao seu povo.

Com a devolução de seu corpo à África do Sul, Sarah Baartman ou Ssehura, como ela é chamada pelos khoisan, foi velada e enterrada na Cidade do Cabo em 2002.



Os curiosos em êxtase ou os cordões de sapatos. *Les Curieux en extase, ou les cordons de souliers* (1815). Louis François Charon. © Trustees of the British Museum.

A gravura acima foi publicada na França em 1815. Nela, há dois soldados escoceses com seus *kilts* e espadas, um senhor francês e uma jovem francesa que amarra seus sapatos, além de um cão. No centro da imagem, Sarah está de pé, com a perna esquerda reclinada para trás, em cima de um caixote, onde se vê escrito “La Belle Hottentote”. O soldado da esquerda, com um dos pés em cima de uma cadeira, deixa sua espada à mostra como se ela representasse sua excitação. Ele aproxima sua mão das nádegas da “Bela Hotentote” e exclama “Oh! Godem quel rosbife” (Meu deus, que rosbife). O da direita se inclina em direção ao *tablier* de Sarah e fala “Ah! Que la nature est drole” (Ah, como é cômica a natureza). O cachorro lhe cheira a espada, e como conclui Jay Gould, nos lembra que todos podem ser objetos de conhecimento. Um francês

com um ar intelectual, bem trajado, mais distante dela, se apóia no seu guarda-chuva e de *pince-nez* na mão, analisa o rosto da sul-africana de longe e pensa: “Qu’*elle étrange beauté*” (Que estranha beleza). Todos os homens da cena estão de posse de símbolos fálicos, espadas e guarda-chuva, que representam sua excitação mais explícita, no caso dos soldados, ou mais discreta e controlada no caso do bem trajado senhor, que apenas se apóia em seu guarda-chuva. A jovem parisiense agacha-se à pretexto de amarrar os sapatos, mas não olha em direção à Saartjie e sim embaixo do *kilt* do soldado que se encontra à esquerda da gravura e diz “A quelque chose malheur est bon” (Há males que vem para bem). Tradicionalmente os homens não usam nenhuma vestimenta por debaixo do *kilt*. A Bela aponta para si mesma com uma das mãos, numa alusão à Vênus de Médici, nos olha, mas não diz nada.

Sarah não encara nenhuma das pessoas que estão na cena, ela encara um observador externo, num misto de melancolia e ironia, e o inclui na diegese da cena, reforçando a noção de que ele é quem dá significado ao que passa mas também é seu cúmplice e não deixa de ser semelhante aos expectadores da cena, um *voyeur*. Essa dimensão torna a imagem completamente incômoda, mas extremamente reveladora.

Denean Sharpley-Whiting (1996) diz que os personagens revelam diferentes posicionamentos na forma de olhar e representar o Outro: o objeto consumível, a natureza, a beleza exótica e o ser invisível. A jovem parisiense se agacha a pretexto de amarrar os cordões de sapato e olha através de Sarah para melhor observar o soldado escocês, aí o título da gravura “os cordões de sapato”. Ela não “vê” Sarah como uma outra mulher e não se interessa por ela, mas aproveita-se da sua exposição para obter um posicionamento privilegiado em relação ao soldado. Para ela, Sarah é uma mal mas que felizmente lhe trouxe algum lucro. Mas há um outro ponto a se notar, enquanto todos os personagens tecem algum comentário acerca de Saartjie, ela não fala nada, ela não se nomeia, nem nomeia os outros. Apenas aponta para si mesma delicadamente e nos encara, com aquele olhar que persegue o observador onde ele estiver, não como se esperasse que nós também a nomeássemos, mas como se indicasse que ela seria a única fonte possível de significado sobre si, como se dissesse de algum modo melancolicamente “essa sou eu e minha condição”.

Os efeitos de uma representação consolidada sobre os corpos negros será, um século após a morte de Sarah Baartman, objeto de reflexão de Franz Fanon em *Peles Negras, Máscaras Brancas*:

Eu tinha de olhar o homem branco nos olhos. Um peso desconhecido me oprimia. No mundo branco o homem de cor encontra dificuldades no desenvolvimento de seu esquema corporal... Eu era atacado por tantãs, canibalismo, deficiência intelectual, fetichismo, deficiências raciais [...] Transporte-me para bem longe de minha própria presença [...] O que mais me restava senão uma amputação, uma excisão, uma hemorragia que me manchava todo o corpo de sangue negro? (FANON, 1968)

Fanon era médico. Quando chegou à França vindo de uma sociedade majoritariamente negra, percebeu a racialização de seu corpo que o relegava a uma noção ocidentalizada de primitivismo. Frente ao olhar europeu seu corpo evocava o primitivo e não o médico. Fanon percebeu que o corpo sempre chega primeiro e junto dele suas atribuições. Quando usa a alegoria do olhar, daquilo que se apresenta ao olhar, Fanon recoloca o corpo e sua presença como fundamentais para o entendimento da experiência negra. E da necessidade da alienação de si, para poder permanecer e aí a forte imagem da amputação, da extirpação, que macularia o seu corpo por uma racialização antes desconhecida.

Bhabha que analisa profundamente a obra de Fanon em *O Local da Cultura* acredita que apesar da referência do estereótipo ser o corpo, o problema é que ele tem um caráter cultural, é pelo seu valor que ele é depreciativo. O estereótipo é a principal estratégia discursiva da fixidez colonial, segundo o autor, uma forma de conhecimento e poder que age através da rigidez e da repetição, ao mesmo tempo. Essa ambivalência “garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes” (BHABHA, 1998, p.105) e apesar de ser uma das estratégias mais importantes da prática discriminatória, ela ainda precisa ser mapeada. Para tanto, Bhabha sugere que não se analise as imagens como positivas ou negativas dentro de uma “normatividade política prévia” (BHABHA, 1998, p.106), mas que se compreenda “os processos de subjetificação tornados possíveis (e plausíveis) através do discurso do estereótipo” (BHABHA, 1998, p.106) vendo aí a eficácia dos estereótipos e as possibilidades de poder e resistência criados na relação entre colonizador e colonizado.

É importante pensar com Bhabha sobre a repetibilidade do estereótipo e como em locais e tempos distintos ele pode operar diferentemente para obter o mesmo resultado. Tentando mapear, ainda que limitadamente, nesse texto a ambivalência do estereótipo, procurar-se-á no próximo sub-capítulo entender como o discurso racista procedeu na objetificação do negro no Brasil do século XIX.

1.2 – O negro no pensamento racista brasileiro: um objeto de ciência.

Se Hill Collins parece encontrar na Europa e nos Estados Unidos do século XIX as raízes de uma iconografia racista, no Brasil não ocorre algo muito distinto. Lilia Schwarcz em *O Espetáculo das Raças* mostra o trânsito de idéias européias pelo mundo, que aqui chegam para avalizar práticas de dominação imperialistas:

No caso brasileiro, a “sciencia” que chega ao país em finais do século não é tanto uma ciência de tipo experimental, ou a sociologia de Durkheim ou de Weber. O que aqui se consome são os modelos evolucionistas e social-darwinistas originalmente popularizados enquanto justificativas teóricas de práticas imperialistas de dominação. [...] Grandes leitoras da literatura produzida na Europa e nos Estados Unidos, as elites brasileiras não passariam incólumes aos ditames que vinham do estrangeiro. (SCHWARCZ, 1993, p.30).

Lilia ainda mostra como a questão não se resumia apenas ao domínio do comércio de escravos, mas num momento em que a ciência atinge grande importância, ditando regras de convivência e sociabilidade, o negro não seria conhecido apenas para ser subjugado enquanto força de trabalho, mas como um objeto de ciência, e isso toma dimensão nas palavras de Silvio Romero⁷, citado por Lilia Schwarcz “o negro não é só uma máquina econômica; ele é antes de tudo, e malgrado sua ignorância, um objeto de sciencia” (SCHWARCZ, 1993, p.273). Extrapolando a análise de Lilia, creio que essa frase seja emblemática, pois Romero assevera que antes mesmo de ser uma máquina econômica, ou seja, um escravo, por definição o negro seria um objeto de estudos. O negro se diria de várias formas, mas o primado de sua existência se daria pela condição de objeto científico e não de escravo. As implicações epistemológicas dessa asserção se encontrariam na impossibilidade de destituída sua máscara enquanto escravo, o negro pudesse ser visto enquanto pessoa e sujeito de conhecimento, mas também na fixação essencialista de sua denominação: o que é um negro? Ele é um objeto de ciência.

Mariza Corrêa em *As Ilusões da Liberdade* acrescenta a isso o fato de que a discussão sobre a objetificação do negro na ciência, iniciada por Silvio Romero toma em Nina Rodrigues o seu expoente. Ele vê na figura do mestiço a possibilidade de reversão desses pólos (sujeito-branco/ objeto-negro) “e esse parece ser o grande horror que ele denunciaria sem tréguas: a possibilidade de o negro transformar o branco, alterá-lo, torná-lo outro”. (CORRÊA, 1987, p.135).

⁷ ROMERO, Silvio. Estudos sobre a Poesia Popular do Brasil (1888).

Nina Rodrigues, autor canônico do racismo brasileiro, afirmava a impossibilidade de que raças inferiores como ele pregava serem os negros pudessem alcançar a inteligência dos brancos e que a miscigenação levaria a degeneração. (SCHWARCZ, 1993). A ciência brasileira nesse período tal como a ciência européia já se utiliza dos meios de comunicação para difusão de suas idéias, e os resultados de pesquisas científicas como as de Nina Rodrigues são replicadas exaustivamente até tornarem-se senso comum. Daí o surgimento das idéias de inferioridade intelectual, demência e fraqueza intelectual dos negros. Ser negro daria a pessoa uma probabilidade maior de ser acometido pela loucura ou pela demência. Ainda que individualmente alguns pudessem ser mais inteligentes que uma pessoa branca, coletivamente sua inteligência seria interdita pela pertença racial. Nesse contexto o único papel para o negro na pesquisa científica seria o de objeto. Da passagem de uma visão racista, para uma visão culturalista de Brasil a partir dos estudos de Gilberto Freyre nos anos 1930, vemos que há uma inversão do entendimento do negro e do mestiço para a constituição da nação. Se antes ele era um entrave para o desenvolvimento do país, pois significaria sua degenerescência, agora o mestiço é visto como uma síntese da colonização brasileira, e um avanço para a constituição do Brasil em termos de nação. Sobre isso se apresenta uma das conclusões de Lilia Schwarcz em *O Espetáculo das Raças*: “É essa representação mestiça do país que de negativa se transforma em exótica, de científica se modifica em espetáculo. Não é à toa que nos cartões-postais o Brasil é ainda apresentado como um país multicolor.” (SCHWARCZ, 1993, p.249).

É curioso perceber como a relação entre ciência e espetáculo é muito próxima, contígua. Sarah passou do espetáculo à ciência. O negro brasileiro passa da ciência ao espetáculo, diz Lilia. Mas a passagem não é fluída de um estado para outro, pode-se tratar de divertimento científico e ciência espetacularizada simultaneamente. Partes de Sarah e seu corpo moldado em gesso foram exibidos num museu até 20 anos atrás. A representação negativa do mestiço agora exotizada, não lhe retira de uma posição antitética. Há permanências e ressignificações dos estereótipos em novas ordens de conhecimento, como mostra Homi Bhabha. E os limites entre espetáculo e ciência, por vezes são tão tênues, que eles se tornam discursos complementares de representação de um mesmo sujeito.

À título de curiosidade reproduzo aqui interessante meio que o médico Afrânio Peixoto, sugeriu numa de suas aulas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1917, para que se detectasse a ascendência negra de um indivíduo:

Hoje em dia muitos dos brancos do Brasil, de pele e cabelo, por certo índices, não escapariam ao labéu colorido [...] um índice, por exemplo, náutico, ou relativo às volumosas nádegas, denunciam o sangue negro ainda concentrado de muita branca ou morena bonita do Brasil. Aos antropologistas proporia um índice, por exemplo, índice-náutico, isto é, o circuito maior das nádegas, o perímetro náutico, multiplicado por 100, dividido pela altura: índice náutico = $n \times 100$ os números seriam maiores, a medida da concentração de sangue negro. (PEIXOTO, 1937 apud MÜLLER, 2007, p.12)

1.3 – Primeiros negros em instituições de ensino superior

A história das instituições científicas no Brasil se inicia com a vinda da família real ao país em 1808, quando centros de pesquisas serão inaugurados no Rio de Janeiro e em outras cidades, visando o desenvolvimento científico e a formação de quadros qualificados para o trabalho nos órgãos recém-criados pela Corte, após sua transferência para a colônia.

Desses centros destaca-se a *Real Academia Militar* criada em 1810 na capital. Sua principal tarefa era a formação de quadros militares para a Engenharia e para a pesquisa científica. Nesse período são criadas ainda a Faculdade de Medicina da Bahia e a Faculdade de Direito de Olinda e de São Paulo e institutos de pesquisas sem vínculos com as faculdades. Essas são as primeiras instituições de ensino superior do Brasil, que segundo Otaíza Romanelli, seguiam a tradição portuguesa de “educação aristocrática” (1988, p.39).

Notando o percurso do ensino superior e das ciências, poder-se-ia grosseiramente dividir a história da ciência no Brasil em três grandes blocos: de 1808 a 1934 - quando do surgimento de faculdades e institutos de pesquisa até a constituição das primeiras universidades; de 1934, tendo como marco a criação da Universidade de São Paulo (USP) até a primeira onda de expansões do final dos anos 1960 e de lá até os dias de hoje, considerados como novo marco expansionista. Dos 200 anos de prática científica no Brasil, 80 foram desenvolvidos durante o período da escravidão. Mas isso não impediu que alguns negros fizessem parte das instituições de ciência recém criadas pela corte.

Quanto às mulheres, seu acesso às instituições escolares era marcado pela impossibilidade de realizarem os cursos propedêuticos e, portanto, se prepararem para a vida acadêmica. A elas era permitida a alfabetização e, no nível secundário, o curso de magistério, que não garantia o ingresso nas faculdades. Mulheres que desejassem estudar deveriam sair do país, como fez a pioneira Maria Augusta Generosa Estrela que interessada em estudar medicina, obteve ajuda

financeira do Estado (que pela constituição proibia o acesso de mulheres ao ensino superior no Brasil) para realizar seu curso nos Estados Unidos, graduando-se em 1882.

Pouco antes, em 1879, a Lei Leôncio de Carvalho garantiu às mulheres o direito de estudarem em instituições de ensino superior, e decorrente disso Rita Lobato tornou-se a primeira mulher graduada no país, pela Faculdade de Medicina da Bahia em 1887 (79 anos após a fundação das primeiras instituições de ensino superior no Brasil). Mas nisso o Brasil não se mostrava atrasado em relação aos Estados Unidos ou à Europa. A Sorbonne, fundada em 1257 e a Academia Real Francesa tornam-se os principais centros de pesquisa na França do século XIX. Nesse período, raramente mulheres foram admitidas na academia. Somente nos anos 1870 permitiu-se que elas ingressarem no curso de medicina e foi preciso esperar o século XX para que mulheres se tornassem professoras na instituição: no ano de 1906, Madame Curie, foi a primeira professora da Sorbonne. Em 1924, Paulette Nardal, estudante de letras oriunda da Martinica, foi a primeira mulher negra formada pela instituição e provavelmente a primeira negra graduada na França. Ela foi a fundadora da *Revue du Monde Noir* e colaboradora da revista *L'Étudiant Noir* (1935), de Leopold Senghor. Nos Estados Unidos Alexander Twilight foi o primeiro homem negro graduado (Middlebury College, 1823) e Mary Jane Patterson, a primeira mulher negra (Oberlin College, 1862) a obter um título de ensino superior.

A história de negros nas instituições científicas brasileiras é lacunar. Há biografias calcadas nas trajetórias de alguns indivíduos, mas falta, por exemplo, uma obra de abrangência que mapeie a presença do negro em instituições científicas e faculdades no período anterior à universidade. Faltam também obras que mapeiem sua presença na primeira fase de implantação da universidade, até os dias de hoje. Não há obras de referência sobre o tema nessa área, embora já comecem a surgir trabalhos como o de Sérgio Tenório de Almeida da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, que pesquisa a trajetória de estudantes negros na Faculdade de Medicina da USP entre os anos de 1935 e 1964 e o de Ricardo Alexandre da Cruz e Écio Antonio Portes⁸ sobre a presença de estudantes negros na Faculdade de Direito de São Paulo do século XIX.

⁸ PORTES, Écio Antônio. CRUZ, Ricardo Alexandre da. Trajetórias e Estratégias Sociais e Escolares do Mulato José Rubino de Oliveira (1837-1891): da Selaria em Sorocaba às arcadas jurídicas do Largo de São Francisco, São Paulo. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/495%C9cio_e_RicardoAlexandre.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2008.

PORTES, Écio Antônio. Os Estudantes Pobres nas Academias Jurídicas de Olinda/ Recife e São Paulo 1827-1930. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1715.htm>>. Acesso em: 19 mai. 2008.

Enfocar a passagem da ciência institucionalizada em faculdades e centros isolados de pesquisa para a ciência institucionalizada na universidade é significativo, pois sela a possibilidade de um compromisso profissional com a área científica, voltados para a finalidade da instituição universitária: ensino, pesquisa e extensão, afirma Moema de Rezende Vergara, que numa resenha sobre o livro *Espaços da Ciência no Brasil: 1800-1930* faz uma breve consideração sobre a investigação das universidades enquanto espaços de produção de ciência:

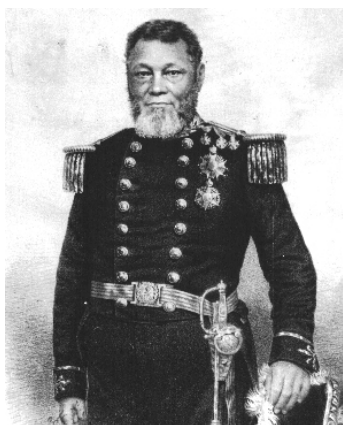
É bastante significativo o fato de que naquele período ainda não tínhamos universidade em nosso território. O marco universitário é imprescindível, pois sinaliza a implantação no país de uma ciência profissionalizada, dedicada à atividade de produção de conhecimento e reconhecimento social da atividade científica. Não havia um sistema educacional sólido e de abrangência nacional. Durante o Império, o ensino superior se limitava às Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, às Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, à Escola de Minas de Ouro Preto e, depois de 1874, à Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Nos primeiros anos da República o quadro não muda radicalmente, e as universidades brasileiras só se tornarão uma realidade após a Revolução de 30. Durante este intervalo de tempo, o currículo de nosso sistema educacional enfatizava enormemente as cadeiras humanistas, como a retórica, a oratória e as letras clássicas, mais preocupadas em formar bacharéis e literatos do que propriamente cientistas. Restaria, então, ao historiador da ciência investigar os espaços delimitados da produção científica no Brasil. (VERGARA, 2003, p. 79-80).

Os primeiros negros a graduarem-se no Brasil viveram numa sociedade escravocrata o que indicaria por si só que suas experiências nas escolas e faculdades fossem um tanto peculiares. O papel do estado na educação do negro seria também contraditório, à medida que tendo leis que restringiam o acesso de negros à educação e legitimando uma sociedade escravocrata, era muitas vezes o avalista e o empregador de estudantes e cientistas negros financiando-lhes, por exemplo, viagem de estudos a países europeus.

Muitos negros, em especial, mestiços, cujos pais podiam arcar com as despesas universitárias foram buscar qualificação fora do Brasil, como foi o caso de Francisco Gê Acaiaba Montezuma (Visconde de Jequitinhonha) formado em Leis (Direito) pela Universidade de Coimbra em 1821⁹, tendo exercido posteriormente mandato de Deputado e Senador pelo estado da Bahia, Conselheiro de Estado e Ministro da Justiça e dos Negócios Estrangeiros (1837) ou o de Joaquim Cândido Soares de Meirelles formado em Medicina pela Escola de Medicina do Rio

⁹ Para conhecer mais sobre a trajetória de Francisco Acaiaba conferir: GUIMARÃES, Maria da Penha Santos Lopes. SOUZA, Elisângela Gonçalves. **Visconde de Jequitinhonha: um negro no Império**. São Paulo: OAB, 2003. AZEVEDO, Célia Marinho. A recusa da “raça”: anti-racismo e cidadania no Brasil dos anos 1830. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 297-320, jul./dez. 2005.

de Janeiro, em 1822, doutorando na mesma área na Faculdade de Medicina de Paris em 1827. Em 1829, o cirurgião tornou-se um dos fundadores da Academia Nacional de Medicina e um dos seus primeiros presidentes¹⁰.



Joaquim Cândido Soares Meirelles

Fonte: Sítio do Ministério da Defesa (www.defesa.gov.br)

Na segunda metade do século XIX, poderíamos destacar ainda, o nome de Tobias Barreto formado em direito em 1869 na Faculdade do Recife ou de José Rubino de Oliveira (1837-1891), bacharel em Direito pelo Largo de São Francisco em 1868. Ricardo Alexandre e Écio Portes apontam a presença de pelo menos outros cinco estudantes negros nessa mesma faculdade no século XIX: “Avelino Rodrigues Milagres (1853), José Correa de Jesus (1860), Otávio Pereira da Cunha (1867), João Tomás de Araújo (1867) e José Fernandes Coelho (1874)”¹¹. No texto “Trajetórias e Estratégias Sociais e Escolares do Mulato José Rubino de Oliveira (1837-1891): da Selaria em Sorocaba às arcadas jurídicas do Largo de São Francisco”, Portes e Alexandre apresentam a trajetória do sorocabano Rubino como estudante de Direito no Largo de São Francisco, até estabelecer-se como professor da aquela escola, o que alcança em 1879 após oito concursos seguidos e lembram que Luiz Gama, no mesmo período tentou levar seus estudos na escola, mas foi impedido de matricular-se por seus colegas que não queriam estudar com um negro.

¹⁰ Acerca de sua trajetória recomenda-se o instigante artigo de Marco Morel, que trata da possível participação de Meirelles numa pretensa “Sociedade Gregoriana” que teria como objetivo disseminar as idéias da revolução haitiana no Brasil. “O abade Grégoire, o Haiti e o Brasil: repercussões no raio do século XIX”. **Almanack Brasiliense**, n. 2, nov. 2005. pp.76-90.

¹¹ PORTES, Écio Antônio. CRUZ, Ricardo Alexandre da. Trajetórias e Estratégias Sociais e Escolares do Mulato José Rubino de Oliveira (1837-1891): da Selaria em Sorocaba às arcadas jurídicas do Largo de São Francisco, São Paulo. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/495%C9cio_e_RicardoAlexandre.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2008.



Juliano Moreira

Fonte: Sítio do Memorial

Juliano Moreira

(www.memorialjulianomoreira.ba.gov.br)

Destaca-se ainda a história de Juliano Moreira (1873-1933) na Faculdade de Medicina de Salvador, onde entrou aos 13 anos, se formando aos 18 em 1891. Ele era filho de um pequeno funcionário público português e da doméstica Galdina, que trabalhava na casa do médico Adriano Gordilho, o Barão de Itapuã, padrinho de Moreira.

A trajetória desse cientista é marcante porque pode ser vista como central para o entendimento das relações conflituosas decorrentes

do processo de subjetificação do negro como agente de conhecimento nos espaços de ciência entre os séculos XIX e XX. Aluno de Nina Rodrigues, Juliano, foi um grande contestador de suas idéias racialistas. Deve-se considerar que as teorias médico-racialistas do final do século XIX dão à ciência brasileira o estatuto de notoriedade e originalidade através de duas escolas distintas, segundo Lilia Schwarcz: a Faculdade de Medicina da Bahia e a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, cada uma com uma leitura ímpar da racialização no Brasil. Contudo, ao analisar a trajetória de Juliano, pode-se ver como esta teoria apesar de hegemônica não será unânime, e aí, vale a pena questionar-se porque em muitas obras sobre as teorias racialistas brasileiras não são debatidas, nem apresentadas consistentemente posições que se contrapunham a essas teses, parecendo que elas constituíam um panorama único naquele momento.

Juliano entra na Faculdade de Medicina da Bahia exatamente no auge dessa discussão. Não foi o primeiro estudante negro da instituição, mas para justificar sua presença na faculdade, Juliano teria que provar diversas vezes no debate científico, que mestiços e negros não eram inferiores e que essa idéia seria fruto antes de qualquer coisa do preconceito vigente. Ana Maria Galdini Oda e Paulo Dalgallarrondo escreveram um pequeno artigo¹² sobre Juliano Moreira em que mostram a posição dele quanto a mestiçagem:

Um aspecto marcante na obra de Juliano Moreira foi sua explícita discordância quanto à atribuição da degeneração do povo brasileiro à mestiçagem, especialmente a uma suposta contribuição negativa dos negros na miscigenação. A posição de Moreira era minoritária entre os médicos, na primeira década do século XX, época em que ele mais

¹² ODA, Ana Maria Galdini Raimundo; DALGALLARRONDO, Paulo. Juliano Moreira: um psiquiatra negro frente ao racismo científico. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.22, n.4, p.178-9, 2000.

diretamente se referiu a esta divergência, polemizando com o médico maranhense Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906). Também desafiava outro pressuposto comum à época, de que existiriam doenças mentais próprias dos climas tropicais. Convém ressaltar que a teoria da degenerescência nunca seria colocada em questão por Moreira, mas apenas os seus fatores causais. Para ele, na luta contra as degenerações nervosas e mentais, os inimigos a combater seriam o alcoolismo, a sífilis, as verminoses, as condições sanitárias e educacionais adversas, enfim; o trabalho de higienização mental dos povos, disse ele, não deveria ser afetado por “ridículos preconceitos de cores ou castas [...]” (ODA & DALGALARRONDO, 2000, p.178)

Em sua tese de doutorado, **Alienação mental e raça**¹³, Oda chama a atenção para o fato de Juliano ser um médico negro numa faculdade cujo discurso predominante é o do racismo científico. Mas segundo a autora o fato de ser negro não deve ser visto como primordial para a formulação de sua teoria anti-racista, afinal Juliano teria “outras identidades possíveis” (p.302), muito embora ele tenha sido enfático em suas declarações sobre os preconceitos de cor e classe sofridos na sociedade baiana e, em particular, na faculdade de medicina.

Aos que se contrapunham a sua presença como professor na faculdade, ele fez um discurso de posse bastante provocativo:

Subir sem outro bordão que não seja a abnegação ao trabalho, eis o que há de mais escabroso. Tentei subir assim, e se méritos tenho em minha vida este é um. [...]. Bem se vê que há muito mais que admirar na bravura nobre, ainda que por vezes ignorada, com que o pequeno reage, pé ante pé, de agrura em agrura, [...] do que em muito triunfo que o nascimento exagera com antecipado, embora falso, renome e que a proteção imerecida incrementa [...]. A quem se arreceie que a **pigmentação** seja nuvem capaz de marear o brilho desta Faculdade, me parece estar vendo a imagem fulgurante da Pátria Brasileira [...] desde Gonçalves Crespo, a espargirem os esplendores maravilhosos as beleza de seus versos, até Tobias Barreto, deslumbrante e glorioso [...]. Em dias de mais luz e hombridade o embaçamento externo deixará a vir à linha de conta. Ver-se-á, então, que só o vício, a subserviência e a ignorância são que tismam a pasta humana quando a ela se misturam ganhando-lhe o íntimo e aí inviscerando o mal [...]. A incúria e o desmazelo que petrificam, sim, dão àquela massa humana aquele outro negror que a torna incapaz de fornecer radiações. A contínua genuflexão é que atrofia os músculos com que marchamos e aqueles com que conservamos a espinha ereta [...] (MOREIRA, 1896 apud ODA, 2003, p. 303-4). Grifo do autor.

Pelo seu discurso Juliano Moreira revela tensões existentes frente à sua aprovação na Faculdade de Medicina da Bahia. O único obscurecimento possível, diz ele, é aquele da ignorância, do preconceito.

¹³ ODA, Ana Maria Galdini Raimundo. **Alienação mental e raça**: a psicopatologia comparada de negros e mestiços brasileiros na obra de Raimundo Nina Rodrigues. 2003. Tese (Doutorado em Saúde Mental) – Faculdade de Medicina, Unicamp, Campinas, 2003.

A sociedade soteropolitana mobilizou-se diante do concurso de Juliano Moreira. Prós e contras tinham discussões fervorosas. Os estudantes da faculdade acompanharam todo o processo e as provas públicas apoiando-o frente a professores escravocratas que eram contra a sua presença no corpo docente. No dia do resultado do concurso os estudantes lotaram o Terreiro de Jesus, praça em frente à universidade e festejaram a incontestável aprovação de Moreira.

Sua obstinação contra a idéia de que a mestiçagem era degeneradora, foi a tal ponto que em sua primeira viagem de estudos à Europa, ele foi procurar pelos parentes de um paciente diagnosticado como paranóico, filho de mãe negra e pai italiano, usado como exemplo de degeneração por Nina Rodrigues. Na Itália ele encontrou os parentes paternos desse paciente e mostrou como a doença viera por parte desses familiares e não por meio do parentesco materno. Oda reproduz os trechos em que Juliano responde a Nina Rodrigues, já falecido na época:

Ora, tendo eu sempre me oposto a esta maneira superficial de ver o problema, aproveitei uma longa estada na Europa para examinar os parentes de A.P.D. que tinham ficado na Europa, livres da mestiçagem. [...] Apurei o seguinte: o velho pai de nosso doente tivera dois irmãos e uma irmã. Dos primeiros, um também partiu para a América desertando das fileiras do exército. Dele não se sabe notícias. O outro, imbecil, ébrio habitual, turbulento, muito supersticioso, esteve preso duas vezes por ter ofendido fisicamente duas velhas [...]; casou-se teve dois filhos, ambos imbecis. A irmã epilética teve três filhos: um também epilético, um imbecil e o terceiro homicida, supõe-se que também epilético [...] Vê-se que o ramo europeu da família, livre da mestiçagem, em nada foi superior ao ramo mestiço brasileiro [...]. Intellectualmente mesmo, A.D., apesar de paranóico, era evidentemente superior aos seus primos italianos. Não afirmarei que o relativo lucro proveio do cruzamento, mas sim da circunstância de ser mãe dele uma mulher sã, não tendo ele herdado sua eiva senão do pai, bêbado habitual, nada escrupuloso em negócios e com evidente tendência demandista (MOREIRA, 1908, p.432 apud ODA, 2003, p.330).

O tom forte do texto, que deve ser lido pensando-se no contexto do início do século XX, mostra que embora hegemônico o discurso do racismo científico não era o único atuante na época. Havia um contra discurso operando na mesma base disciplinar e que foi marcante na passagem de um higienismo racial para um higienismo mental que começou a predominar na medicina brasileira a partir da década de 1920. Nesse aspecto, o discurso de Juliano era pioneiro. Sua posição frente ao Hospital Nacional de Alienados do Rio de Janeiro, que dirigiu entre 1903 e 1930, foi vista como de vanguarda e suas posições políticas, como ser favorável à imigração japonesa ao Brasil lhe renderam o reconhecimento internacional. Mas apesar disso, morre miserável três anos após ter sido demitido da direção do hospital pelo governo Vargas.

O posicionamento de Juliano na ciência brasileira do início do século XX abalava os contornos propostos pela disjunção entre sujeito e objeto de conhecimento. Fundador da

psiquiatria brasileira, Juliano de certo modo objetivava-se ao analisar outros negros. Mais do que colocar os pólos em choque, ele os tensionava e criava também um discurso sobre si mesmo, o mestiço filho de mãe preta e pai português.

Com o surgimento de profissionais ligados à produção acadêmica, são criadas associações e sociedades de ciência que aglomeram médicos, engenheiros, historiadores, geógrafos e outros trabalhadores. Importantes intelectuais e cientistas negros estavam ligados à fundação dessas sociedades. Juliano Moreira foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Ciências (1916) e a presidiu entre 1926 e 1929.

Teodoro Sampaio (1855-1937) formou-se na primeira turma de Engenharia da Escola Central do Rio de Janeiro (1877) e ajudou a fundar o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo em 1894, além de outras instituições. Sua trajetória também exemplifica a complexidade das relações sociais da época: sua mãe era escrava e ele só pode estudar, porque era filho de um homem livre e foi criado a partir dos 9 anos por uma senhora de posses. Enquanto estudava vivia uma situação peculiar, porque seus irmãos ainda eram escravos e só foram libertos depois que ele formou-se e lhes comprou a alforria. Sua origem humilde, como a de Juliano Moreira contrasta com a de André Rebouças.

Baiano, como os outros dois, Rebouças (1838-1898) era filho de um advogado autodidata que se tornou Conselheiro Imperial. Cedo iniciou seus estudos e foi enviado pelo pai ao Rio de Janeiro para estudar Engenharia Militar na Escola Central onde se formou em 1861. A passagem de André pela faculdade e sua vida como engenheiro foi marcada pelo preconceito da Corte. Ele recebia salários menores que os de engenheiros brancos e nas festas da Corte era preterido por muitos. Em suas memórias ele descreve como era tratado pela imprensa da época que subjugava sua capacidade intelectual. Maria Alice Rezende de Carvalho, em *O Quinto Século*, retrata como o fato de ser educado provocava a sociedade racista brasileira:

Com Taunay, porém, não passaria sem destaque a expressão racial que assumiu a oposição a Rebouças ao longo da década de 1870. Afinal, a presença na Corte daquele mulato educado, ostentando uma cultura incomum e desfrutando de um prestígio social e político em ascensão, mobilizara os ânimos racistas, do que é exemplo o poema *Pai Feitiço e pai quimbombo*, publicado anonimamente: “Andam em ordem do dia/ Dous heróis da mesma grei, / Um famoso nos feitiços/ O outro no que, não sei./ Tem privilégios aos centos, / Estradas de Graça e ousa/ Um dizer que tudo alcança/ imitando o Juca Rosa./ Com effeito a imitação/ É orçada com tal manha,/ Que o Juca Rosa succumbe, / O pae Feitiço é quem ganha./ Poços e diques e mocas, / Tudo está hypothecado/ Aos dous cometas opacos, / Das águas sujas do Estado.” *Diário do Rio*, 1871 (CARVALHO, 1998, p. 65)

A origem social dos irmãos Rebouças não atenua o fato de serem discriminados por sua cor. Alexandro Dantas Trindade em sua tese de doutorado *André Rebouças: da Engenharia Civil à Engenharia Social* (2004) mostra as estratégias de ascensão dos irmãos que numa sociedade de privilégios, usavam do discurso da meritocracia para afirmarem-se intelectual e profissionalmente. Estratégias semelhantes eram utilizadas por Teodoro Sampaio e Juliano Moreira, como se pode notar em seu discurso de posse.

A ciência brasileira atinge originalidade elegendo o negro como seu objeto, aceitá-lo, portanto, como sujeito de conhecimento implicaria em aceitá-lo como igual, somado a isso o peso da herança do escravismo. Para que isso não ocorra será necessário elaborar práticas sociais de desqualificação de seu trabalho para legitimar a hegemonia masculina branca na ciência e na academia brasileira. As mulheres, em geral, participarão de um destino semelhante. Chegando à academia, já no último cartel do século XIX, a vinda das médicas será recebida com um misto de alegria por liberais como Joaquim Nabuco, mas com extremada desconfiança por parte de seus colegas de carreira. No início do século XX sua participação no universo científico será quase sempre questionada. Vide, por exemplo, as trajetórias das pioneiras da Antropologia ou os percalços da jovem Ruth Landes e do mestiço Edson Carneiro no relato de Mariza Corrêa em *Antropólogas e Antropologia*¹⁴.

1.4 – Primeiras estudantes negras na universidade

Ainda que sejam imprecisos os dados sobre a presença de negros e negras nas instituições de ensino superior, vale a pena tentar rastrear sua participação nesses espaços, porque ela vai mostrar desde cedo a complexidade das relações sociais brasileiras na academia.

Das primeiras universidades brasileiras¹⁵ pouco se sabe sobre a presença negra em seus quadros estudantis. Nenhuma história foi escrita sobre isso, temos estudos isolados sobre a questão de cotas ou sobre o cotidiano de estudantes negros nas instituições, mas nada que remonte às suas origens, o que nos impossibilita, por exemplo, ter um entendimento maior a respeito da presença negra na universidade pública brasileira, mas não impede de reconhecer através de outros meios que mesmo pequena, havia uma participação de estudantes negros nas

¹⁴ CÔRREA, Mariza. *Antropólogas & Antropologia*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

¹⁵ Universidade de Manaus (1909), Universidade de São Paulo (1911), Universidade do Paraná (1912), Universidade do Rio de Janeiro (1920), Universidade de Minas Gerais (1927), Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935).

universidades. Seja através de esforços pessoais ou coletivos como na preocupação da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro, pela educação e formação de negros e negras nos ensinos fundamental e na formação para o trabalho, o que possibilitaria a ascensão para a universidade.

Mas antes de apresentar alguns percursos de estudantes negras, é preciso fazer indagações quanto à criação da universidade brasileira e sua ligação ao projeto de integração racial no Brasil. A constituição das primeiras universidades no país contempla um projeto de nação no qual negros e brancos estejam integrados? Havia alguma preocupação com isso?

A primeira instituição universitária brasileira nascida dentro dos moldes apregoados pela legislação republicana, através do Estatuto das Universidades Brasileiras (decreto lei nº. 19.851/1931) é a Universidade de São Paulo (USP) em 1934. É importante destacar que nesse período a política racial brasileira é marcada pela idéia de eugenia e é nela que certos autores encontram a elaboração de políticas que acabaram por restringir a participação de negros nos ensinos fundamental e médio e conseqüentemente no ensino superior. Havia nos currículos das escolas normais e de ensino básico, disciplinas de conteúdo eugenista, como mostra Lídia Nunes Cunha em seu artigo “A População Negra nos Conteúdos Ministrados no Curso Normal e nas escolas Públicas Primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934”. Nessas disciplinas, a autora revela um desenvolvimento sutil da ideologia eugenista que limitava “a inserção plena das populações negras nos espaços de escolarização. Inserção esta legalmente instituída e possível no pós-abolição, já que nenhuma lei a impedia, mas na prática lesada em sua completude.” (NUNES, 2005, p.236). Se no ensino básico, como lei, a eugenia era preconizada, no ensino universitário não havia nenhuma referência explícita a esse termo. Mas nem por isso, ele vai passar despercebido pela universidade. Como instituição do Estado, a universidade não passa ao largo da reprodução do ideário estado novista e da produção de conhecimento que o legitime. O método de seleção dos alunos, por exemplo, limitava a entrada de estudantes pobres e negros na universidade.

José Jorge de Carvalho (2004) invoca dois autores para se pensar na restrição educacional imposta aos negros pelas políticas de estado no período varguista: Maria Lúcia Müller e Jerry Dávila. Para ele, ambos irão mostrar como a restrição do magistério ao alunado negro, vai acabar por interditar a participação do negro na universidade e na consolidação de uma classe média negra que estava começando a surgir.

Maria Lúcia Müller aponta as políticas eugenistas como causa do desaparecimento de professores negros do magistério durante a Primeira República. Para tanto, avalia como foi fundamental uma aliança entre pensamento médico e pedagogia para que isso se processasse no material didático, nos programas escolares, nas práticas cotidianas.

Os programas escolares, de história pátria e moral e cívica, reproduziram a história oficial e conferiram a negros, índios e mestiços, o mesmo papel subalterno e inferiorizado que lhes era dado pela maioria de nossas elites intelectuais e políticas. A cor da pele, de atributo simplesmente biológico, assume um conteúdo cultural, social e moral. (MÜLLER, 2007, p.12)

Müller considera ainda a importância do papel dos intelectuais que conduziram as reformas educacionais que levaram a essa redução dos estudantes negros nos cursos de magistério, dentre eles Fernando de Azevedo. Que pese o fato da complexidade do seu papel na expansão do ensino brasileiro, na laicização do ensino e no acesso das camadas médias à universidade. Assevera Müller, em relação à orientação eugenista de Fernando de Azevedo;

Transcrevo aqui citação de texto de Fernando de Azevedo, em *A Cultura Brasileira*, que ilustra essa posição, creio que nesse ponto do artigo ela se torna autoexplicativa.

A admitir-se que continuem negros e índios a desaparecer, tanto nas diluições sucessivas de sangue branco como pelo processo constante de seleção biológica e social e desde que não seja estancada a imigração, sobretudo de origem mediterrânea, o homem branco não só terá, no Brasil, o seu maior campo de experiência e de cultura nos trópicos, mas poderá recolher à velha Europa - cidadela da raça branca -, antes que passe a outras mãos, o facho da civilização ocidental a que os brasileiros emprestarão uma luz nova e intensa - a da atmosfera de sua própria civilização. (AZEVEDO: 1996)

Certamente a esperança que negros e indígenas continuassem a desaparecer, não se confirmou. Ainda bem! Entretanto, esse vaticínio se realizou quanto às ocupações dos postos de elite. Ainda hoje, professores negros são minoria em todos os graus de ensino, mesmo no ensino primário que é o grau de ensino mais mal remunerado. É branco o magistério, como de resto são brancos praticamente todos os setores da elite brasileira. Mais acima afirmei que Fernando de Azevedo realizou um vaticínio, será? Ou terá sido um programa de ação? Foram intelectuais como ele que deram existência material, por que institucionalizadas, às concepções sobre a existência de uma hierarquia racial entre os homens. É a partir da reforma Fernando de Azevedo que desaparecem as condições de possibilidade de moças negras no magistério carioca. (MÜLLER, 2007, p.17)

O desaparecimento de professores negros do quadro do magistério carioca também é o tema de Jerry Dávila em *Diploma de Brancura* (2006). No livro ele nota que o número de negros que freqüentava a escola começava a crescer no início do século XX, e embora houvesse uma expansão do ensino público as políticas educacionais do governo Vargas fizeram com que esse

número declinasse depois de 1930. Para tanto as estratégias utilizadas estavam ligadas a exames de seleção, testes e treinamento mais rigorosos baseados em critérios vagos e difusos como saúde, aparência, exames psicológicos e testes de inteligência que facilitavam a exclusão sem que se utilizasse raça como justificativa (DÁVILA, 2008), mas a idéia estava sensivelmente presente quando se nota que os dirigentes da educação eram intelectuais que acreditavam e teciam conhecimento sobre a teoria da degeneração:

Most did not believe Afro-Brazilians to be biologically inferior, but they equated blackness with poor health, poor hygiene, a pre-logical culture, psychological maladjustment and an inability to work productively [...] all reflected the belief that Afro-Brazilians were at the margins of the Brazilian national experience, becoming members of the mainstream only as they embraced new “scientific” norms of comportment. (DÁVILA, 2008, p.13).

Não havia barreiras formais para o impedimento de pobres e negros, mas critérios muito sutis. A restrição notava-se, por exemplo, na necessidade de que os candidatos:

[...] commonly took a year long preparatory course for the exams. Since the preparatory courses were private and expensive, they were one more way in which admissions were restricted to well-heeled, generally white candidates” [...] Formal barriers were not instituted, but the nature of education reform and expansion meant that the newly included groups experienced few opportunities for meaningful advancement. (DÁVILA, 2008, p.11-12).

Ao analisar a trajetória de Norma Fraga, uma jovem estudante negra do Colégio Dom Pedro II que participou no coro regido por Villa-Lobos nas comemorações do Dia da Raça em 1942, diplomando-se posteriormente em história, Jerry Dávila nota como se operou a exclusão de negros no ensino secundário:

Instead, widespread but subtle barriers to social mobility operate without hardly alluding to race at all. Leading educators of the Vargas era created educational policies that are one example of the values and practices that perpetuated the social exclusion of Afro-Brazilians. A principal feature of this subtle system of racial exclusion was its elasticity: exclusion was not absolute. Some exceptional individuals, like Norma, were occasionally able to succeed in institutions like Rio’s public schools. The combination of ostensibly scientific, meritocratic, and technical educational policies with the presence of individual exceptions to the pattern of exclusion helped develop the impression that Brazil was a racial democracy. This perception drew attention away from the ways educators wove racial values into the school system, and the ways the school system made it harder for Afro-Brazilians to enjoy its rewards. (DÁVILA, 2008, p.19-20).

No ensino superior é muito mais difícil encontrar pistas que apontem a exclusão, isso pode ocorrer porque como ela já estava posta no ensino secundário, seria desnecessária no ensino superior, mas é preciso se investigar mais e melhor o tema. No Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), há dois artigos que se referem à admissão e aos deveres do estudante

universitário: O primeiro deles é o artigo 81, inciso V, que exige como requisito para admissão “prova de idoneidade moral”. O artigo 93 que se refere aos deveres do estudante assevera que este deve “(d). abster-se de quaisquer atos que possam importar em perturbação da ordem; ofender aos bons costumes; desrespeitar as autoridades universitárias e aos professores” bem como se deve “(e). contribuir, na esfera de sua ação, para o prestígio crescente da universidade.”

O estatuto, no artigo 106, diz ainda que estudantes impossibilitados de pagar as taxas escolares serão beneficiados com a suspensão temporária dessas até que possam indenizar a universidade, mas o número máximo de estudantes que podem contar com esse benefício não poderá ultrapassar os 10%. É curioso ver aqui como restrições morais e que, portanto, dependem de convenções sociais pré-estabelecidas são contabilizadas como requisitos para o ingresso e permanência dos estudantes na universidade: a meritocracia não era uma exigência exclusiva para o acesso e permanência no ensino superior. Assim, como a limitação no número de benefícios compunha também um fator limitante para o ingresso na universidade.

Ainda sobre quem deveria frequentar a universidade é interessante consultar o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, idealizado por Fernando Azevedo, que acaba por se tornar a base da idéia de meritocracia universitária:

Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. Certamente, o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente "por diferenciação econômica" ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas. A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser "inteiramente aberta" e não somente de admitir todas as capacidades novas, como também de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenham a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade. [...] Essa seleção que se deve processar não "por diferenciação econômica", mas "pela diferenciação de todas as capacidades", favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social. (Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, 1932)

O Manifesto, que é o texto mais importante em relação à democratização do ensino superior na época, garante que não é a condição de classe, a “diferenciação econômica” que determinaria a existência de uma elite intelectual, mas a “diferenciação de todas as capacidades favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional”, apoiadas nas aptidões naturais dos candidatos à universidade, assim pobres que dessem provas de suas capacidades poderiam

fazer parte dessa elite. Claro, desde que dessem provas de serem os mais capazes para isso. A seleção, não estaria calcada, portanto, somente em critérios intelectuais, mas em predisposições naturais para o ingresso na universidade.

Além disso, há de se considerar o valor da educação no Brasil desta época. Romanelli (1988, p.110) sugere que “não tinha ela uma função social definida, em termos de utilidade prática. As camadas cultas tinham-na como símbolo de condição social e cultural.” Ou como diria o sociólogo Bourdieu, como um símbolo de distinção. Romanelli prossegue:

As mudanças ocorridas, a contar da abolição da escravidão e da proclamação da república, em nada alteraram a posição em que se encontrava o ensino. Os estratos médios, que passaram a procurá-lo, não o fizeram somente porque viam nele um mecanismo de ascensão social ou porque possibilitasse o desempenho de funções novas adquiridas pela sociedade, mas “passaram a procurá-lo por essa mesma razão, para ostentar e obter um acréscimo de prestígio social” [...] A enorme distância social entre essas camadas e as classes populares impossibilitava a estas últimas a manipulação da instrução como símbolo social, e, como fora disso ela não oferecia qualquer motivação, as classes populares não a procuravam. (ROMANELLI, 1988, p.110).

De acordo com a literatura disponível não há traço da presença de estudantes negras no ensino superior brasileiro do século XIX, é preciso que novas pesquisas mostrem o contrário. Obras de teor enciclopédico como *Mulheres Negras do Brasil* (2007) de Vital Brazil e Schuma Schumacher, que apresenta um extenso e rigoroso trabalho de pesquisa, inclusive iconográfico, sobre as principais personalidades negras femininas, mostra a presença de estudantes negras no ensino superior somente a partir da década de 1920. Há que se esperar por novas pesquisas, mas caso isso se confirme, é de se convir que as primeiras mulheres negras a graduarem-se o fazem com uma distância de aproximadamente cem anos em relação aos primeiros homens negros formados durante o século XIX.

Pioneiras nessa área seriam Maria Rita de Andrade (1904-1998), formada em Direito pela Universidade da Bahia em 1926; Lygia Conceição Alves (1904-2005) primeira arquiteta brasileira formada em 1932; Virgínia Leone Bicudo¹⁶ formada em sociologia, em 1936, pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo; a comunista maranhense Maria José Camargo Aragão (1910-1991) formada em Medicina pela escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro em 1942; Enedina Alves Marques (1913-1981) primeira mulher formada em Engenharia Civil

¹⁶ Desde 2005, o professor Jorge Luis Ferreira Abrão vem desenvolvendo um projeto de pesquisa em torno da obra de Virgínia intitulado: “Virgínia Bicudo: a trajetória de uma psicanalista brasileira” com financiamento da FAPESP na UNESP de Assis.



Enedina Marques

Fonte: CONFEA
(www.confea.org.br/publicue/media/enedina.jpg)

pela Universidade Federal do Paraná em 1946, Norma Fraga¹⁷ formada em História pela Universidade do Brasil, nos anos 1940; Ruth Guimarães, autora de Água Funda, formada em Letras Clássicas na USP em 1942; Cacilda dos Santos¹⁸ formada em Medicina pela USP nos anos 1950; Josildeth Consorte¹⁹, antropóloga formada em Geografia e História pela Universidade Federal da

Bahia, em 1951, figurando provavelmente como uma das primeiras estudantes negras a ter realizado estudos de pós-graduação no exterior (na Universidade de Columbia entre 1953-1955). E uma das primeiras mulheres brasileiras a receber uma bolsa de estudos pelo recém criado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

As trajetórias dessas estudantes mostram algumas características em comum, o fato do curso de magistério ter possibilitado a entrada na universidade, a necessidade de trabalhar durante o curso superior, a ausência de um dos genitores, geralmente o pai, a necessidade de ajudar na criação de outros irmãos. No estado de São Paulo o fato de ser professor pode ter auxiliado na medida em que, na falta de estudantes nos cursos de humanidades da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP, o governador do Estado baixou um decreto, na década de 1930, comissionando professores para graduarem-se pela universidade. Eles continuariam recebendo seus salários como professores enquanto concluíam seus cursos, sem a necessidade de darem aulas.

Dentre tantas trajetórias, gostaria de chamar a atenção para a de duas pesquisadoras formadas entre as décadas de 1930-1950: Josildeth Consorte e Virgínia Leone Bicudo. Ambas fizeram parte do Projeto UNESCO no Brasil que tratou de analisar a realidade das relações raciais brasileiras nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e Bahia. Parece que pela

¹⁷ Sua trajetória é descrita no artigo de Jerry Dávila: Norma Fraga: Growing Up Black in the Estado Novo. In: BEATTIE, Peter M. (ed.). **The Human Tradition in Modern Brazil**. Wilmington: Scholarly Resources, 2003.

¹⁸ Desde 2007, Sérgio Tenório de Almeida vem estudando a trajetória de Cacilda em sua pesquisa de mestrado na PUC/ SP: “A trajetória escolar de médicos negros da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo”.

¹⁹ PAOLI, Niuvenius. **As Relações entre Ciências Sociais e Educação nos anos 50/60**. A partir das histórias e produções Intelectuais de quatro personagens: Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão Lopes e Oracy Nogueira. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

primeira vez há mulheres negras envolvidas na produção de conhecimento acadêmico sobre relações raciais, dentro do campo discursivo dominante sobre o tema no período: as ciências sociais. Josildeth Consorte foi assistente de pesquisa de Marvin Harris na Bahia e Virgínia Bicudo integrou a equipe de Florestan Fernandes e Roger Bastide, sendo autora do capítulo “Atitudes raciais dos alunos dos grupos escolares em relação à cor de seus colegas”, no relatório de pesquisas publicado pelo grupo na Revista Anhembi entre os anos de 1953 e 1954. Seguindo as suas trajetórias encontraremos as primeiras referências, até que novas fontes sejam exploradas, de mulheres negras universitárias, pesquisando, refletindo e escrevendo sobre relações raciais no Brasil. Curiosamente após participarem deste projeto, essas pesquisadoras se afastam do campo das relações raciais. Virgínia torna-se importante no campo psicanalítico brasileiro e Josildeth será uma das primeiras a participar da institucionalização do campo das ciências sociais aplicadas à educação, retornando ao campo das relações raciais apenas nos anos 1980.



Virgínia Leone Bicudo

Fonte: Sociedade Brasileira de Psicanálise (www.sbbsp.org.br)

Em 1945, Virgínia Leone Bicudo tornou-se uma das três primeiras estudantes a concluir os estudos de pós-graduação na Escola Livre de Sociologia e Política, sendo a primeira a defender uma dissertação sobre relações raciais. Nesse mesmo ano, Gioconda Mussolini e Oracy Nogueira, seus colegas de pós-graduação, defendem suas teses: “Os meios de defesa contra a moléstia e a morte em duas tribos brasileiras: Kaingang de Duque de Caxias e Bororo Oriental” e “Vozes de Campos de Jordão: experiências sociais e psíquicas do tuberculoso pulmonar no Estado de São Paulo”. É bom lembrar, que o curso de pós-graduação em Sociologia da ELSP é o primeiro curso de pós-graduação em Sociologia do país, deste modo, como bem lembra Nogueira²⁰, os três tornam-se, os decanos dessa disciplina. Virgínia escreve “Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo”²¹ sob a orientação de Donald Pierson. Após esse período ministrava aulas como professora de Psicanálise e Higiene Mental na Escola Livre de

²⁰ “Fui aluno da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, de 1940 a 1945. Em 1945, terminei o mestrado, na primeira turma de pós-graduandos da escola, juntamente com Gioconda Mussolini e Virgínia Leone Bicudo. Tendo Gioconda falecido há poucos anos, Virgínia e eu somos os decanos dos mestres em ciências sociais por instituição brasileira.” In: CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Oracy Nogueira: esboço de uma trajetória intelectual. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, vol.2, n. 2, 1995.

²¹ Publicado em forma de artigo na Revista Sociologia, vol. IX, n. 3, 1947.

Sociologia e Política e não seria surpresa o fato de Virgínia ter sido uma das primeiras professoras negras universitárias do país²².

Em sua tese, a autora discute a importância da formação de associações negras como meio de superação do estigma da inferioridade de negros na sociedade paulistana e analisa as narrativas que pretos e mulatos constroem de suas relações com brancos e entre si. A análise das experiências dos mestiços é central em seu texto, e nisso ela é devedora de Stonequist para quem “o status e o papel de um grupo mestiço particular podem ser tomados como índice do problema racial mais largo, dada a circunstância particular do híbrido, que levanta para a comunidade o problema especial de determinar o seu lugar dentro da organização social”. (BICUDO, 1945, p.27).

Nesse trabalho, Bicudo já sinaliza para os efeitos da escolarização superior entre os negros, negando a suposição de que a ascensão social via escolarização seria suficiente para a eliminação do preconceito:

O preto sentindo que dele eram exigidos maiores esforços para cursar escolas superiores ou obter um “bom” emprego, novamente se traumatiza com as restrições que sofre na esfera social do branco. Sente-se considerado apenas como “profissional” e não como “pessoa”. A conquista de um diploma de escola superior ou de um cargo de responsabilidade não garantem ao preto a satisfação do desejo de ser aceito socialmente sem restrições... (BICUDO, 1947, p.203).

Assim, para o preto a autora nega a possibilidade de uma assimilação total por parte do branco, e antecipa de certo modo, a impossibilidade de branqueamento social desse grupo, embora diga que os mestiços podem ser assimilados mais facilmente. A autora nota, ainda, que entre pretos e mulatos de estratos sociais mais altos, há uma maior consciência racial que entre os mais pobres. Esta seria oriunda da sua experiência específica de não assimilação entre a classe média branca.

Bicudo analisa ainda a constituição de escolas pelas associações negras e como estas se utilizam de uma estratégia de simpatia e não de antagonismo com agrupamentos brancos para terem apoio da imprensa e reconhecimento como entidade política, conseguindo então uma maior

²² Maria Ivonilde de Souza e Silva mostra em seu trabalho de conclusão de curso a singularidade da situação de Virgínia nas décadas de 1930-1940: “Virgínia Bicudo fez parte do “quadro de fundadores” da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, numa época que poucas mulheres tinham acesso à educação básica, quiçá de nível superior. Este quadro era composto por grandes nomes de cientistas americanos e europeus, sendo trinta homens e 5 mulheres, dentre as quais, uma única negra – Virgínia Leone Bicudo.” In: SILVA, Maria Ivonilde de Souza e. **Um estudo sobre a obra de Virgínia Leone Bicudo**. 2004. (Trabalho de conclusão de curso em sociologia e Ciência Política) – Escola de Sociologia e Política de São Paulo. 2004.

penetração social e angariando mais fundos para o desenvolvimento de suas escolas. Bicudo, antes mesmo de Thales de Azevedo publicar o texto seminal dos estudos de ascensão social e relações raciais *As elites de cor: um estudo de ascensão social*, em 1955, já discute a ascensão social de negros via educação em 1945. Contudo, sua tese continua ainda pouco citada e debatida.

Sob a égide de professora universitária, é convidada por Roger Bastide e Donald Pierson a participar do Projeto UNESCO em São Paulo, onde empreende a pesquisa e o relatório “Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus alunos”, publicado em 1953 pela Revista Anhembi e em 1955, numa compilação com as outras pesquisas do projeto compõe “Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo”, sub-titulado pelos seus coordenadores, Roger Bastide e Florestan Fernandes como “Ensaio sociológico sobre as origens, as manifestações e os efeitos do preconceito de cor no município de São Paulo”. Em 1959, Florestan e Bastide fazem uma revisão desse estudo com um novo título “Brancos e negros em São Paulo”, mas dessa vez sem os relatórios de Virgínia Bicudo e de Aniela Ginsberg que escreveu “Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor”. Essa re-edição mais analítica que a primeira, corroborou, de certo modo, para que os estudos de Bicudo e Ginsberg tenham se tornado menos conhecidos, pois ele é muito mais frequentemente lido e citado por pesquisadores, que o relatório de 1955.

Na apresentação “A influência segregadora das diferenças raciais: Alguns trabalhos menos discutidos da pesquisa Unesco-Anhembi²³”, Élide Rugai Bastos vai analisar estes dois textos, segundo a autora os menos conhecidos do relatório integral. Neles são expostos o que Bastos chama de protocolos de pesquisa que darão origem a muitas das conclusões as quais chegaram Florestan Fernandes e Roger Bastide, em seus textos mais analíticos sobre as relações raciais no estado de São Paulo.

Através de um estudo de caso e do método estatístico, Virgínia Leone Bicudo analisa em seu texto as atitudes de rejeição e aceitação de estudantes negros por parte de seus colegas brancos em escolas primárias e a influência da família na constituição dessas preferências. Bicudo constata um preconceito por parte dos alunos brancos em relação ao negros e nota que na família estas atitudes são disfarçadas e justificadas por outros marcadores que não os raciais:

²³ Disponível em: http://www.ceao.ufba.br/unesco/03paper-Elide_2.htm. Acesso em: 20 jan.2007. Esse texto foi apresentado no Colóquio Internacional: “O Projeto UNESCO no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois”, promovido, em 2004, pelo Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO.

...os brancos procuram esconder a sua atitude desfavorável para com os mulatos e negros de diferentes formas: uns utilizando-se de expressões como ‘há bons e maus entre brancos e pretos’, ‘são todos humanos’, ‘o que faz as pessoas diferentes é a educação e a instrução’, porém revelando resistência para aceitar pessoas de cor em alguns aspectos da vida mais íntima, como por exemplo, para cônjuge; outros pronunciando-se abertamente contra os negros, mas, justificando-se pela afirmação de que são perversos, maus, bêbados, desonestos, vagabundos, ladrões e macumbeiros. (BICUDO apud BASTIDE, 1955, p.294).

Em seu texto “Le rôle de la psychologie dans l’entrecroisement des cultures²⁴”, Maurice Mauviel (1994) mostra as relações entre Psicologia Social e Antropologia, notando como era pertinente para o sociólogo francês a referência ao indivíduo. Sua filiação a Mauss, mais que ao pensamento sociológico de Durkheim colocava o indivíduo como central para o entendimento das relações sociais. Somado a isso, sua proximidade de Donald Pierson, que via na Psicologia Social uma boa ferramenta para a análise sociológica. O que se pode depreender da análise da obra de seus dois alunos: Virgínia e Oracy Nogueira e na influência do estudo de atitudes no trabalho de ambos.

Bicudo formou-se na Escola Normal Caetano de Campos em 1930 e concluiu o curso de Educadora Sanitária no Instituto de Higiene e Saúde Pública²⁵ em 1932, o que lhe proporcionou ingressar na Escola Livre de Sociologia e Política. Lá obteve o bacharelado em Ciências Sociais em 1936. Bicudo que já era próxima à área de saúde opta por seguir carreira na Psicanálise, sendo uma das fundadoras da Sociedade Brasileira de Psicanálise em São Paulo e pioneira na análise de crianças²⁶. Foi também a primeira “analisada” na América do Sul e uma das divulgadoras dessa nova disciplina, apresentando programas em rádios onde atores representavam pequenas cenas que eram analisadas pela psicanalista, escrevendo artigos na Folha de São Paulo e lotando auditórios para falar sobre psicanálise.

²⁴ In: LABURTHE-TOLRA, Philippe. **Roger Bastide ou le réjouissement de l’abîme**. Paris: L’Harmattan, 1994.

²⁵ Para conhecer mais sobre o tema conferir: ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A educação sanitária como profissão feminina. **Cadernos Pagu**, n.24, jan./jun. 2005.

²⁶ Dados do professor Jorge Abrão, que pesquisa a influência de Bicudo na História da Psicanálise no Brasil. Disponível em: lattes.cnpq.br/0012606415251652. Acesso em 20 abr. 2008.

Numa das entrevistas de Virgínia, intitulada “Adivinhe quem vem para jantar?”²⁷ que voluntária ou involuntariamente alude ao filme *Guess Who's Coming to Dinner*²⁸, ela fala de sua escolha pela psicanálise:

[...] Como é que eu cheguei até a psicanálise? O que eu pretendia, o que eu procurava era entender o porque a gente tinha conflito, conflito entre a gente e o mundo de fora.[...] Por que havia isto? O que era isto? Então procurei cursos e achei que era a Sociologia que pesquisando, estudando e explicando os vários processos sociais é que iria ela também me esclarecer porque uma pessoa está em conflito consigo mesma e com o ambiente. Foi dentro desse curso que eu tive a felicidade de pela primeira vez encontrar uma noção de conflito psíquico como consequência de conflito entre consciente-inconsciente, um superego, um processo de sublimação, um Freud. Então, pela primeira vez eu soube que havia não só conflito entre o indivíduo e o ambiente mas havia conflito mental, intrapsíquico. Que havia um Freud que tinha estudado isso e que tinha uma teoria a respeito, que era a psicanálise. (CANDIOTA, 1977).

É interessante notar como no discurso de Virgínia transparece uma certa insatisfação com a sociologia, a tal ponto que posteriormente chega a sugerir que a Psicanálise pode ser uma fonte de compreensão e tratamento de problemas sociais. Em 1955, já distante das Ciências Sociais, Bicudo muda-se para Londres onde vive por cinco anos e complementa sua formação em Psicanálise. E nessa área, ela tornou-se, como bem lembra João Baptista França (2004) “uma das primeiras psicanalistas brasileiras com trânsito e publicações internacionais”²⁹.

Num debate promovido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), comemorando os 50 anos do projeto UNESCO no Brasil, Josildeth deu seu depoimento sobre seu trabalho nessa época. Assim foi resumida sua apresentação na mesa *Recordações de um aprendizado antropológico*:

Não há como negar a novidade e mesmo o extraordinário do fato ocorrido nos idos dos anos 50, mais precisamente entre 1953-1955: uma bolsa de estudos para a Universidade de Columbia. De um lado, uma jovem pobre, de cor (como se dizia na época), nascida e criada na velha capital colonial. Do outro, uma das mais célebres Universidades Americanas, aquela que abrigava o mais famoso departamento de Antropologia de então. No horizonte do desejo, uma pós-graduação. No retorno, a preservação de vínculos que jamais se romperam: Charles Wagley, Marvin Harris, Anthony Leeds, Eliot Skinner, Sidney Greenfield e tantos mais. Trata-se, assim, de um

²⁷ CANDIOTA, Luiz Roberto S.; FAVILLI, Myrna Pia. Adivinhe, quem vem para jantar? Uma conversa com a professora Virgínia Leone Bicudo. **Revista IDE**. Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo. Ano 3, n. 4, 1977. Disponível em: < <http://www.sbbsp.org.br/1024x768/default.asp?link=bicudo>>. Acesso em 22 mar. 2008.

²⁸ *Guess Who's Coming to Dinner* (1967). Direção de Stanley Kramer. O filme narra a história da visita do médico negro John Prentice à família de sua namorada branca Joanna Drayton, nos Estados Unidos dos anos 1960.

²⁹ FRANÇA, João Batista. Editorial: Psicanálise: ontem e hoje. **Revista Brasileira de Psicanálise**, vol.37, n.4, 2004. p.980.

depoimento que espera poder revelar aspectos pouco conhecidos de um momento muito rico para as Ciências Sociais na Bahia e no país, em termos de pesquisa, debate teórico e formação de pessoal. Disponível em: <<http://www.antropologia.com.br/comu/colab/c14-unesco.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2006.

Em entrevista à Niuvenius Paoli (1995), Josildeth Consorte fala de sua educação como um projeto de ascensão social de sua família. Formada em magistério com a média mais alta da Bahia, Consorte foi nomeada pelo secretário de educação do seu estado, Anísio Teixeira, junto com outras nove normalistas como professora primária. Isso permitiu que ela sustentasse a sua família e pensasse em fazer um curso superior. Nessa época as normalistas baianas não tinham acesso a todos os cursos da universidade, lhes sendo facultado apenas as humanidades. Não lhes era permitido freqüentar nenhum dos cursos científicos, nem mesmo ciências sociais por isso ela optou pelo curso de geografia e história. Como não tinha condições de pagar pelo curso teve que solicitar uma bolsa de estudos que lhe veio intermediada por Milton Santos, então presidente da União dos Estudantes da Bahia. Sua entrada na Antropologia se deu através de Thales de Azevedo, seu professor que a fez assistente em seus projetos. Ainda estudante, Consorte vem à São Paulo para complementar sua formação na Escola Paulista de Sociologia e Política antes de se encaminhar para a Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, onde realizaria seus estudos de pós-graduação. Lá chegando, completa toda a carga necessária para o curso de mestrado e devido ao seu ótimo desempenho é aprovada direto para o doutorado. Ela pretendia pesquisar as correntes migratórias para o norte do Paraná. Contudo, faltando seis meses para a conclusão de seu curso, sua bolsa fornecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é cortada e sem possibilidade de renová-la, Josildeth é chamada novamente ao Brasil, onde participa como pesquisadora contratada do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) criado por Anísio Teixeira.

Eu posso imaginar que, naquele momento, moça solteira eu ia ter muita dificuldade de fazer um trabalho desse tipo lá no norte do Paraná. Mas eu estava querendo muito isso [...] e o Dr. Anísio jogou o maior balde de água fria no projeto, disse que não estava interessado [...] absolutamente não interessava o meu projeto, mas pior do que isso, ele estava muito decepcionado comigo, porque eu estava muito preocupada com meus títulos acadêmicos e muito pouco preocupada em enfrentar, ou ajudar a resolver os problemas do país. 'Isso era 1955'. CONSORTE apud PAOLI, 1995, p.70.

Mais adiante, Josildeth continua:

[...] eu tinha mãe viúva, dois irmãos com problemas de saúde, que dependiam do meu ganho. Então... minha insegurança econômica era muito grande. E não havia tantas oportunidades assim como o Anísio [...] quis [...]me fazer acreditar...Talvez para ele

que era um homem do mundo. Mas o fato de eu ter passado dois anos nos Estados Unidos, não tinha mudado minha inserção social, este é um dado fundamental que ele esqueceu de considerar. CONSORTE apud PAOLI, 1995, p. 96.

Comissionada no CBPE, a contragosto de Anísio que considerava que um cientista como ela deveria ser livre e não “ficar preso a essas misérias e contingências de um cargo público” (CONSORTE apud PAOLI, 1995, p. 73), Consorte, começa a desenvolver pesquisas pioneiras no campo de ciências sociais e educação. É a primeira a apontar, no artigo *A criança favelada e a escola pública*, que embora a escola pública pareça uma escola para todos, de fato, ela é “orientada para uma determinada classe social, para determinados interesses” (CONSORTE apud PAOLI, 1995, p.77) tratando diferentemente as crianças de acordo com a sua origem. O que para nós hoje parece naturalizado, foi problematizado por Josildeth numa época em que a escola pública ainda detinha bastante prestígio.

Dessa relação entre ciências sociais e educação, nasce o convite para ser professora na PUC de São Paulo, onde trabalha até hoje e obtém seu doutoramento em Antropologia no ano de 1973. Ainda nessa entrevista Josildeth observa que inicia seus estudos sobre o negro em 1988, como uma solicitação do grupo negro da PUC para que ela coordenasse as suas atividades.

Eu até o momento achava muito difícil... lidar com a questão do negro. Muito, muito mesmo. Pessoalmente, eu nunca tinha trabalhado na questão do negro, eu acho que tinha uma resistência muito grande... porque trabalhar com a questão do negro implicava em **me** colocar e. eu não tinha nem um pouco clareza em relação ao assunto e talvez não quisesse ter mesmo... e então...eu acabei coordenando alguns eventos do grupo negro, porque eles precisavam... (CONSORTE apud PAOLI, 1995, p.126) (Grifo da autora).

Esse interesse pelo negro começou assim... com essas meninas do movimento negro me procurando, me testando, me encostando na parede, me questionando. Você veja, já era ‘oitenta e muitos’... (CONSORTE apud PAOLI, 1995, p.128)

Em 1990 Josildeth oferece seu primeiro curso na área: “A questão do negro, uma questão negada” e nota que não havia no programa de ciências sociais nenhuma discussão sobre o negro, mas apenas nos cursos de psicologia e serviço social. É curioso que na entrevista dada à PAOLI (1995), Josildeth não faça alusão a sua participação no Projeto UNESCO como uma prática no campo das relações raciais.

Pela sua trajetória pode-se perceber alguns movimentos em torno da discussão do negro na universidade, mas além disso é preciso atentar para a falta de entendimento que sujeitos das elites podem deter ao avaliar trajetórias e expectativas distintas das suas. Anísio não percebera que tendo uma trajetória diferente da dele, Josildeth via na sua formação acadêmica um meio de

ascensão e de manutenção que para Anísio era menos preocupante, pois ele já tinha maior estabilidade econômica.

Essas estudantes negras na universidade modificavam a forma de sociabilidade das instituições de ensino superior marcada pela maioria masculina e branca. Lygia e Enedina, por exemplo, não são apenas as primeiras negras mas as primeiras mulheres a frequentarem os cursos de Arquitetura e Engenharia de suas universidades. Elas têm que conviver com a novidade de se dedicarem a áreas que eram tradicionalmente vistas como masculinas e que, portanto, talvez não fossem tão aceitas como uma possibilidade de profissionalização feminina como a carreira ligada ao magistério, por exemplo.

Maria Helena Trigo (1994) fala sobre a nova sociabilidade gerada pela presença de estudantes mulheres da Faculdade de Filosofia e Letras da USP, argumentando que turmas mistas poderiam influir numa percepção diferenciada de gênero por parte dos estudantes homens, mas nem tanto por parte dos professores. Para ela, as mulheres não são as únicas afetadas pela presença do outro, mas como estão em relação, tanto homens quanto mulheres podem proceder a novas práticas sociais decorrentes desse encontro. Uma delas é a frequência com que as estudantes passam a ocupar espaços de sociabilidade tipicamente masculinos como os bares próximos à Faculdade.³⁰

É preciso notar também, o valor da educação para a família de que são oriundas, pois era difícil que esta aceitasse o ingresso de mulheres em carreiras masculinas, ao menos para as famílias brancas de classe média, como mostra Maria Trigo ao contrastar a apreensão da família quando a estudante escolhia uma carreira ligada às engenharias, medicina ou direito e a menor pressão quando escolhia cursos que poderiam se plasmar mais facilmente às tarefas domésticas. As famílias negras repetiriam o mesmo comportamento ou não diferenciariam tão fortemente as escolhas das filhas? A sociabilidade da estudante negra também seria marcada pela diferença de sua presença frente aos seus colegas, acostumados a verem mulheres negras em posições subalternizadas ou não? Quais eram, naquele momento, os espaços sociais ocupados por mulheres negras a partir do momento que ingressavam na universidade? Tais questionamentos ainda precisam ser investigados.

³⁰ Para uma maior percepção sobre a sociabilidade de mulheres de classe média e de elite no período imediatamente anterior à criação da Universidade de São Paulo conferir BONADIO, Maria Claudia. **Moda e Sociabilidade: mulheres e consumo na São Paulo dos anos 1920**. São Paulo: Editora Senac: 2007.

1.5 – A expansão do ensino universitário

Nas décadas de 1950 e 1960, com o crescimento das cidades e a onda de industrialização foi necessário que se qualificasse um maior número de pessoas para o trabalho nas fábricas e se intensificou a educação primária e secundária no país. Além disso, segundo Romanelli (1988, p. 205) houve uma concentração de renda e capital na mão dos industriários e a classe média, que antes usava como meio de ascensão social a constituição de poupança ou a abertura de pequenos negócios vê “nas hierarquias ocupacionais das empresas a única forma de manter ou conquistar *status*.”, mas para tanto ela precisará educar-se e a universidade será um dos seus caminhos.

Um grande número de negros foi beneficiada com a ampliação de ofertas de vagas escolares. São os estudantes negros dos fins dos anos 1950 e de 1960 que formarão de 1960 até meados dos 1970 o primeiro grande contingente de estudantes negros universitários vistos no Brasil. Joel Rufino nos mostra que esses estudantes serão os responsáveis pela criação, nos anos 1970, do Movimento Negro contemporâneo:

É preciso lembrar, em seguida, que os movimentos negros são filhos do “boom” educacional dos anos setenta — proliferação de faculdades particulares estimulada pelo estado como solução para a crise de vagas no ensino superior, ponto crítico das relações sociedade-governo desde 1960. Com efeito, os jovens que fundam, nos setenta, entidades negras de luta contra o racismo são invariavelmente dessa geração universitária, primeiro do Rio e São Paulo, onde a proliferação de faculdades privadas foi maior, mas também de outros estados, em que a fuga dos candidatos brancos para centros mais adiantados de ensino abria vagas para negros (é o caso típico do Maranhão e do Rio Grande do Sul, onde o *grande* número de “pretos doutores” ainda hoje causa espanto e gera atritos peculiares)... Em suma, foi o choque entre a geração de graduados negros dos anos sessenta e as desigualdades raciais estimuladas pelo “milagre econômico” que fez germinar os movimentos negros atuais; as influências norte-americana e africana foram a semente. (RUFINO, 1999, p.118-120) Grifos do autor.

Fruto dessa perspectiva é o grande número de estudantes trabalhadores e/ ou negros em universidades particulares como as Pontifícias Universidades Católicas de Campinas e de São Paulo e o crescente número de estudantes na USP. É importante analisar o número de estudantes negros nessas universidades porque a sua mobilização acabou por formar um dos embriões do movimento negro que dará origem ao Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. E iniciará na PUC de São Paulo, para citar apenas um desses embriões, uma expressiva tradição de pesquisa com a temática racial por negros e não negros sustentada ainda hoje. Nessa universidade é criado,

em 1979, o Grupo Negro da PUC³¹ por estudantes que se reuniam para discutir formas de combate ao racismo. Neles sintetizou-se a idéia de militância ligada à produção acadêmica e da permanência do negro na universidade como expressão dessa militância frutificando numa geração de importantes militantes que hoje são professores universitários.

No Rio de Janeiro a mesma geração irá debater a necessidade do negro ser inserido na universidade como sujeito de conhecimento. Lélia Gonzales e Beatriz Nascimento discutem também a objetificação do negro tratado apenas como escravo na área de história. Para elas, era necessário que se ampliasse o leque de representação do negro e que ele mesmo passasse também a ocupar lugar na academia como pesquisador sobre relações raciais. No belo livro *Eu sou Atlântida* (2006)³², Alex Ratts lembra a trajetória de Beatriz Nascimento e como ela esteve ligada a esse questionamento. Ratts ressalta ainda a formação na Universidade Federal Fluminense (UFF) do Grupo de Trabalho André Rebouças, fundado por estudantes negros em 1974, do qual Beatriz tem participação ativa. Esse grupo debatia a presença do negro na universidade e o modo como era abordado o tema das relações raciais na academia, além de realizarem diversos eventos para essa finalidade. Em 1977, esse grupo participa da Quinzena do Negro da USP realizada no mês de maio, sob a coordenação de Eduardo Oliveira e Oliveira. Ratts transcreve um trecho da apresentação de Eduardo neste evento:

Agora, sem uma universidade, sem um crédito, seria até impossível conseguir esta semana aqui, porque eu seria apenas um negro. Hoje, depois de dez anos ou doze de trabalho, já me mandam entrar e sentar, porque eu sou Eduardo Oliveira e Oliveira que tenho um título, que não pretende ser doutor, que não se branqueou, mas que usa disso como instrumento de trabalho para se afirmar como negro e ajudar outros negros a se afirmarem como tal.

Com essa geração a universidade se tornará, para o negro, um lugar possível de onde falar da negritude, política e academicamente. Se antes a universidade era um espaço projetado para a ascensão social, através de trajetórias individuais isoladas, ou mesmo, com o apoio de um grupo político ou familiar, na UFF, na USP, na PUC de São Paulo a universidade se torna um espaço projetado não apenas para a ascensão, mas para o debate político, a aquisição de conhecimento e a produção de ciência como expressão de uma trajetória coletiva de jovens negros.

³¹ Em 2008, ex-integrantes do grupo lançaram a *Revista Grupo Negro da PUC* onde narram o surgimento e o desenvolvimento deste.

³² RATTIS, Alex. **Eu sou Atlântida**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Kuanza, 2006.

Agora o estudante negro na universidade não seria apenas um sujeito de conhecimento, mas produziria também um conhecimento racializado de si e de suas relações sociais. No sentido de que produziria um conhecimento a partir de uma determinada posição no mundo: a da negritude. Como isso irá se expressar numa universidade pública como a UNICAMP?

Pequenas histórias

R.S. estuda dança. No início do seu curso o que mais a impressionava era o assédio de que era alvo. Suas colegas sempre pediam para pegar em seu cabelo ou tocar em sua pele para saber se tinha a mesma textura da pele delas. Um dia lhe perguntaram se era fácil lavar os cabelos: “entra água?”. Ficou espantada. Para quem cresceu na zona leste de São Paulo isto soava estranho. Até que compreendeu que esta curiosidade era o modo que suas amigas tinham de tentar conhecer algo com o qual nunca tiveram contato direto: um negro.

CAPÍTULO 2: Estudantes negros na UNICAMP

2.1 – Histórico da Universidade Estadual de Campinas

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) foi criada em 1966, num contexto de expansão do número de universidades para o interior do Brasil e de um projeto desenvolvimentista e de modernização do país iniciado nos anos 1950. Surge também da reivindicação da elite campineira de sediar uma universidade que atendesse à demanda do recente desenvolvimento industrial da região, onde faltava mão-de-obra especializada. Uma universidade representava também mais prestígio para esta que é uma das regiões mais ricas do país.

A UNICAMP congrega atividades de ensino e pesquisa e é notório o seu reconhecimento por sua produção científica. Para o seu criador, Professor Zeferino Vaz, a pesquisa era a sua vocação, tanto que a instituição nasce como centro de pós-graduação e depois começa a incorporar os cursos de graduação. Isso é tão marcado que hoje é a universidade com a maior porcentagem de estudantes de pós-graduação em seus quadros: 48% e produz sozinha 12% das teses de mestrado e doutorado de todo o Brasil.³³

Seus primeiros alunos pertenciam, em sua maioria, à primeira geração de suas famílias que chegam à universidade: imigrantes ou filhos de imigrantes, comerciantes, agricultores, técnicos. A UNICAMP se abre também para aqueles que já são formados e desejam fazer a complementação de seus estudos em outra área e assim obter sua segunda diplomação. Quanto ao *status* desse público, Ophelina Rabello³⁴ (1979), mostra que a maioria se encontrava num nível alto e médio, (vide as tabelas reproduzidas de seu trabalho logo abaixo) o que contrastava com universidades públicas federais, que tinham um maior público de camadas baixas e médias. Ela constatou também o grande percentual de estudantes vindos de outras cidades (quase 80% em 1973) em contraste com outras universidades públicas. Mas reconhece a existência de estudantes de camadas baixas na UNICAMP e enumera suas dificuldades em se manter estudando, devido à falta de recursos, de moradia, assistência e às dificuldades “do processo de integração aos novos padrões, valores, normas, novos hábitos, costumes, linguagem” (1974, p.73), ou seja, sua

³³ Agenda da UNICAMP, 2007, p.47.

³⁴ RABELLO, Ophelina. **Um estudo de estratificação social e de inconsistência de *status* do estudante universitário**. Departamento de Sociologia da Educação, UNICAMP: 1979.

inadequação à uma universidade pensada para as camadas médias e altas. Estes dados nos dão a dimensão do perfil da universidade nos seus primeiros anos de funcionamento e contextualizam a presença de seus primeiros estudantes negros, dos quais infelizmente não temos dados mais gerais, pois na época ainda não havia um censo quanto à origem étnico-racial dos estudantes da universidade.

Quadro XV - Status social dos estudantes da UNICAMP, 1978.

Nível de Status	1971		1972		1973		1974		1975	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
A	431	32,3	142	26,0	57	21,2	151	27,4	457	25,6
B	684	51,4	259	47,5	149	55,4	281	50,9	1082	60,6
C	218	16,3	144	26,5	63	23,4	120	21,7	246	13,8
Total	1333	100,0	545	100,0	269	100,0	552	100,0	1785	100,0

Fonte: Pesquisa do autor

Status social dos estudantes da UNICAMP. (RABELLO, 1979, p. 100)

Quadro XIV - Esquema das escalas de status - UNICAMP, 1978.

Status	Ocupação	Escolaridade	Renda (1975)
Alto	A e B	curso colegial completo (2º.grau) até o superior (3º.grau) completo	mais de 19 salários mínimos
Médio	C e D	curso primário completo até o colegial (2º.grau) incompleto	mais de 8 a 19 salários mínimos
Baixo	E e F	analfabeto até curso primário incompleto	até 8 salários

Fonte: Pesquisa do autor

Esquema das escalas de status - UNICAMP. (RABELLO, 1979, p.97)

Diversidade

Na UNICAMP, a participação de mulheres no total de alunos vem crescendo. Passa de 35% em 1995 para 45% em 2004, começando a regredir a partir deste ano até atingir os 41% em 2007. Contudo esse número é expressivo se lembrarmos que em 1971, as mulheres na universidade não ultrapassavam os 21,4%, mas ainda está aquém da média nacional: 56%. No que consta da composição do professorado na universidade, segundo Sandra Brisolla (2007), ele até hoje é predominantemente masculino. Apenas 1/3 dos professores são mulheres e há cinco vezes mais homens titulares que mulheres titulares na universidade.

No que tange à cor, o número de estudantes de graduação que se autodeclararam pretos ou pardos era de 10% em 2003, quando pela primeira vez se perguntou por raça ou cor no questionário sócio-econômico da universidade e atinge 15% em 2008³⁵.

A participação de professores negros na universidade é pequena. Para José Jorge de Carvalho (2006), seria aproximadamente 0,20%, ou seja, quatro, dos quase 1700 professores. Fazendo um levantamento informal entre colegas dos cursos de artes e humanidades, conseguimos enumerar dez, mas é preciso lembrar que se trata apenas do campus de Campinas, nos campi de Limeira e Piracicaba pode haver outros professores. No que se refere ao funcionariado, o quadro da participação de mulheres é mais equânime, assim como a participação de negros e negras, mas ainda assim menor que o de funcionários brancos³⁶. É interessante notar, portanto, o quadro da diversidade unicampense. No que se refere aos seus primeiros estudantes, maioria homens, jovens, de classe média em ascensão, brancos, mas com uma porcentagem

³⁵ Em 2004, 11,27% (335) do total de ingressantes se autodeclararam pretos ou pardos. 6,26% (25 pretos e 161 pardos) do sexo masculino e 5,01% (26 pretas e 123 pardas) do sexo feminino. A razão de gênero e raça é de 55% para o sexo masculino e 44% para o feminino, se aproximando da razão de gênero para o total de ingressantes que naquele ano foi de 54,09% para o sexo masculino e 44,36% para o sexo feminino.

Os cursos mais procurados pelas estudantes negras, em 2004, foram: Pedagogia (9 alunos); Enfermagem (8); Cursão – Física, matemática e matemática aplicada (7), Matemática (7), Química (7), Odontologia (7), Tecnologia do Saneamento Ambiental (7); Medicina (6), Ciências Biológicas - Licenciatura (6); Ciências Biológicas Integral (5), Farmácia (5), Educação Física – Noturno (5), Letras Noturno - Licenciatura (5) e Engenharia de Alimentos (4).

Os cursos mais procurados pelos estudantes negros, em 2004, foram Engenharia mecânica (11), Cursão – Física, matemática e matemática aplicada (11); Ciências Econômicas (9); Engenharia elétrica (8); Engenharia agrícola (7); Tecnologia em saneamento ambiental (6); Engenharia de Controle e automação (5), Tecnologia em informática (5); Tecnologia em telecomunicações (4), Química (4) e Ciências econômicas noturno (4). Dados fornecidos pelo COMVEST.

³⁶ No entanto, essa maior proporção não significa que não haja tensões na universidade. No início desta década, houve a tentativa por parte da administração de se elaborar um censo étnico-racial dos trabalhadores, mas ele não obteve sucesso pois os funcionários não aderiram ao censo, vendo nele, segundo uma funcionária, a possibilidade de perseguições ou da legitimação de um racismo institucional.

significativa de nisseis e maioria de estudantes de escola pública. A universidade nos anos 2000, ainda é majoritariamente masculina, jovem, mas agora com um maior acesso de mulheres de classe média já estabelecida, branca, com participação expressiva de sanseis e ionseis e um aumento na sua estratificação econômica, embora a maioria de seus alunos venha de escolas particulares (em torno dos 60%). Se, no tocante à participação feminina a universidade parece ter se democratizado, em relação à participação das classes populares e da diversidade racial, isso vem ocorrendo mais lentamente. Tornar a universidade mais acessível, contudo, não significa democratizá-la, pois como afirma Eliel Unglaub: “[...] o processo é bem mais complexo [...] envolve uma transformação estrutural da instituição universitária, isto é, envolve, dentre outras ações, a democratização de suas práticas internas, do poder acadêmico e do saber nela produzido e veiculado” (UNGLAUB, 2003, p.43-44). O autor ainda assevera que os momentos de democratização da universidade como o aumento de vagas noturnas, por exemplo, nunca são projetos isolados das universidades, mas frutos de demandas populares que têm tais ações como resposta. Sob esse aspecto a negociação não é tão fácil, porque a universidade deve responder a pressão social da classe média que visa reproduzir seu *status* social o que entra em conflito com a pressão das classes populares e de movimentos sociais que reivindicam seu direito ao ensino superior. Nesse quadro a universidade tenta atender ambas as demandas, por um lado produzindo e reproduzindo o acesso dessa classe média, por outro criando instrumentos que sirvam como resposta às pressões por maior número de vagas a pobres, negros e indígenas.

Analisando os dados do perfil sócio-econômico dos matriculados na UNICAMP³⁷ nota-se que o acesso dos estudantes de escolas públicas vem se recuperando com o passar dos anos, de uma média de 26% nos anos 1990, começa a se recuperar em 2000, antes mesmo do advento do seu Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS)³⁸, em 2005, e hoje está por volta de 31%. É preciso levar em consideração que o número dos estudantes de escola pública inscritos no vestibular também gira em torno dessa porcentagem, então há uma razão direta entre os que prestam o vestibular e os matriculados. Em 2008, houve uma mudança significativa na razão entre inscritos e matriculados de escola pública, pela segunda vez na história do vestibular da universidade a razão entre o número de matriculados de escola pública foi maior que o de

³⁷ <http://www.comvest.unicamp.br>

³⁸ O PAAIS – Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da UNICAMP – foi implantado no vestibular de 2005 e não adota o modelo de cotas. Ele confere 30 pontos a mais na nota final para estudantes de escolas públicas e mais 10 pontos aqueles que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas.

inscritos, mesmo assim sua aflição não passou da média dos 31%. O número de inscritos parece saturado. Quais são os motivos para que estudantes de escolas públicas, negros e indígenas restrinjam sua participação no processo vestibular da UNICAMP?

A mudança que parece mais significativa na UNICAMP é o aumento na proporção de negros e indígenas na universidade, o que não pode ser plenamente constatado pela falta de dados anteriores a 2003. Mas que se nota após o PAAIS, pela passagem de estudantes negros de 10% para 15% do total de alunos, como já foi explicitado anteriormente.

Quanto ao perfil econômico, 57% dos estudantes negros ingressantes em 2004 vinham de famílias que recebiam até 10 salários mínimos mensais, número superior à média geral dos estudantes: 42,8%. Com o PAAIS, os estudantes negros dos estratos econômicos mais baixos passaram a somar 65%. No geral esse número era de 45,3%. Da passagem de 2004 para 2005, há o impacto da entrada de mais de cem novos alunos negros na universidade além daquele número que normalmente já entrava, sendo que em sua maioria eles eram mais pobres que a média da universidade³⁹. Embora esses dados não se enquadrem dentro da pesquisa aqui proposta, eles podem ao menos sinalizar levemente para o perfil das estudantes negras que foram entrevistadas em 2000 e 2001.

Faixa de Renda Familiar	Matriculados / Média bianual					
	Ensino Médio Escola Pública			Cor ou raça Preta, Parda e Indígena		
	2003/2004 Sem PAAIS	2005/2006 Com PAAIS	Variação	2003/2004 Sem PAAIS	2005/2006 Com PAAIS	Variação
Até 5 sm	301	340	13,0%	90	141	57,0%
De 5 a 10 sm	292	364	24,7%	96	158	64,1%
De 10 a 15 sm	124	141	13,3%	46	60	31,9%
De 15 a 30 sm	105	110	4,8%	61	66	9,1%
Acima de 30 sm	20	20	0,0%	29	20	-31,0%
Não Declarada	2	22		3	14	
Total	843	995	18,1%	323	458	41,6%
Total Geral	2924	3013		2924	3013	

Dados de matriculados negros na UNICAMP, antes e após o advento do PAAIS.
Fonte: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/junho2006/ju327pag03.html

³⁹ Mas não há apenas estudantes negros pobres na universidade. No grupo há estudantes de classe média, como bem mostra o trabalho de Fabiana Mendes (2006) e os questionários socioeconômicos da universidade.

Ou seja, elas entraram numa universidade onde predominam estudantes homens, brancos, de classe média. Frente aos seus colegas negros o grupo delas reproduzia a razão de gênero na universidade, assim como freqüentavam mais notadamente os cursos de predominância feminina.

Vestibular e desempenho

O vestibular da UNICAMP é um dos mais seletivos e concorridos do Brasil. Tornou-se nacional em 1987, visando a seleção dos “melhores talentos do país”. Para tanto aboliu as provas de múltipla escolha e adotou a realização de provas discursivas em suas duas fases. Naquele momento, a intenção era a de encontrar “estudantes capazes de expressar-se com clareza, organizar suas idéias, estabelecer relações, demonstrar capacidade para interpretar dados e fatos, elaborar hipóteses e dominar os conteúdos das disciplinas do núcleo comum do ensino médio” (TESSLER, 2006), pois se constatava o “efeito nocivo que o vestibular vinha tendo sobre o ensino fundamental e médio” deformando “o espírito científico, que depende da capacidade de fazer perguntas, mais que da habilidade de dar respostas, que convive com a dúvida” e também pretendia-se combater “a sua evidente injustiça social” (ALVES apud TESSLER, 2006). Dessa maneira, definia-se o perfil do candidato que a UNICAMP procurava: seu estudante ideal seria aquele que desse provas de seu potencial científico, o vestibular garantiria o seu padrão de excelência.

Desde a década de 1990 a UNICAMP disponibiliza dados sobre o melhor desempenho acadêmico de alunos de escola pública durante a graduação, essa não é uma novidade inaugurada com seu projeto de ação afirmativa, mas se repete nele. O estudante de escola pública eleva a qualidade da universidade⁴⁰. Mas curiosamente alunos negros e indígenas oriundos do PAAIS, não obtém a mesma performance de seus colegas de escola pública, o que vai contra as estatísticas da universidade. Quanto a isso, veja-se a declaração do coordenador geral da comissão de vestibulares da universidade:

O coordenador do vestibular da Unicamp, Leandro Tessler, levanta duas hipóteses - que ainda precisam ser investigadas - para explicar por que alunos oriundos da rede pública conseguem superar os demais na universidade, enquanto o mesmo não acontece com os autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. A primeira é que o nível socioeconômico

⁴⁰ “O fenômeno, chamado de “resiliência educacional”, é conhecido dos educadores e indica a capacidade do aluno de obter sucesso acadêmico e social apesar da exposição a adversidades pessoais e sociais. Entre as explicações possíveis destaca-se o traquejo especial dos alunos pobres, porém bem formados, para enfrentar situações desfavoráveis, uma qualidade valiosa no ambiente competitivo de uma universidade de pesquisa que nem sempre é compartilhada com os colegas de classe média, em geral poupados das adversidades por suas famílias”. MARQUES, Fabrício. Limites Desafiados. **Revista FAPESP**, n.146, abr. 2008.

desses alunos que foram beneficiados pelo critério racial pode ser menor do que o dos demais estudantes, o que acaba interferindo no seu desempenho. A segunda hipótese é que possa estar havendo algum efeito discriminatório na avaliação desses estudantes. “São apenas hipóteses. O importante, na minha opinião, é que essa diferença não comprometa a qualidade do curso e é largamente compensada pelo fato de a gente trazer diversidade para a universidade”, diz Leandro Tessler.⁴¹

Tessler aponta duas possíveis hipóteses para o desempenho de estudantes negros e indígenas na UNICAMP: o nível socioeconômico e um efeito discriminatório na avaliação dos estudantes. O primeiro poderia ter desdobramentos no fato de o estudante ter que trabalhar integralmente ou ter bolsa trabalho⁴² que o impeça de se dedicar aos estudos como os seus colegas ou comprar livros e materiais que não podem ser emprestados da universidade, como é o caso dos materiais de odontologia ou determinados modelos de calculadora científica ou, ainda, não podem realizar viagens de estudo. De qualquer modo, é interessante o cruzamento que Tessler faz de classe e raça. Combinadas essas categorias poderiam desfavorecer os estudantes negros da universidade.

A outra hipótese é ainda mais reveladora, pois indica um fator pouco discutido, que é a discriminação de estudantes negros e indígenas refletida em seu desempenho acadêmico. É a primeira vez que a UNICAMP toca nesse tema, ainda que sob a noção difusa de “efeito discriminatório”. Qual seria a sua causa? Quem seriam os seus agentes? A discriminação seria um efeito da entrada (causa) de estudantes negros e indígenas na universidade? Professores ligam os estudantes negros ao Programa de Ação Afirmativa e os desfavorecem em suas notas? Como os estudantes de escolas públicas não são tão facilmente identificáveis então não sofreriam o ato da discriminação? Bem, essas são também hipóteses. O texto não é direto e não podemos saber quem seria o agente da discriminação, mas a pergunta deve ser mantida: o que impede os estudantes negros de terem um desempenho tão alto quanto o de seus colegas? Quem são os agentes e como se opera um “efeito discriminatório” na universidade? Ele já existia antes do advento do PAAIS?

⁴¹ Aprovado com benefício vai melhor na universidade. **Folha de S. Paulo**. Antônio Gois. 30 set. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3009200705.htm>>. Acesso em: 30 set. 2007.

⁴² Em entrevista (2001) uma estudante me dizia: “Todo bolsista tem o tempo restrito”, atribuindo a esta uma dificuldade em se dedicar plenamente aos estudos. Ao mesmo tempo ela notava que sem a bolsa não teria como se manter na universidade. Hoje, 2008, parece ao menos que a bolsa já tem um caráter distinto ao daquela época e os alunos podem trabalhar em áreas correlatas ao seu curso.

Recentemente os posicionamentos discriminatórios de professores do ensino fundamental e médio vêm sendo discutidos, e à guisa da Lei 10.639/03, vem recrudescendo um debate em torno de uma educação anti-racista. Agora, como essa discussão pode chegar à universidade, já que a questão do mérito parece desqualificar o debate sobre a origem social dos estudantes? Se depois de aprovados no vestibular são todos iguais?

Quando implanta um sistema de assistência social com moradia, bolsa-trabalho e pesquisa, refeições e transporte, a universidade parece reconhecer uma diferença de classe entre os seus alunos, mas agora como operar e planejar políticas e discussões de cunho racial quando o discurso do mérito parece homogeneizar os estudantes, afastando a discussão sobre diversidade, racismo e discriminação na universidade?

2.2 – Em busca dos primeiros alunos negros da UNICAMP

Anos 1960/ 1970

A partir dos dados do Arquivo Central da UNICAMP pode-se traçar um histórico dos alunos negros que passaram pela instituição. Não é tarefa fácil. Os dados que consultei eram referentes às fichas de matrícula dos alunos que estudaram na universidade desde 1966. O fichário não é completo, foi montado a partir de uma amostra, então não expressa no todo quem foram os alunos da instituição, mas serve como pista para identificá-los. As fichas contêm dados referentes à filiação, curso de graduação, escola de origem, nota geral no vestibular, data de nascimento, ingresso e formatura/ trancamento ou desistência dos alunos, além de uma foto 3 x 4. Nem todos os dados são completos e algumas fichas já perderam as fotos que foram se descolando com o passar dos tempos. Como os dados sobre raça/cor não estavam presentes nas fichas, usei como critério para encontrar os primeiros estudantes a avaliação das fotos de matrícula. A maior parte delas eram preto e branco o que, ora facilitava, ora dificultava a minha análise. Esse critério, para mim insatisfatório, também não foi de todo aceito pelos meus entrevistados. Procurei algumas pessoas que se sentiram incomodadas quando eu dizia que estava fazendo uma pesquisa sobre ex-alunos negros. Uma achou que seria mais interessante caso se tratasse de ex-alunos no geral. Pareceu-me que o peso do estigma falou mais alto. Ex-aluno negro soou como um reducionismo. Uma figura pública da cidade, um dos primeiros estudantes negros da UNICAMP me disse que sim, foi custoso entrar na universidade, que tinha sido uma grande

vitória para ele. Concordou em me dar uma entrevista e me disse para agendá-la com um assessor, mas esse não me retornou.

Em 1963, o curso de medicina já estava em funcionamento, mesmo antes da fundação da universidade. Dos seus 50 alunos, nenhum era negro. Isso não significa que não houvesse negros na universidade. Embora pequeno, o contingente de funcionários negros estava se formando.

Naquele período o contingente nacional de estudantes negros nas universidades brasileiras era de 0,13%. Hoje, segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2002) esse número é de 2,9%. No Estado de São Paulo esse número se concentrava em suas poucas universidades públicas e em universidades particulares como a PUCAMP, a PUC/SP e o Mackenzie.

Enquanto o funcionalismo negro na UNICAMP cresce, alimentando histórias como a da assistente social que preferia empregar “guardinhas” negros na UNICAMP do que em outros lugares da cidade porque assim eles teriam mais chances de ascensão (declaração de um funcionário à pesquisadora em 13/12/2007), o alunado e o professorado negro não crescia na mesma proporção. A universidade não sabe precisar no total quantos alunos negros foram formados por ela, apenas em 2003 iniciou o censo sobre estudantes negros matriculados na graduação, mas o número de estudantes negros na pós-graduação, por exemplo, ainda é desconhecido. Considerando-se que o contingente de matrículas na pós-graduação da universidade é de 48% do total geral de matrículas, este dado seria da maior importância para que tivéssemos a dimensão real do número de estudantes negros de cada área.

As caixas a que tive acesso no arquivo eram divididas entre formados e não formados. Os registros mais antigos encontrados de estudantes negros na UNICAMP são os de pessoas que se matricularam, mas não se formaram na universidade. O primeiro deles é Waldemar Paulo Rosa, que ingressou na UNICAMP, em 1968, no curso de Engenharia de Alimentos. O primeiro registro de uma estudante negra na universidade é o de R.M. que ingressou no curso de economia em 1971, aos 20 anos. De nacionalidade portuguesa, podendo ser oriunda de uma das colônias portuguesas em África, a estudante neste mesmo ano trancou o seu curso. Outra jovem negra, B.A.M., estudante de matemática ingressa e desiste desse curso no mesmo ano de 1971. Não consegui encontrar notícias de ambas em nenhum outro arquivo ou banco de dados, nem mesmo em pesquisas da internet. Como a prática de adoção do nome do marido após o casamento era compulsória, é possível que a minha dificuldade resida aí.

Os três primeiros estudantes negros **formados** que constam nos registros da Unicamp são dos cursos de química, medicina e física. Oswaldo Luiz Alves, paulistano e O.S., campineiro ingressaram na universidade em 1969 e se formaram, respectivamente em química e medicina, em 1973 e 1974. O primeiro obtém seu doutorado em 1977, sendo também o primeiro doutorando negro formado aqui e tem sua vida profundamente ligada à universidade: é desde então professor da UNICAMP. O segundo é médico e vive em Campinas. Questionado sobre sua presença na universidade, disse à pesquisadora que provavelmente deve ser um dos seus primeiros alunos negros porque não se lembrava de mais ninguém e que foi muito importante para ele o tempo de universidade. De G.C., ingressante em 1970 e formado em Física em 1974, não consegui nenhuma informação. Ele realizou o curso de madureza em Muzambinho e Pinhal antes de entrar na UNICAMP. Ingressou na universidade aos 24 e se forma aos 29 anos, portanto, mais velho que a média dos estudantes.

Da turma de 1971, E.G. e D.L. dos cursos de Engenharia Mecânica e Medicina se formam em 1975 e 1976, respectivamente. O segundo é médico ginecologista e obstetra no Vale do Paraíba. Da turma de 1972, G.S., J.B. e E.D., formaram-se em Economia em 1975, Engenharia Mecânica 1977 e Ciências Sociais em 1975.

Não realizei nenhuma pesquisa sobre os pós-graduandos nos arquivos da UNICAMP. Mas quando perguntava a ex-alunos se eles se lembravam de estudantes negros nos anos 1960-1970, dois nomes sempre eram apontados. O do professor Oswaldo Luiz e A.R., baiano, mestre em lingüística em 1975. Ambos tornaram-se os primeiros professores negros da UNICAMP. Oswaldo Alves em 1974 e A.R. em 1975.

Relatos de ex-alunos

O interesse pela trajetória desses ex-alunos na universidade levou-me a buscar compreender como estes estudantes tiveram acesso à vida universitária e seu percurso depois da graduação. Para tanto foram elaboradas questões enviadas por correio eletrônico para dois ex-alunos para que eles narrassem suas experiências enquanto universitários na UNICAMP e realizada uma entrevista com Waldemar Rosa. Pelas respostas podemos perceber que estar na universidade tinha uma significação ampla, e às vezes, distinta para os estudantes. A experiência como estudantes negros não possuiu um significado unívoco, mas nem por isso é antagônico.

Abaixo seguem as respostas enviadas pelos estudantes e a reconstituição da trajetória de Waldemar a partir de sua entrevista.

Waldemar Paulo Rosa. Presidente da Liga Humanitária dos Homens de Cor.



Registro Acadêmico de Waldemar Paulo Rosa na PUCCAMP

Nascido em 1936, Waldemar Paulo Rosa, parece ter sido o primeiro aluno negro matriculado na UNICAMP. Formado em Matemática pela PUCCAMP em 1967, ingressou na UNICAMP em 1968 para fazer uma complementação em Engenharia de Alimentos. Em entrevista dada à pesquisadora, ele afirmou que a UNICAMP estava sendo implantada e ele viu na graduação em Engenharia de Alimentos uma oportunidade de se graduar em um curso novo que teria muito futuro. Mas não pôde formar-se

porque passou num concurso público para ser fiscal da fazenda do estado de São Paulo em Jundiaí, então teve que abandonar a faculdade. Formado em Matemática e Engenharia Civil ele foi trabalhar na Nigéria, onde morou por 8 anos. Hoje Waldemar é o presidente da associação negra mais antiga da cidade de Campinas: a Liga Humanitária do Homens de Cor.

Segundo ele, para sua família, a educação não era um valor tão prestigiado quanto o trabalho, por isso, ele afirma que teve que abandonar a escola precocemente para se tornar operário da Fábrica de Doces de Campinas. Para quem durante o primário sempre foi o primeiro aluno da classe era traumático abandonar a escola, principalmente porque Waldemar sempre nutriu o sonho de fazer um curso superior e de estudar no Colégio Culto à Ciência. Já adulto frequentou o curso de madureza e realizou seus exames nesse colégio, onde atingiu a nota máxima. Para ele, ter que abandonar a UNICAMP foi outro momento de frustração, mas a oportunidade de trabalho não poderia ser protelada. O entrevistado deixou que eu tirasse uma foto de seu registro acadêmico na PUCCAMP. A foto desse registro é idêntica àquela que eu encontrei no arquivo da UNICAMP. Waldemar me disse não se lembrar de outros estudantes negros na UNICAMP na sua época, mas recorda que na PUCCAMP, já havia um número significativo de estudantes negros e trabalhadores.

Oswaldo Luiz Alves. Professor universitário.

Estudante de química entre 1969 e 1973. Fez doutorado na UNICAMP entre 1974 e 1977. É o primeiro de sua família a graduar-se.

Oswaldo Luiz Alves⁴³ é um homem de ciência. Uma semana após meu primeiro contato com ele, o professor recebeu mais um prêmio nacional em reconhecimento ao seu trabalho no Laboratório de Química do Estado Sólido (LQES) do Instituto de Química da Unicamp. Ele que foi estudante de graduação na UNICAMP na fervorosa passagem dos anos 1960 para 1970, guarda muitas lembranças dessa época, como a dificuldade em chegar ao campus nos dias de chuva quando era necessário “amassar barro” para chegar à UNICAMP pois os ônibus paravam numa Avenida distante e os estudantes tinham que tirar o sapato, arregaçar as calças e subir à pé até à universidade. Lembra também que a intensidade das relações promovia uma formação mais ampla desses jovens, que não se restringiam a conhecer apenas o que aprendiam em sala de aula, mas gostavam de cinema, de literatura e de discutir projetos para o Brasil. Oswaldo não se lembra de outros estudantes negros no seu ano (1969) a não ser de O.S. Mas nos anos 1970 nota, salvo melhor juízo, que havia mais estudantes negros. Sua família era de empregados da construção civil. Seu avô foi líder operário e crê que essa militância criou um contexto familiar de discussão e estímulo aos seus estudos. Sua trajetória foi meteórica, um dos primeiros alunos negros formados pela universidade e o primeiro professor negro brasileiro a ser contratado pela UNICAMP. Daí até chegar à professor titular (o primeiro aluno integralmente formado na Unicamp) e à presidência da Sociedade Brasileira de Química. Enquanto professor, sua turma que mais teve alunos negros foi em Lille, na França, onde era professor convidado e estudavam muitos africanos. É membro da Academia Brasileira de Ciências, aquela mesma fundada por Juliano Moreira. Quando questionado sobre como sua família viu sua entrada na universidade responde:

[...] fui o primeiro a cursar uma universidade. Tenho a impressão que eles não entenderam muito no primeiro momento. Estava empregado, ganhando relativamente bem, contribuindo para o orçamento familiar, e de uma hora para outra, estava sem emprego, querendo continuar estudando. Certamente, houve muitas dificuldades e incompreensões naquele momento, mas o tempo superou tudo.

⁴³ Tanto Waldemar Rosa quanto Oswaldo Alves me concederam a liberdade de publicar seus nomes nessa dissertação. Achei isso extremamente importante pela possibilidade de recuperação da história de estudantes negros na universidade.

Perguntado sobre como fazia para se manter na universidade e com quem vivia enquanto estudava em Campinas, o professor afirmou que:

Sim, morava em república e com um pessoal maravilhoso. Todos excelentes alunos. Tinha físico, matemático, químico, computação e engenharia. O que era muito interessante é que estudávamos muito e, quem sabia mais, ajudava muito os outros. Morávamos, nos primeiros anos numa chácara isolados em Barão Geraldo (1969-1972). Como o curso básico da Unicamp não era diferenciado por carreira, nos preparávamos em conjunto para as provas. Os cursos eram muito duros. Tínhamos professores que simplesmente diziam que a Unicamp teria que ser uma das melhores universidades do país e quem não agüentasse o ritmo que “tirasse o time”. Minha manutenção no primeiro ano foi feita com o que sobrou de meu Fundo de Garantia (o FGTS), depois um pouco de ajuda familiar. Na metade do segundo ano de curso já tinha uma monitoria, e nos 2 últimos anos finais do curso, vivi com uma bolsa da Fapesp de Iniciação Científica. No mês de setembro do ano que ia me formar, fui avisado que seria contratado como MS-0 (esta era a nomenclatura do início de carreira da época), para dar aula de Química Geral (laboratório) no próximo semestre.

O estímulo que o levou a estudar seria proveniente do incentivo familiar, mas também do acesso que desde cedo teve a boas unidades de ensino, destacando aí a frequência a um Parque Infantil na cidade de São Paulo. Esses Parques foram marcos importantes na educação infantil da cidade a partir dos anos 1930:

Fui muito cedo (3 anos de idade) para um Parque Infantil em São Paulo. Você não pode imaginar o que era um Parque Infantil em São Paulo no início dos anos 50. Além da socialização, aulas de educação física, canto orfeônico, natação, jardinagem, alfabetização. Tínhamos excursões, pelos museus, teatros da cidade, parques, conhecemos os principais monumentos. Em São Paulo (toda São Paulo) existia 4-5 destes Parques Municipais. Tive a sorte e privilégio de estar num deles, o Santos Dumont, no Bairro da Pompéia. A orientação educacional dos parques era bastante européia, ou seja, muito calcada no humanismo francês e nas experiências de convivência. Foi lá, neste ambiente, que surgiu, acredito, esta vontade de conhecer mais coisas e o valor do estudo. Em casa houve uma reiteração destes valores através de muito incentivo por parte dos pais e avós.

Pensando em valorar a experiência do professor enquanto universitário perguntou-se sobre a melhor lembrança que o ele teria do seu tempo de graduação:

São muitas as lembranças. Entre as melhores estava a grande camaradagem entre os estudantes. Era gente que vinha de várias partes do Estado de São Paulo. Tinha os santistas, o pessoal de Sorocaba, o de Limeira, o pessoal do vale do Paraíba e alguns poucos paulistanos, como eu. Este ambiente ficava ainda mais intenso quando das competições esportivas que tínhamos contra a PUC. A turma lotava o Ginásio ali atrás do Culto a Ciência, para ver o time de futebol de salão da Unicamp, que era muito bom. Outros momentos mágicos de nossa vida no Campus eram os shows de música que fazíamos (se não me engano se chamava Feira de Arte). Existiam muitos estudantes que eram músicos de grande qualidade naquela época: saxofonistas, flautistas, violonistas, bateristas. Os shows de música popular (bossa nova), muitos dos quais ajudei a produzir e participar como baterista, era coisa imperdível. Em certo momento ficamos conhecidos dos músicos da cidade e tínhamos nosso “ponto de encontro” todas às sextas-feiras no Centro Acadêmico da Medicina (que ficava na esquina da Benjamin Constant com a Praça Carlos Gomes, hoje foi construído um Hotel no local) onde tivemos “canjas” e Jam-Sessions absolutamente maravilhosas. Como a maioria de nós lia música, tocávamos os temas de Miles Davis, Herbie Hancock e até John Coltrane, com os arranjos originais. Geralmente, atuávamos como sexteto com Pedro Vela (engenharia civil, trompete), Dago (engenharia civil, flauta), Paulão (baixo, músico), Oswaldão (bateria, química), Bebeto (piano, psicologia PUC-Campinas) e Sion (saxofone, psicologia, PUC-Campinas). Paulo, Bebeto e Sion se tornaram músicos profissionais do mais alto nível. Na universidade éramos conhecidos como “o pessoal do Jazz”. Em meio a tudo isto, poderia surgir a pergunta: E como ficava o curso. Aqui é que entra um aspecto extremamente interessante. Todo este pessoal estava entre os melhores alunos de seus cursos em suas universidades. Quando era para estudar, era realmente para estudar. Quando era para fazer música, fazíamos música. Tanto que todos se formaram no tempo previsto.

Como era para um estudante negro estar na universidade? Havia hostilidade ou surpresa por parte de outros estudantes ou professores?

Que me lembre não tive maiores problemas. Pelo contrário sempre fui muito bem tratado pelos meus colegas. Freqüentava muito a casa dos colegas campineiros, onde, muitas vezes, “filava” um almoço. Vale lembrar que as primeiras turmas da Unicamp pertenciam a estratos sociais que não vinham das classes mais altas, pelo menos nos cursos de ciências exatas. O ambiente sempre foi muito cordial. Talvez devido ao fato de discutirmos muita política, não havia muito clima para este tipo de

comportamento. Apesar de ter sido muito atuante na minha vida de estudante, sempre fui muito discreto.

O relato do professor mostra a existência de uma alta sociabilidade entre ele e seus colegas e a intensidade da vida universitária e coloca o seu cotidiano como estudante negro dentro do fluxo da vida universitária ordinária com outros atores. Chama atenção também para um dado que já foi visto anteriormente quanto à proveniência da maioria dos estudantes da universidade, ao menos da área de exatas: o fato de virem de estratos sociais mais baixos. O professor liga essa realidade e a discussão política ao fato de não ter problemas relativos à hostilidade ou surpresa por parte de seus colegas quanto à presença de um estudante negro na universidade. Isso não deixa de ser curioso à medida que ele liga a solidariedade de classe enquanto um fator impeditivo da hostilidade.

E.D. Professor universitário.

Estudante de Ciências Sociais entre 1972 e 1975. Concluiu o mestrado em Ciências Sociais na UNICAMP em 1991. Ele e um primo são os primeiros da família a graduarem-se.

Qual foi o significado para um estudante negro entrar na UNICAMP na década de 1970? Essa experiência é narrada por **E.D.** como um triunfo ligado a um projeto não apenas pessoal mas coletivo, oriundo de um projeto de militância no movimento negro:

*Naquela época, 1972, foi uma façanha! Éramos raros negros na universidade e passar na Unicamp significou um triunfo, na medida em que o propósito de entrar na universidade advinha em primeiro lugar da nossa militância no movimento negro e também do estímulo um pouco enviesado da família, visto que todos achavam impossível entrar e se sustentar numa universidade pública, pois os cursos eram diurnos. Ter conseguido estudar na Unicamp ajudou-me a ter uma boa formação e ampliou minhas perspectivas de vida pessoal e profissional Além disso, abriu possibilidades alternativas numa sociedade discricionária e muito restrita, profissionalmente, para quem não tinha um curso superior. Há 36 anos passados o mundo era completamente diferente, em que pese o racismo ou discriminação continuar na mesma [...] **E.D., ex-aluno 1972-1975.***

Segundo esse mesmo ex-estudante, alunos negros eram raros no campus, mas estavam presentes sim, inclusive em cursos de prestígio como medicina e engenharia química. Sobre esse assunto e questionado se havia uma sociabilidade entre estudantes negros, ele me diz:

Sim, naquela época todos os cursos se encontravam no chamado PANETONE – era o CICLO BÁSICO. Sim, havia mulheres (negras), principalmente depois do meu segundo ano (1973), quando entraram outros negros e negras. Nossa participação dentro da Unicamp era pouca, enquanto grupo. Nós nos reuníamos fora, com o grupo que já havíamos formado e, dentro da Unicamp, só nos reunimos enquanto grupo depois que entrei no mestrado (1980), quando aconteceram os debates raciais.

É importante notar que naquele momento o Ciclo Básico era o lugar que reunia a maioria dos estudantes que até o início dos anos 1970 tinham aulas em diferentes lugares da cidade. Ter aulas no Ciclo Básico dava uma maior noção do alunado da UNICAMP e provocava uma maior sociabilidade entre os estudantes de distintos cursos. Este era também o lugar onde as manifestações, as reivindicações e as greves ocorriam. **E.D.** mostra que o grupo ao qual pertencia colaborou para o seu ingresso e de outros colegas na universidade, mas que as discussões raciais ocorriam fora dela. Somente na década de 1980, quando **E.D.** retorna à UNICAMP para realizar o mestrado, vê o início dos debates raciais na universidade. Nesse momento, devido à Assembléia Constituinte, os alunos e funcionários negros se organizam para debater sugestões para a nova constituição de 1988, num evento chamado “O negro e a constituinte”, que se inicia em todo o Brasil em 1984.

Quando questionado sobre como era para um estudante negro estar na universidade, sobre o sentimento de ter passado no vestibular, **E.D.** responde:

Todos nós (a comunidade) nos sentíamos vencedores. Eu mesmo estimei muitos amigos e outros conhecidos a perseguirem o propósito de entrar na universidade, mostrando através da minha iniciada experiência que era possível entrar e se manter no curso.

Novamente, **E.D.** liga a entrada na universidade a um sentimento coletivo: “Todos nós (a comunidade) nos sentíamos vencedores”. Sua vitória pessoal está ligada a um projeto coletivo maior, no qual ele não se vê uma exceção que confirma a regra: um dos poucos negros que tiveram oportunidade de entrar na universidade, mas como um modelo para outros. Sobre a existência de hostilidade por parte da população acadêmica, **E.D.** nega que tenha sofrido alguma

durante sua permanência na universidade, mas nota ao mesmo tempo a reprodução na academia do racismo sutil da sociedade em geral:

Hostilidade propriamente dita, não, o que havia era o que já tínhamos vivido fora dela: um racismo dissimulado, sutil, na maioria das vezes e raramente aberto.

Sobre o fato de sentir-se ou não à vontade na Unicamp, ele me diz:

NUNCA me senti à vontade na universidade. Para você ter idéia, logo no primeiro ano, os professores de antropologia apresentaram um questionário para ser aplicado dentro da Unicamp, eram perguntas das mais variadas sobre as diversas formas de preconceitos e discriminações e, dentre elas, aquelas contra negros. As respostas foram surpreendentes e revelaram uma outra Unicamp RACISTA e muito PRECONCEITUOSA... (eu não sei onde foram parar estes resultados). (Grifos do estudante)

Sua percepção sobre a outra UNICAMP que se havia revelado para ele através dos questionários é interessante. Seu sentimento cotidiano de não estar à vontade, foi confirmado através desses dados. Seu sentimento de algum modo tinha fundamento, pois o “racismo dissimulado, sutil” da universidade se corporificou através dos questionários.

Esse ex-aluno foi o segundo de sua família a entrar na universidade. Antes dele um primo foi aceito na Academia Barro Branco da Polícia Militar. Os outros eram operários, trabalhavam em escritórios o tinham outros empregos. Questionado se acha que tem um tratamento diferenciado por ter um diploma de nível superior, ele me diz:

Eu acredito que não, pois, se você não se impõe “mostra o seu diploma”, as pessoas discriminam mesmo. Eu acho ridículo, mas os brancos desqualificam e não reconhecem os negros SEMPRE. A INTENÇÃO É FAZER-NOS INVISÍVEIS E SEM IMPORTÂNCIA, OU SEJA, PESSOAS DE “SEGUNDA CLASSE”... (não sei se estou me fazendo entender!?). Como estamos num país de “analfabetos” o diploma universitário faz ainda uma diferença, todavia, quando se trata de empregar-se o diploma pouco importa, para o negro as possibilidades tornam-se mais difíceis. (Grifos de E.D.).

Ter um diploma da UNICAMP não parece ter o mesmo resultado e significado para negros e brancos. Se pessoalmente ele é importante, quando negociado na sociedade, esse diploma somado à cor do diplomado pode obter maior ou menor prestígio. Sobre a necessidade

de “mostrar o diploma” para então ser mais reconhecido é sintomático que muitos estudantes negros com quem conversei prefiram carregar consigo o Registro Acadêmico (RA) que a carteira de identidade. Quando abordados pela polícia ou em alguma loja, o R.A. parece dar-lhas mais crédito que o Registro Geral (RG). Ainda que tenham que ouvir que “um pedaço de papel, uma carteirinha qualquer um pode falsificar”, segundo me relatou uma estudante.

Em seu trabalho, Angela Figueiredo (2002), nos mostra que profissionais negros de classe média não embranquecem, nem são mais integrados por isso. Para ela, na verdade, eles adquirem mais consciência de sua negritude porque embora tenham ascendido socialmente, sua presença sempre é racializada. E, por isso, às vezes, sofrem mais porque vêem que seus esforços de ascensão social não são suficientes para a eliminação do racismo. Joel Rufino analisa o ingresso do primeiro contingente de negros na universidade sob ótica semelhante:

De todo jeito, foi a aceleração do crescimento econômico do país, a partir de 1968, com suas contradições e mazelas, que gerou uma massa nunca vista de universitários, e logo de profissionais liberais pretos. Em comparação com o número de estudantes e formandos brancos, ela continuará reduzida, mas será notável (embora não tenhamos estatísticas) se comparada à insignificância de antes... Ora, a expectativa, contida na própria ideologia racial brasileira, era de que “mais negros formados, menos negros discriminados”. Mesmo sem considerar o descompasso entre o “boom” educacional e o mercado de trabalho, que frustraria a expectativa em geral da nova geração de formados, houve a frustração particular do graduado negro. O mercado estava de fato à sua espera, mas como mão-de-obra a preço módico (ainda que de igual competência). O crescimento capitalista ao invés de corrigir, acentuava as desigualdades raciais” . (Rufino, 1999, pp.118-119)

Não consegui nenhum contato com estudantes negras que tenham freqüentado a UNICAMP entre os anos 1960-1970. Não consegui localizá-las nem pela internet, nem pela lista telefônica ou no sítio de ex-alunos mantidos pela universidade⁴⁴. Procurei por estudantes mais velhos que hoje são professores, mas eles também não lembravam ou não tinham contato de nenhuma delas.

Perguntei ao professor do Instituto de Matemática que está na universidade desde 1967 se ele se lembrava de estudantes negros nos anos 1960 e 1970. Ele me pergunta “negro como? Com traços marcantes que caracterizassem a discriminação racial? Não.” Mas conhecia muita gente como ele que eram brancos e claros mas com avós e parentes negros. “Desses havia muitos”, ele diz. A sua percepção de negritude me pareceu curiosa, à medida que ele separava a origem negra

⁴⁴ www.alumni.unicamp.br

e uma negritude que reconhecia em sua história, a partir de seus avós de uma negritude caracterizada por traços morfológicos mais distintos e que era vítima da discriminação. A primeira já embranquecida estava na universidade, a segunda não.

Eu lhe disse que dos anos 1960, só havia encontrado duas pessoas, uma deles o professor Oswaldo. “O Oswaldão? Ele é muito meu amigo, mas eu pensava que ele era de 1971, 1972, não me lembrava dele nos anos 1960”. O professor era do movimento estudantil e lembra que as aulas, nos anos 1960, não eram todas no mesmo lugar então que por isso é difícil ter uma idéia geral dos estudantes negros da universidade. De estudantes negras ele não lembra muito, mas diz que o maior número de negros se inicia nos anos 1980 e, mais fortemente, nos anos 1990. “Eu me lembro da F.N. da Biologia, acho que ela entrou em 1992-93. Ainda essa semana eu a vi correndo e me lembrei disso”.

F.N. foi a aluna mais jovem a passar no vestibular da UNICAMP, carioca, tinha então 15 anos. Foi alfabetizada pela mãe aos quatro anos e entrou para a primeira série com essa idade. F.N. foi aluna deste professor, que a toma como marco para a maior entrada de estudantes negros na universidade. Com ela, e pela excepcionalidade de sua situação, ele começa a perceber outros estudantes negros. Outros estudantes dos anos 1990 sempre me citaram F.N., como sua referência de mulher negra na universidade.

2.3 – Organização de estudantes negros na UNICAMP

Por que investigar os estudantes em seu cotidiano, o que ele poderia nos revelar que não podemos apreender de outro modo? Para Certeau (1996), o cotidiano é o lugar apropriado para analisarmos os sujeitos, pois nele vê-se como estes se agenciam e como se desenvolvem suas práticas diante das estratégias de dominação. Em Certeau, o cotidiano se abre para a ação, para a crítica e para a sua própria invenção:

[...] mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracteriza a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não terem um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Têm que ‘fazer com’. Nessas estratégias de combatentes, existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor. (CERTEAU, 1999, p. 79).

Pode-se ver nas atividades cotidianas de estudantes negros na universidade, táticas de enfrentamento e fuga das representações hegemônicas sobre si, através da sua articulação em

torno de grupos de estudo, de cultura, de militância e na criação ou intervenção em espaços educativos visando colocar outros estudantes na universidade, seja na graduação, na pós-graduação ou no letramento de outros sujeitos.

Essa observação nasceu a partir das entrevistas realizadas com as estudantes, onde verificou-se que a maioria participava de projetos nesse sentido. Ela é oriunda também das leituras das obras de Virgínia Leone Bicudo (1945) e Patricia Hill Collins (2000).

Desde os anos 1980, vários foram os momentos em que alunos negros se organizaram dentro da Universidade, seja em grupos informais, em cursinhos alternativos ou núcleos de pesquisa. Naquela década, respondendo à criação do Movimento Negro Unificado (MNU), estudantes começaram a se organizar na UNICAMP para debater questões relativas ao negro e às relações raciais. No relato de **E.D.**, ele aponta o início dos anos 1980, como o início de tais debates por estudantes negros na universidade. Em meados dos anos 1980, há a criação do Grupo de Estudos Afro-brasileiros (GEAFRO), ligado ao Centro de Memória da UNICAMP (CMU) que promovia discussões sobre racismo e questões raciais na sociedade brasileira. O grupo alavancado pelos funcionários teve grande presença de estudantes. Ele foi bastante ativo nas discussões da *Jornada dos Negros e a Constituinte* (realizada entre 1986-1988), projeto encampado por estudantes e funcionários que se estabeleceu no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) por ocasião da Assembléia Constituinte de 1988.

Na primeira metade da década de 1990, os estudantes Cláudio e Wagner do curso de Matemática faziam um censo racial informal durante a matrícula dos calouros e se apresentavam aos estudantes negros. Eles também organizavam os alunos para encontros nacionais como o SENUN de 1993.⁴⁵ Estes jovens participaram, posteriormente, juntamente com Antenor, irmão de Cláudio na criação de cursinhos alternativos voltados para a população negra.

No final da década de 1990, um grupo de estudantes e funcionários ligados ao IFCH montam o grupo de estudos *Relações Raciais no Brasil e no Mundo* tendo estudantes de origem

⁴⁵ Sobre a organização dos estudantes nesse período afirma um dos estudantes: *Eu ingressei na Unicamp em 1992, no curso de química, no bacharelado. Já nos primeiros dias de curso fui ao SAE e pedi bolsa emergência (a qual fui atendido) e, logo em seguida recebi bolsa trabalho. Em virtude da bolsa não tinha muito tempo para outras atividades, o que infelizmente me impossibilitou de atuar ativamente no movimento negro da Unicamp. Na época, o movimento negro na universidade era marcadamente conduzido pelos funcionários, e nós estudantes circundávamos neste grupo. Isto acontecia mais porque éramos muito poucos negros brasileiros na Unicamp. A grande maioria era de origem africana. O Wagner e o Cláudio têm mais informações sobre isto, pois eles fizeram o levantamento informal dos estudantes. Eu me lembro que na época o movimento questionou a Unicamp sobre o levantamento, mas ela disse que não tinha estes dados, pois ela não discriminava os alunos pela cor. (Antenor, Química, 1992).*

baiana e fluminense como seus articuladores. A figura de Magali Mendes do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas é central dentro dessa discussão. Magali, militante do movimento negro sempre foi uma das principais articuladoras das discussões raciais e feministas na universidade. Bem como, é referência para a maior parte dos estudantes negros das humanidades, que viam nela sua principal interlocutora. Fabiana Mendes (2006) em sua dissertação fala de seu contato com esse grupo de discussão:

Na realidade, o único contato que até então havia tido na universidade com tal debate foi quando participei, em 1998, de um grupo de discussão sobre questão racial no Brasil, com pós-graduandos em Filosofia e Sociologia. Lembro-me que fui abordada no campus por um dos integrantes do grupo, que me convidou para participar de suas reuniões. Os encontros ocorriam uma vez por semana no centro de estudos Marxistas da Unicamp (CEMARX), pois grande parte dos membros do grupo fazia seus trabalhos de mestrado e doutorado vinculados a esse centro de estudos. O grupo logo se dissolveu, pois grande parte de seus membros voltou para seus estados de origem, além do pouco tempo que dispúnhamos para ler e discutir. Na época, julgava as discussões muito complexas, pois giravam em torno da obra de Marx, com a qual eu ainda não tinha familiaridade. Hoje, essas iniciativas de grupos de estudo sobre a questão racial dentro da Unicamp são freqüentes.

O grupo de estudos mais perene e que talvez tenha alcançado maior destaque é o Núcleo de Estudos Negros da UNICAMP (NEN). Criado em 2004 por um grupo de estudantes que se encontrava para discutir textos, a situação do PAAIS e casos de racismo dentro da universidade, o NEN se solidifica em torno da organização do Seminário de Estudos Negros que em seu primeiro ano (2006) recebe em torno de 40 inscrições de todo o país e em sua segunda versão, em 2007, têm mais de 80 inscritos. Seu perfil de ação é acadêmico, refletindo possivelmente o aumento do número de estudantes negros pesquisadores na área de humanas que têm a oportunidade de discutir seus projetos e temas referentes à negritude, é daí inclusive a origem da maioria de seus participantes: dos cursos de humanidades. Nesse caso, reunir-se seria um outro modo de fazer política na universidade.

O sindicato dos funcionários sempre empreendeu uma discussão de viés racial na UNICAMP e é o maior interlocutor dos estudantes nessa questão. Seus questionamentos sempre colocaram em pauta o racismo institucional praticado na universidade⁴⁶. O peso da atuação política de funcionários negros na universidade pode ser vista, entre os anos 1980-1990, na disputa pelo sindicato. Segundo um funcionário da universidade, mais de uma vez, chapas com

⁴⁶ Para uma discussão mais detalhada conferir o trabalho de Fabiana Mendes (2006).

militantes do movimento negro foram montadas para concorrer à direção do Sindicato dos Trabalhadores da UNICAMP (STU). O sindicato se configurava como espaço político de disputa para o movimento e isso pode ser bastante indicativo da grande presença de trabalhadores negros na universidade e de como estes estavam organizados. Ainda hoje é possível perceber o envolvimento político dos trabalhadores negros no sindicato e em outros projetos da universidade. Essa movimentação não é interna à UNICAMP. Ela se estende para outros domínios fora da universidade e é influenciada por eles, é recíproca.

A organização de estudantes, no entanto, não possui uma conexão tão forte com o movimento negro fora da universidade como o funcionariado. Ele laço existe, mas os grupos de estudantes negros são mais heterogêneos. A participação de muitos estudantes não advém de uma militância prévia no movimento negro, mas de uma atuação que surge a partir de uma demanda oriunda de suas pesquisas acadêmicas ou de sua vivência universitária, por exemplo. Um e outro estudante me relataram sua relutância em participar do movimento negro porque identificavam nele um discurso agressivo e de ressentimento, do qual não queriam participar. Optaram, então, por atuar politicamente de outra maneira.

Grupos de cultura afro

A participação em grupos de cultura afro, hip hop e discotecagem também surge para os estudantes como um meio de iniciar ou manter o contato com o seu grupo de origem. Numa cidade em que a cena cultural negra é tão rica, como Campinas, isso se mostra através da participação em diversos grupos como a Casa de Cultura Tainã, Urucungos, Jongo Dito Ribeiro, capoeira e outros espaços de cultura e discussão política sobre negritude na cidade. E se reativa na presença de pessoas como Raquel Trindade, que durante o início dos anos 1990 ofereceu na UNICAMP um curso de extensão de cultura afro que serviu a estudantes e participantes do movimento negro e do movimento cultural afro de Campinas um novo meio de articulação. Essa identificação com grupos culturais da cidade, remonta na conversa com alguns ex-estudantes ao “Grupo Teatro Evolução”, que na década de 1970 promovia as Semanas do Negro na Arte e Cultura e fazia apresentações de teatro e discussões anti-racistas por todo o interior de São Paulo. Não se pode esquecer do papel significativo destes grupos culturais na militância negra e mesmo na constituição do MNU. Numa conversa, uma estudante me dizia com veemência, em referência ao fato de não acharem que sua participação em movimentos afro-culturais seria uma forma de

militância: “Vai me dizer que sair na rua de uma cidade como Campinas, com aquela saia enorme do maracatu e de instrumento na mão não é militância. É, sim! Que sair com o cabelo solto, black, não é militância. É, sim! As pessoas não estão acostumadas...”.

Questionada por que participava de um grupo como esses **F.F.**, Ciências Sociais, 2000, me respondeu “é um jeito de encontrar o meu espaço em Campinas. Um lugar com a minha cara.” Apesar de que todo estudante pode ter outras atividades fora da universidade, a procura por este tipo de atividade, configura-se para **F.F.** como a possibilidade de um lugar onde possa se identificar com outras pessoas e, se é necessário procurar um lugar com a sua cara fora da universidade, isso talvez seja sintomático de que a universidade não tenha a sua cara e aí, por um motivo que Luis Antônio Cunha (1975) bem expõe, que é o fato de o ensino superior ser organizado para as camadas de mais alto nível de renda, conforme sua linguagem, suas maneiras, seus valores e suas disposições. Ele é o lugar de socialização dos filhos das camadas superiores e aqui eu acrescentaria branca.

Cursinhos Alternativos

Collins (2000) lembra que investigar o cotidiano de mulheres negras é o caminho para vê-las em sua integridade e notar como suas experiências não são compatíveis com as imagens de controle que se tem delas, podendo-se revelar estratégias de resistência e articulação que abrem caminho para desmistificação dessas imagens. Isso ocorre porque embora sejam hegemônicas, as imagens de controle e a objetificação da mulher negra não são completas. Seu significado não é fixo, principalmente para os sujeitos e há na objetificação sempre uma linha de fuga, porque o próprio sujeito não se vê como o estereótipo ou como o objeto, mas como um agente imerso na vida cotidiana. Desse modo opressão e ativismo seriam características da experiência negra feminina. Para Collins, a ação negra contra o racismo, através de estratégias cotidianas constituiria o feminismo negro. Uma reação frente ao agenciamento de raça, classe e gênero através de práticas de resistência cotidianas.

Em 1999, o Cursinho Pré-Vestibular para Negros e Carentes Antonio Cesarino, é criado pelas primas e funcionárias da UNICAMP: Elizabete Cardozo, Laís Helena Cardozo e Renata Cardozo, ligadas ao movimento negro. No grupo também havia militantes de fora da universidade. O cursinho funcionava nas dependências do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) no período noturno e tinha por objetivo preparar estudantes negros para o vestibular da

UNICAMP. Nasceu de uma viagem que as primas realizaram para Salvador onde conheceram o Projeto Steve Biko e a história de vida de Antônio Cesarino. Este cursinho foi uma das primeiras experiências de funcionários e alunos negros da UNICAMP na formação de pré-vestibulares alternativos. O nome do cursinho fazia referência ao campineiro Antonio Cesarino, professor negro que abriu a primeira escola particular para meninas na cidade de Campinas em 1860.

Outra experiência ligada à discussão racial foi a criação, em 1998, do Cursinho Pré-Vestibular Alternativo Herbert de Souza que funciona ao lado do Terminal da Vila União em Campinas. É o cursinho alternativo há mais tempo em funcionamento na cidade. Seu sucesso reside na articulação entre a cidade e universidade e no compromisso dos estudantes que após sua aprovação na universidade voltam ao cursinho como professores na tarefa de preparação de outros estudantes negros. Muitos ex-professores do cursinho participam da discussão sobre negritude na universidade e no último seminário de estudos negros do NEN, em 2007, o Herbert foi uma das sedes das discussões. Inclusive é importante perceber que parte do NEN é composta por ex-professores desse cursinho, que também foram alunos de cursinhos populares e hoje desenvolvem pesquisas na área de relações raciais. Silas de Souza, o atual coordenador do cursinho é aluno de ciências sociais da UNICAMP e foi meu aluno meu e de Fabiana Mendes no Herbert.

Há ainda outras experiências ligadas ao ingresso das classes mais populares na universidade: são os cursinhos da Moradia, o Cursinho do Liceu, o Curso Pré-vestibular para negros e carentes Machado de Assis (escritor negro brasileiro, fundador da Academia Brasileira de Letras em 1897), o Cursinho do Sindicato, o Cursinho do DCE e o Cursinho da Faculdade de Odontologia de Piracicaba (FOP), criado pelo Centro Acadêmico de Odontologia. O primeiro se localiza significativamente na Moradia Estudantil da UNICAMP. O segundo tem um viés racial que já se expressa em seu nome e num molde muito semelhante ao Antonio Cesarino, esteve sediado no IEL. O Cursinho do Sindicato foi formado pelo sindicato dos químicos e durante algum tempo recebeu auxílio para apoiar a formação de estudantes negros. A existência desses cursinhos mostra uma preocupação e um compromisso de estudantes pobres e negros em aumentar o número de sua participação na universidade. Dos estudantes aprovados pela UNICAMP, 7% são oriundos de cursinhos populares, segundo dados do questionário sócio-econômico da Comissão para vestibulares da UNICAMP (COMVEST). Dos alunos que se

matricularam através do PAAIS esse número sobe para 19%. **C.X.**, uma das estudantes entrevistadas, justifica a sua escolha em frequentar um cursinho alternativo:

*Tanto é que eu fiz colegial técnico para poder ter uma profissão, para poder trabalhar, para poder pagar um cursinho depois. Mas aí eu fiquei sabendo do cursinho do DCE que era bem mais barato, que era para isso mesmo, para as pessoas que não tinham condições, aí a minha mãe fez de tudo porque ela viu numa reportagem da televisão, aí ela foi atrás. **C.X., 20 anos, educação física.***

Quando opta por estudar num cursinho alternativo, o estudante pobre sabe que está ali por suas restrições econômicas, como mostra **C.X.** Talvez por isso, tenha uma noção maior do significado de sua presença na universidade. Aos alunos negros ocorre o mesmo. O aluno negro que é professor nos cursinhos acaba por formar uma rede de inclusão de outros alunos negros. Em sua dissertação de mestrado Fabiana Mendes que foi professora no Cursinho Pré-vestibular Herbert de Souza e do cursinho Machado de Assis e é uma das integrantes do NEN, faz um comentário acerca de sua participação como aluna no Cursinho do DCE:

Quase pretos ou quase brancos são os alunos dos projetos educacionais que passei a fazer parte. Alunos cujas histórias de vida se aproximam muito da minha. Entre aulas, reuniões, vivências, festas e conversas me percebo agora como "exemplo" bem sucedido. Como outrora via Lúcia e Elias, meus professores negros do cursinho.

Lúcia e Elias foram alunos da Unicamp. Ela formada em história é hoje professora universitária no Paraná. Elias, ex-estudante baiano é médico. Fabiana e eu demos aulas juntas no cursinho Herbert de Souza. Hoje nossos ex-alunos são coordenadores e professores do projeto e seus alunos estão se preparando para entrar na universidade. Esse sistema de apoio mútuo para o vestibular é um das características da presença de estudantes negros na Unicamp. **T.T.**, estudante de artes cênicas também narra sua participação num projeto semelhante em São Paulo.

*Em São Paulo eu desenvolvo um trabalho social [...] que é um cursinho pré-vestibular para estudantes negros e carentes. Eu fiz esse cursinho para entrar aqui e fiz uma amizade muito grande com a pessoa que idealizou esse projeto [...] Desde que entrei aqui eu tenho contribuído [...] para que outras pessoas que tenham uma dificuldade financeira e social entrem numa universidade pública. **T.T., 19 anos, artes cênicas.***

Os motivos pelos quais os estudantes e, em especial, as estudantes participam de tais projetos é explicado invariavelmente pela sua experiência de vida. Veja-se o que estudantes dizem a respeito:

*Eu acho que tem muito a ver com a realidade da gente, porque trabalhar com projeto social tem que te tocar, tem que fazer sentido para você e quando de alguma forma você faz parte de uma realidade de exclusão seja ela qual for, acho que você acaba trabalhando para reverter isso. Você é pobre, você é negro, você tem um milhão de dificuldades na vida pelas quais você já passou [...] você tenta, não sei acho que é muito comigo [...] você tenta fazer o contrário, se você pode estar ajudando pessoas a estarem passando pelo contrário! **F.F., 18 anos, ciências sociais.***

*Então eu dou aula como voluntária no Cursinho da Moradia e eu também tô participando do programa UNISOL, universidade solidária, aqui na UNICAMP [...] Esse trabalho que eu faço eu faço por vontade própria [...] Eu acho que é pela história de vida [...] porque eu acho que a mulher negra é duplamente desafiada, por ser mulher e por ser negra, porque a gente como mulher é duplamente desvalorizada e eu comento isso com minhas amigas, com meu namorado, com todo mundo que está perto de mim. A maneira como as pessoas tratam a mulher é muito deprimente, a gente é muito desvalorizada e [...] a gente sente muito isso na infância, na adolescência, e você é pobre ainda você é triplamente desvalorizada, se você é feia você é quatro vezes, entendeu? É uma bola de neve. E geralmente as pessoas que são negras, elas vêm de um nível social mais baixo e normalmente elas vivenciam aquilo tudo que o nível social mais baixo pode oferecer que é pobreza, falta de saúde, falta de educação e tudo o mais. Então quando as mulheres negras chegam na universidade e conseguem refletir sobre isso, sobre o que aconteceu com elas, elas são mais sensíveis àquelas pessoas que viveram a situação que elas viveram, elas são mais sensíveis a isso. Você vê, eu tenho muitas amigas que são ótimas pessoas, mas na vida delas elas não vivenciaram o que é você viver numa situação de miséria, sabe. Não que eu tenha vivenciado, mas eu conheci a família dos meus irmãos adotivos, então eu sei como é que é, eles vivenciaram isso. Eu acho que isso que faz com que se busque esse tipo de trabalho. **D.S., 20 anos, enfermagem.***

*Eu faço parte de um projeto chamado MAP - Movimento Abrindo Portas - que trabalha com educação de jovens e adultos mas não de um modo assistencialista, né. Entendendo a educação como um problema social, tentando trabalhar o micro, mas não esquecendo assim do que é maior [...] Eu acredito que as meninas negras, independente da classe social, fazem isso pela sua história de vida. Nesse projeto que eu participo somos três alunas negras [...] em 15 pessoas. **J.B., 21 anos, ciências sociais.***

A próxima estudante vê nessa atuação uma maneira de mudar o olhar que os outros e ela mesma tem de si:

[...] você quer de alguma forma tá contribuindo para transformar, para mudar tanto a forma como as pessoas vêem, como a forma que você se vê dentro da sociedade. É uma forma de tentar incluir mais gente, de dar acesso a mais pessoas a várias outras coisas. T.S., 21 anos, educação física.

H.S., que também atua na Pastoral da Juventude e do Negro, remete à origem dos sujeitos:

Há um sentimento de quem provém de uma origem diferente, uma preocupação mais social, política, outros tem uma idéia mais romântica. Independente de um fato ou de outro o importante é que isso existe. H.S., 23 anos, ciências sociais.

Um dos organizadores do Cursinho Alternativo Herbert de Souza a criação do mesmo:

(...) no caso do cursinho alternativo minha participação foi efetiva. Depois de formado, já no mestrado, eu, juntamente com o Cláudio (...) e alguns outros alunos da Unicamp e funcionários montamos o cursinho. A idéia era ser um curso alternativo, em que o público negro fosse privilegiado. Não haveria discriminação dos brancos, como não houve! Para você ter uma idéia, mesmo a gente denominando o cursinho como Curso Alternativo para Negros e Carentes "Antônio Cesarino" (vale a pena ver a história do Antonio Cesarino em Campinas), a maioria que entrou e depois ficou eram brancos. No curso queríamos além de ajudá-los na conquista de uma vaga na universidade, era criar uma consciência da condição do negro na vida social brasileira, de modo que estes pudessem ajudar na mudança do "status quo" social. O curso durou exatamente 3 anos (1999 a 2001). Ele tinha lugar no IEL. Funcionava às noites. (Antenor, Química, 1992).

Sobre a falta de incentivo e interesse da universidade pelo cursinho, diz o ex-estudante:

(...) houve uma certa repressão velada pela nossa atitude. Diziam que estávamos sendo pior que os brancos por discriminar as raças. Dizer que o curso era para negros causou muita indignação nos corredores das faculdades e institutos, embora tivéssemos a maioria branca nas salas. O engraçado é que depois que o curso acabou, após alguns anos, começou a discussão sobre cotas para negros e aí muita gente que tinha sido contra o nosso curso me parava e dizia que o caminho para ajudar os negros na entrada na universidade, dentre outras coisas, poderia ser por meio de cursinhos. (Antenor, Química, 1992).

Há alunos negros atuando também, embora de modo menos expressivo, no cursinho pré-vestibular criado pelo Programa de Extensão para Comunidades Quilombolas na escola Chules Princesa na cidade de Eldorado, Vale do Ribeira, interior de São Paulo. No Vale se concentram mais de trinta comunidades quilombolas, sendo a maior aglomeração dessas comunidades no estado.

Estudantes e funcionários se reúnem também, em torno de um projeto chamado “Solidariedade Acadêmica”, através da leitura de projetos e aulas de línguas estrangeiras para estudantes que desejam ingressar na pós-graduação.

A intervenção na área de educação é um modo de estar na universidade. Não é geral a todos os estudantes negros, mas é significativo que na maior parte dos programas de pré-vestibulares comunitários eles tenham uma presença igual ou superior aos seus colegas não brancos, apesar de numericamente estarem em menor número na universidade e que sejam vistos pelos seus alunos como modelos a serem seguidos. Outros projetos como o de alfabetização de adultos também conta com uma parcela significativa de estudantes negros.

Ao analisar a autobiografia de professores em situação de ascensão social, Ricardo Vieira, elabora a tese de que estando em intensa transformação há professores que conseguem estabelecer uma ponte entre seus novos códigos culturais e sua cultura de origem, de modo a transformarem também a sua prática cotidiana. Estes seriam os trânsfugas interculturais que atuariam como intermediadores entre esses dois mundos. Haveria, ainda, outra classe de professores, os trânsfugas oblatos que tentariam se assimilar apenas a essa nova realidade, esquecendo de sua origem:

Os primeiros têm normalmente uma mobilidade social ascendente, que os leva ao convívio com outros códigos culturais bem diferentes dos da cultura de origem e que os torna capazes de habitar um e outro mundo (o da partida e o da chegada) ou os torna mesmo numa terceira dimensão - o eu intercultural que não rejeita liminarmente a cultura de origem nem idolatra a cultura de chegada. Os segundos, os trânsfugas oblatos são também normalmente sujeitos a processos de aculturação com os códigos dominantes e de tal maneira sonham com a pertença aos mesmos que, pragmaticamente (Camilleri, 1989), se identificam com os mesmos, fingindo serem exclusivamente produtos dessa cultura. (VIEIRA, s.d., p.59-60)

Sabendo-se de antemão que Vieira analisa a biografia de professores e não estudantes, o que se deseja é emprestar sua noção para pensar na atuação de estudantes negros na universidade, que ao reivindicarem o passado como fonte de sua ação cotidiana, dão corpo ao que Vieira chama

de transfuga intercultural, entendendo-se intercultural como “um síntese, como uma nova dimensão resultante da apropriação por parte dos sujeitos das dimensões que das culturas que atravessa, quer para si” (VIEIRA, p.60). Elas tomam sua trajetória como ponto de partida para a ação e optam, em primeiro lugar para a ação na área da educação comunitária, como um meio de intermediar e representar para novos alunos negros, em carne e osso, a existência de pares que já estão aqui, ajudando a construir esse novo sujeito de conhecimento que também entrará na universidade.

Não intervindo politicamente, os estudantes negros, inventaram um outro modo de fazer política na universidade e de ter uma ligação com a sociedade como se fosse necessário fazer a ponte e não se esquecer quem são ou de onde vieram. Se na universidade são invisíveis como mostra Fabiana em sua tese, tentam se visibilizar nesses outros projetos e incentivar positivamente outros jovens para entrarem na universidade.

CAPÍTULO 3: Estudantes negras na UNICAMP

3.1 – Entre elas e eu: a pesquisadora



Mas, enfim, quem são as estudantes negras da UNICAMP? Este trabalho não se propõe a pensar sobre a totalidade destas estudantes, mas sobre um determinado grupo que constituiu uma rede de amizades, de pertencas e de identificação que as fez se ver enquanto estudantes negras, dividindo experiências semelhantes e as interpretando de modo a criarem uma identidade entre si. O que não significa que essa interpretação seja homogênea, coerente, coesa ou livre de conflitos.

Aceitando o desafio de pensar minha própria trajetória, que tem muitos pontos em comum com a dessas estudantes, buscarei aqui apresentar brevemente, aquilo que nos aproxima e distancia. A começar pela minha origem regional.

Grande parte de meus colegas negros vêm da região sudeste ou nordeste. Eu venho do sul. E o meu contato com a universidade e com a cidade de Campinas, de certa maneira, é distinto do deles. Enquanto muitos apontam o fato da UNICAMP ter poucos negros, para mim foi justamente a oportunidade de conhecer um número maior ao que eu conhecera em Curitiba. Lá, eu compreendia a minoria apenas pelo fato de estarmos em menor número. Nasci na Avenida Brigadeiro Franco, rua de um bairro de classe média alta, com muitos prédios, numa família negra mestiça: minha mãe, minha irmã, um sobrinho e eu. A família de minha mãe era composta por militares de baixa patente, ex-pracinhas da Força Expedicionária Brasileira (FEB), costureiras, um médico, empregadas domésticas e donas de casa. Em 1977, mudamos para a Rua Anne Frank, Boqueirão: um bairro de classe média média. Lá morei numa grande casa de madeira verde e rosa polaca que alugávamos de meus padrinhos: Miguel e Helena Chociai. O bairro era todo casas. Deste lugar é minha primeira lembrança de Guebré (soldado do exército e afilhado de minha madrinha), Dona Joaquina (dona do cortiço próximo de casa) e Dona Palmira

(mãe de santo do terreiro que freqüentávamos), os primeiros negros de quem tive consciência na infância.

Nessa época eu não tinha cor. Foi a entrada na escola que garantiu a minha descoberta, como a maioria das crianças negras, através da hostilidade de um colega, que pouco antes do recreio virou-se para trás, me olhou e disse que seu pai não gostava de pretos, que eram todos burros. Nesse momento, a professora estava entregando a prova aos alunos e ao pegar a minha, Vera, essa minha colega a tomou de minha mão. Ao ver minha nota, entregou-me a prova, virou-se para frente e quando saímos para o recreio veio brincar comigo. Pela primeira vez, para a percepção e a decepção de Vera, seu pai estava errado.

Em junho de 1982, nos mudamos para um Conjunto Habitacional (COHAB) na Vila Camargo, bairro de classe média baixa. A paisagem que começa a dominar é a de Cohabs, favelas e ocupações urbanas. Nossa vila fica de ônibus a 17 minutos do centro e é contígua à Vila Oficinas, onde funcionavam as oficinas da Rede Ferroviária Federal (RFFSA). Sua configuração é a de um bairro operário. No condomínio e fora dele conheci em torno de oito famílias negras e convivia com seus filhos habitualmente, fosse na rua ou na escola. Em 1983 e 1984, estudei em escolas particulares, depois fui transferida para a Escola Municipal Prefeito Omar Sabbag onde tive aula com uma professora negra: em corte e costura. Nessa escola nunca fui a única estudante negra em sala de aula, mas fui uma das poucas a completar a 8ª série. A evasão e a repetência eram brutais. Havia quatro turmas de oitava para 13 de quinta-série.

No meu bairro, as atividades típicas de uma cultura negra como a capoeira e o candomblé sempre foram praticados por uma maioria branca: porque eram maioria. Fora o terreiro de Dona Palmira que não se localizava em meu bairro, os outros localizados em nossa vila eram de polacos. Isso é curioso porque essas atividades não eram negras para mim, a não ser nos livros e na mídia. As minhas referências negras na época estavam na TV: a Miss Brasil Deise Nunes e os jornalistas da Rede Paranaense de Televisão Dulcinéia Novaes e Herivelto Oliveira.

Depois de formada, cursei Magistério no Instituto de Educação do Paraná. Na minha classe estudavam cinco meninas negras: Ana Carla, Érika, Glauce, Mariane e eu.

Durante o segundo grau conheci, próximo à rua Prof. Fernando Moreira, um dos lugares onde mais se reuniam mulheres negras em Curitiba: um salão de alisamento de cabelos. Seus donos eram polacos e o salão abria para alisamentos aos sábados, quando se juntava uma massa de mulheres negras afoitas por domar e domesticar as madeixas.

Em 1994, passei no vestibular da UNICAMP e me mudei para Campinas. Primeiro o choque com uma cidade muito quente, desorganizada para meu bairrismo curitibano e com um centro extremamente freqüentado por negros e negras. Pode parecer exagero, mas para quem conhecia somente o Paraná e Santa Catarina, aquele era um Brasil do qual eu apenas ouvia falar. E apesar de hoje, eu conseguir ver uma Curitiba também mais negra, naquele momento, naquele primeiro dia em que caminhei pela Francisco Glicério, em que os pais faziam as compras escolares com seus filhos no centro da cidade e eu vi um número de crianças negras que eu jamais tinha visto, aquilo foi impactante.

Durante a matrícula, lembro que Wagner e Cláudio do curso de Matemática faziam uma enquête informal à procura de estudantes negros. Eu via muitos negros na universidade, e fossem funcionários como muitos podem argumentar, o importante para mim é que eles estavam lá. Na primeira semana de aula, um aluno da pós em Ciências Sociais (não negro), me disse que na Filosofia não havia muitos alunos negros e que eu era a primeira estudante que ele conhecia. Isso ficou marcado: pela identidade ou pela diferença minha presença era notada.

No primeiro ano, tomei contato com aproximadamente 40 estudantes negros das mais diversas origens regionais e do exterior, principalmente da América do Sul e de África⁴⁷.

Fora os estudantes campineiros, todos os outros tinham uma via de circulação comum, fora o campus da universidade: todos viviam na Moradia estudantil da UNICAMP, o que garantia também um contato maior entre os estudantes. Minha entrada na moradia estudantil se deu durante a confirmação de matrícula, através da ajuda de Alexandro (1992), aluno negro de Ciências Sociais que nesse mesmo dia ele me falou de sua pesquisa sobre Oliveira Vianna. Para mim, essas relações iniciais configuravam um panorama de reconhecimento mútuo.

⁴⁷ Os primeiros estudantes negros que lembro ter conhecido foram os irmãos Antenor e Cláudio (1993), campineiros, da Química e da Matemática e seu amigo Vagner, também da Matemática (1993). Alexandro, Ciências Sociais (1992); Éder, da minha turma de Filosofia (1994); Paulinho do curso de Artes Cênicas (1993); Jair da Matemática; Rafael, gaúcho da Estatística (1993); Elias, baiano da medicina (1991); Franceli, paulista, da Tecnologia da Construção Civil (1993); Liberac da pós em História; Henrique, carioca estudante de Física (1993); Mustafá, estudante de matemática (1993); Pilha, campineiro, estudante de química (1994); um estudante de música de 1993 cujo nome não me recordo; um outro aluno da lingüística de 1991, cujo nome também não me recordo. André, baiano, Filosofia (1993); Germano, baiano, Filosofia (1993); José Carlos, Filosofia (1993). André, estudante de Letras (1993) angolano; Lourenço, estudante guineense de Letras (1993); Ivo, estudante de pós-graduação em Engenharia Mecânica; um outro estudante angolano de Engenharia, cujo nome não me recordo e outros dois estudantes peruanos que faziam a graduação em exatas. Paula Salles, paulistana, do curso de Dança (1992); Elaine, paulistana, do curso de Medicina (1989); Daniela de Jundiaí, do curso de Ciências Sociais noturno (1994); Janete, do curso de Biologia (1993); Cristiane, paulistana, do curso de Ciência da Computação (1993). Logo após conheci a campineira Renata da Dança (1993), Luciana de Ciências Sociais (1993), Regina Célia, baiana, pós-graduanda em Ciências Sociais e uma caboverdeana de Engenharia Elétrica (1993).

Claro que o recorte que estou fazendo se deve ao recorte próprio da minha sociabilidade no principal campus da universidade. Escrevo apenas daqueles que povoam a minha lembrança enquanto caloura. Como veterana meu leque de conhecidos se ampliou. Para mim, o gritante é a diferença entre o número de mulheres e de homens negros que conheci no primeiro ano⁴⁸. Creio que hoje em dia a universidade está visivelmente povoada por um número maior de mulheres, inclusive negras.

A minha opção pelo curso de Filosofia, fez com que eu tivesse uma relação maior com universo acadêmico masculino. E adentrar numa disciplina que tradicionalmente é dominada por homens guarda a sua peculiaridade. O fato concreto de que a maioria dos professores do curso seja composta por homens e o fato histórico de que a maioria dos filósofos estudados seja do sexo masculino coloca a mulher num determinado lugar que não o do pensamento. As poucas professoras mulheres, na época três, eram tidas por outros professores e por muitos estudantes como confusas ou sem profundidade.

Minha pretensão em entrar na universidade não foi um consenso na família. Quando eu comprei o manual do vestibular pela primeira vez, o escondi numa gaveta, mas quando cheguei em casa após o trabalho, o haviam encontrado. Gritaram comigo, rasgaram-no todo e perguntaram-me quem eu pensava ser para querer entrar na universidade. Foi preciso estar aqui para que minha família notasse que a universidade poderia ser um lugar possível. Meu sobrinho, um ano mais novo que eu tinha estudado até à 7ª. série quando eu entrei na faculdade e trabalhava como repositor de supermercado. Hoje ele já concluiu o ensino médio e trabalha numa multinacional. Meu sobrinho mais novo está fazendo cursinho, ainda indeciso entre Ciências Sociais e Engenharia Mecânica.

Pequenas histórias

Aos 7 anos, **E.E.** vendia ovos, alho e banana. Sempre estudou em escola pública, sua mãe foi doméstica e sacoleira. Para ela as provas do vestibular não foram tão difíceis. Difícil foi acreditar que poderia chegar aonde chegou já que o mundo inteiro dizia que isto não era importante. Difícil é convencer seu analista branco de classe média que ela sofre situações cotidianas de preconceito e que isto não é mania de perseguição: o racismo existe.

⁴⁸ Talvez porque naquele ano a porcentagem de estudantes na UNICAMP fosse de 35%, o que poderia se reproduzir também entre os estudantes negros e negras.

3.2 – Entre elas e eu: as entrevistadas



Um questionário foi aplicado a 20 estudantes que participaram da gravação do documentário “Elas são pretas” e a partir dele transcorreram as entrevistas. Seu objetivo era traçar um perfil das estudantes entrevistadas quanto a sua situação sócio-econômica e outros dados relevantes sobre sua situação escolar e familiar. Os dados oriundos desse questionário refletem a formação da rede que se procurava traçar quando pedíamos que as estudantes indicassem outras colegas negras que poderíamos entrevistar.

A intenção era trabalhar com uma rede de amizades, pensando que tipo de sociabilidade havia entre as estudantes, notando quais eram os laços em comum que elas detinham para designarem umas às outras enquanto negras. Isso parecia vir de experiências que comungavam como: o tipo de moradia, a origem social, o engajamento em projetos sociais, a postura na universidade, experiências em comum que eram mais facilmente entendidas entre elas que fora do grupo.

Curso de origem

O questionário foi tabulado para que se tivesse uma melhor percepção do universo das entrevistas. A tabela 1 mostra a distribuição das entrevistadas quanto ao curso de origem. O maior número de estudantes vem das humanidades (dez) seguidas pelas estudantes de artes (cinco), biológicas (três) e exatas (duas), todas ingressantes na UNICAMP entre 1994 e 2000.

Tabela 1:
Distribuição das entrevistadas quanto ao curso de origem

Pós-graduação	5
Teoria Literária	1
Multimeios	2
Matemática	1
Antropologia	1
Graduação	15
Letras	1
Dança	3
Pedagogia	1
Educação Física	2
Enfermagem	1
Ciências Sociais	4
História	2
Engenharia Civil	1

Escolaridade dos pais

Para compreender qual era a situação educacional de sua família, perguntamos pela escolaridade de seus pais. A intenção era saber se as estudantes que entrevistávamos estavam em vantagem ou desvantagem educacional em relação aos seus pais e como se enquadravam frente ao panorama geral da UNICAMP. Tomando como base o ano de 2000, quando foram realizadas as entrevistas pudemos constatar que 58% dos pais de estudantes da UNICAMP já haviam ingressado na universidade em algum momento e 48% eram formados, o que contrastava com o número de pais formados das estudantes negras entrevistadas: 15%. Quanto às suas mães 20% já tinham entrado na universidade e 15% eram formadas. O percentual de mães formadas do total de ingressantes da UNICAMP era naquele momento de 41,3% e de ingressantes na universidade de 51%. Isso nos mostrava que as garotas estavam num processo de ascensão social em relação aos seus pais.

Tabela 2:
Escolaridade dos pais

	Pai	Mãe
Analfabeto	0	2
Ensino fundamental incompleto	9	5
Ensino fundamental completo	1	4
Ensino Médio Incompleto	2	1
Ensino Médio Completo	2	3
Superior Incompleto	0	1

Superior Completo	3	3
Não sabe/ não respondeu	3	1

Ocupação dos familiares

Ainda em comparação com o quadro geral de ingressantes na universidade perguntou-se sobre a ocupação das mães das estudantes. 30% de suas mães são donas de casa, 20% empregadas domésticas e 15% exerciam função ligada ao nível superior. Dentre as outras ocupações há uma funcionária pública e posições mais baixas como de trabalhos manuais e não manuais e uma dona de loja.

Quanto à ocupação dos pais, três exerciam atividades relacionadas à formação em nível superior, dez exerciam funções intermediárias ligadas à indústria, funcionariado público, autônomo ou pequenos comerciantes. Quatro exerciam funções manuais.

Fazendo um levantamento sobre a ocupação de seus irmãos: dos 38, seis exerciam funções manuais, 16 cursavam o ensino médio e fundamental, três estavam no cursinho, quatro haviam feito curso técnico, quatro faziam algum curso superior e três já haviam se formado e exerciam funções ligadas ao nível superior. Um era policial militar.

Tabela 3:
Ocupação da mãe

Dona de casa	6
Doméstica	4
Cabeleireira	1
Estudante	1
Pesquisadora de mercado	1
Camelô	1
Funcionária pública/ creche	1
Dona de loja	1
Professora 5ª a 8ª	1
Arquiteta	1
Economista	1
Não respondeu	1

Tabela 4:
Ocupação do pai

Almoxarife	1
Pedreiro	1
Pintor	1
Mestre de obras aposentado.	1

Metalúrgico aposentado.	1
Roupeiro do São Paulo	1
Caminhoneiro aposentado	1
Camelô	1
Técnico em eletrônica	1
Funcionário municipal	1
Instalador Telesp aposentado	1
Marceneiro	1
Comerciante aposentado	1
Microempresário	1
Gerente de vendas	1
Técnico do Tesouro nacional	1
Arquiteto	1
Engenheiro Civil	1
Não sabe	2

Tabela 5:
Ocupação dos irmãos

Faxineira	1
Frentista	1
Conserta fogões	1
Garçom	1
Manicure	1
Almoxarife	1
Estudante (fundamental e médio)	16
Cursinho	3
Técnico em eletrônica	2
Técnico em mecânica	1
Técnico em comunicação visual	1
Técnica em química	1
Policia Militar	11
Estudante de direito	1
Estudante de pedagogia	1
Estudante de administração e	
Auxiliar de escritório	1
Estudante de biologia	1
Oficial de justiça	1
Pedagoga	1
Fisioterapeuta	1
Não tem irmão	1

Deslocamentos

Perguntou-se pelo bairro onde viviam antes de vir à UNICAMP. Visto que a universidade se localiza num bairro de classe média alta, queríamos saber se havia algum impacto no

deslocamento dessas estudantes de seu bairro à universidade. Apenas duas estudantes afirmaram vir de um bairro semelhante. A mãe de uma delas vive na casa dos patrões num bairro de classe média alta da cidade de São Paulo. A pergunta talvez tenha sido mal construída pois não relativizou-se o significado de classe média baixa, média ou alta para estudantes. Na verdade, como diria Costa Pinto⁴⁹ (1981), tomou-se aqui a idéia de estratificação como um estereótipo e nisto houve, talvez, um reducionismo por nossa parte.

Importante também é a questão do deslocamento. Cinco estudantes vêm da capital (três da zona leste), seis do interior de São Paulo, uma é estrangeira: vem de Cabo Verde, quatro vêm de outros estados (Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e Paraná). E apenas quatro são de Campinas. Sete vivem na Moradia Estudantil da UNICAMP, sete vivem em república, três moram com os pais, duas moram com os maridos, uma mora num pensionato na cidade universitária. Duas das que vivem em república e as duas casadas já moraram na Moradia Estudantil. Quinze vivem em Barão Geraldo, cinco não. Cinco já residiram em COHABS.

Tabela 6:
Em que tipo de bairro vivem os seus pais?

Classe média baixa	9
Classe média média	8
Classe média alta	2
Centro	1

Em média, 68% dos estudantes de graduação da UNICAMP vêm de outras cidades, entre as estudantes entrevistadas esse índice era de 80%. 25% de São Paulo, capital. Destas três vem da zona leste. 30% do interior do estado, 20% de Campinas, 20% de outros estados e 0,5% do exterior.

Tabela 7:
Lugar de origem das estudantes

SP - Capital	5
SP - Interior	6
Campinas	4
Exterior - Cabo Verde	1
Outros (MG, RJ, BA, PR)	4

⁴⁹ “identificar e explicar classes sociais, perguntando ao indivíduo a que classe pertence, é estudar estereótipos, não classes.” p.42 COSTA PINTO, L. apud SILVA, Graciete Borges da. Critérios de estratificação social. **Revista Saúde Pública**, n.15,pp.38-45, 1981.

Família

Quanto à composição das famílias, pode-se ver que mais da metade das estudantes cresceram em famílias multirraciais, com uma prevalência de pais negros sobre mães negras. A grande maioria mostra o apoio da família em seu projeto de ascensão, o que pode dar pistas de que estes projetos não eram apenas pessoais, mas familiares.

Tabela 8:
Composição da família

Pai e mãe negros	8
Multirracial	11
Não respondeu	1

Tabela 9:
Cor dos pais

Cor	Pai	Mãe
negro	15	10
branco	2	5
não sabe	1	0
mestiça	0	1
morena	0	1
negra e índia	0	1
não respondeu	2	2

Tabela 10:
Você teve apoio da família para entrar na universidade?

Sim	18
Não, porque família não tinha noção do que era universidade.	1
Não	1

Tipo de ensino médio

70% das estudantes cursaram o segundo grau em escolas públicas. A média para estudantes em geral foi de 30,7%. Para três a escola pública era a única opção em suas cidades, pois não havia escolas particulares nessas localidades.

Tabela 11:
Tipo de escola onde cursou o ensino médio

Escola pública	14
Escola particular	3
Ambos	3

Tentando entender o perfil racial de suas escolas perguntamos se havia outros estudantes negros onde estudavam. Três estudantes responderam positivamente à pesquisa. As outras têm a percepção de que na escola pública havia mais estudantes negros que nas escolas particulares e de que no ensino fundamental havia mais negros que no ensino médio. Duas responderam que havia mais estudantes no magistério que no ensino fundamental.

Apenas três foram peremptórias em afirmar que havia poucos negros onde estudaram, as outras preferiram apontar para os seus movimentos e como nesses deslocamentos havia a possibilidade de encontrar mais ou menos negros, normalmente menos, à medida que caminhavam para o ensino particular ou para o ensino médio.

Tabela 12:
Havia crianças negras na escola onde você estudou?

Sim	2
Não	5
Bastante	1
Na escola pública mais que na particular	1
10 a 15%	2
Na primeira sim, na segunda poucos	1
Até o segundo grau sim, depois não	1
Pública sim, particular única	1
Maioria (estudou em Cabo Verde)	1
Não. Nenhuma. 1 ou 2.	1
2 com ela. No magistério mais negros.	1
Ginásio sim. 2º grau não.	1
Poucos no primeiro grau. Mais no magistério.	1
Não respondeu	1

Continuando nesse raciocínio perguntamos o que tinha acontecido com os seus colegas negros de colégio. Havia uma percepção bastante heterogênea dos destinos de seus colegas. Algumas indicam a pouca sociabilidade entre eles.

Tabela 13:
O que ocorreu com seus amigos negros da escola?

A maioria dos amigos era negra. Não terminaram o colegial, as meninas são mães, os meninos que estão vivos estão por aí.
Poucos amigos negros. A maioria ficou em Bananal. Não está na universidade.
S. e D. chegaram à universidade. Um amigo morreu.
Não faz idéia. E. faz faculdade. Outros estão batalhando ou desistiram.

E. é advogada. M., G. e A.C. são professoras do ensino básico.
Um faleceu, outro está no cursinho.
S. faz turismo na Anhembi-Morumbi. A. casou.
Uma amiga está estudando.
Tinha poucos amigos negros. Nenhum foi para faculdade. Fizeram colegial técnico e estão ajudando a família. Não prestaram vestibular.
Não tinha amigos negros.
Os da rua terminaram o colegial mas não continuaram. Um faz direito na UNIP, outra cursinho.
Todos fizeram faculdade.
Uma faz cursinho e trabalha, outro joga basquete no exterior e um outro trabalha.
Tinha amigos que chegaram à universidade. Fizeram direito e publicidade.
A maioria não ingressou na faculdade mas quer entrar. Estão todos trabalhando. A vida de deles continua a mesma.
Poucos amigos negros. Perdeu o contato com eles.
Todos trabalhando, nenhum na universidade.
Alguns estudaram. Um ou dois na UNICAMP. Um fez ciência da computação em Brasília, outro estatística na UFMG.
Estão todos casados com filhos. Trabalhando para ganhar menos de 500 reais por mês. Negros e brancos.
Não respondeu

Participação comunitária

Das 20 alunas, 14 participavam de projetos políticos sociais ou associativos. Seis não. Das 14, dez estavam ligadas a projetos educativos em cursinhos alternativos ou alfabetização de adultos.

Tabela 14:
Participação comunitária das estudantes

Orçamento participativo	1
Movimento estudantil	2
Associação de Estudantes Africanos	1
Movimento Abrindo Portas – Alfabetização de Adultos	2
Cursinhos alternativos	8
Não participam	6

Relações amorosas

Quando perguntadas sobre quem namoravam três indicavam estar namorando ou ter preferência por jovens negros, seis não tinham namorados. Três indicaram que seus namorados não eram negros e cinco indicaram namorar brancos.

Tabela 15:
Seu namorado é negro?

branco	5
pardo	1

africano	1
não é negro, nem branco, é mestiço com índio	1
não é negro	2
não tem	6
não tem, maioria negro	1
não respondeu	3

Amizades com outras estudantes negras

O quadro a seguir quer mostrar a rede de sociabilidade entre as estudantes. Numa das perguntas do questionário eu perguntava se elas conheciam outras estudantes negras na universidade. As respostas eram espontâneas e nesse quadro estão agrupadas as estudantes pelo número de citações que recebiam de suas colegas. Houve 39 citações distintas, havendo uma predominância das estudantes da área de humanas 16, sendo oito do curso de ciências sociais; dos cursos de Artes e multimeios houve oito citações; duas do curso de Educação Física, três Enfermagem, duas de exatas. Oito citações não tinham o curso de origem da aluna citada. 17 citadas viviam na Moradia estudantil da UNICAMP, seis viviam com a família, cinco em república, 11 não informaram onde viviam suas colegas. **H.S.**, foi a aluna mais indicada por suas colegas. Do curso de ciências sociais, ela ingressou na UNICAMP em 1998. Vivia na moradia estudantil. Além de professora em cursinhos alternativos, ela fazia parte das pastorais do negro e da juventude.

Tabela 16: Quem são as estudantes negras que você conhece na UNICAMP?

Número de estudantes lembradas	Quantas vezes foram lembradas	Estudante lembrada	Curso
1	10	H.S.	Ciências sociais
2	8	R.S.	Dança
3	7	M.R.	História
4	7	T.T.	Artes cênicas
5	6	D.D.	Ciências sociais
6	6	T.S.	Educação física
7	5	M.B.	Dança
8	4	F.M.	Ciências sociais
9	4	G.D.	Multimeios
10	4	S.C.	Teoria literária
11	4	J.B.	Ciências sociais
12	3	C.C.	Educação
13	3	F.F.	Ciências sociais
14	3	P.S. (ex-aluna)	Dança
15	2	A.G.	Letras
16	2	A.F.	Educação física

17	2	J.	Ciências sociais
18	2	H.	Enfermagem
19	2	L.	Ciências sociais
20	1	C.	Multimeios
21	1	D.S.	Enfermagem
22	1	C.P.	Dança
23	1	C.	Tecnologia da informática
24	1	W.	Educação
25	1	A.M.	Multimeios
26	1	C.	Letras
27	1	A.R.	Enfermagem
28	1	S.S.	História
29	1	P.C.	Engenharia civil
30	1	I.S.	Ciências sociais
31	1	E.	
32	1	C.	
33	1	V.	
34	1	M.	
35	1	V.	
36	1	2 da ginástica	
37	1	1 da sala	
38	1	1 da moradia	
39	1	1 da dança	Dança

H.S. foi a aluna mais lembrada pelas colegas e tida como modelo de conduta. Por isso, talvez seja interessante explorar um pouco mais de sua trajetória. Seu pai foi pedreiro e sua mãe empregada doméstica antes de se aposentarem. Ela morava na Cohab em Campinas com a sua família e irmãos, sempre estudou em escolas públicas, fez magistério no segundo grau e estudou num cursinho pré-vestibular alternativo, com uma bolsa de 100% antes de entrar na universidade. Durante a graduação, ela participava da pastoral do negro e da juventude, tinha bolsa trabalho além de dar aulas em cursinhos pré-vestibulares alternativos na periferia de Campinas. Abaixo a reprodução de trechos da entrevista realizada com a estudante, que mostram seu percurso escolar, suas estratégias para entrada na universidade e o que ela entende por educação. A estudante liga o seu sucesso escolar ao fato de ter estudado em escolas localizadas em bairros de elite e à possibilidade de ter protelado sua entrada no mercado de trabalho, já que recebia um salário-mínimo do governo estadual para estudar no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). A escolha pelo magistério surge também como estratégica, à medida que permitiria trabalhar meio período garantindo a estabilidade financeira da estudante. O estímulo da família também parece importante à medida que **H.S.**, crê numa auto-estima baixa

por parte do indivíduo negro que seria suplantada através da auto-estima e do incentivo familiar. Fugir a este pensamento seria uma dos desafios postos para o negro. Virgínia Leone Bicudo, em *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo* (1947) também via na introjeção da inferioridade um dos desafios para a população negra e via no esforço das associações negras pela educação do negro uma tentativa de superar essa condição.

Trecho da entrevista com H.S.

“Eu incomodo vocês se eu pedir um copo de água?”

P: Em que tipo de escola você estudou?

R: Pública, sempre. Desde o primário até o colegial... depois fui estudar numa escola perto do trabalho da minha mãe. Meus irmãos começaram lá e também terminaram lá. Essa escola, a Ponte Sobrinho fica na região do Extra Abolição, caminho para Valinhos, onde eu morava. A outra é no Cambuí perto do centro.

P: Tinham estudantes negras na sua escola?

R: Na Ponte Sobrinho eu não lembro, na outra tiveram poucas: uma só. Acho que depois ela mudou de sala, continuou na mesma escola mas mudou de sala. Então a gente não se encontrou mais. Ela era minha colega de turma, mas não era minha amiga.

P: Por que você chegou até a universidade?

R: Hoje posso dar n explicações, mas a mais plausível é a localização da escola que fica num bairro de elite. Na época que eu estudei era melhor, porque o estado de São Paulo tinha a proposta de educação que era escola padrão. As escolas padrões eram mais próximas do centro e tinham mais recursos... (também) porque eu escolhi humanidades no colegial. Ela te dá uma ligeira estabilidade. Ela é importante porque ela te faz pensar a humanidade. Eu fiz magistério e ele era uma possibilidade. Eu podia trabalhar meio período e fazer outras coisas. Gostando de lecionar eu escolhi uma área onde eu gostasse de estudar aí eu escolhi ciências sociais.

P: A sua família apoiou sua entrada na universidade?

R: A história da minha família é engraçada: a educação como possibilidade de ascensão. A educação para eles era importante por isso, para os meus pais. Mas eu não sei se eles têm noção da universidade como centro de excelência, por exemplo. A minha família por prezar muito a educação protelou muito a nossa entrada no mercado de trabalho. No meu caso eu teria entrado no final do ginásio mas como eu fiz CEFAM, onde dão bolsa de estudo de um salário, eu não precisei trabalhar. Só comecei com 19 anos. Pelo fato de eu ser a mais velha e ter a bolsa, eu pude contribuir com a bolsa, adiando a entrada dos meus irmãos no mercado de trabalho. Meu irmão mais velho fez SENAI. Isso aconteceu pelo valor que a minha família dá ao ensino, não sei se aconteceria em outra família. Isso foi um fator que teve muita importância sim, mas não foi o único. Eu também gostava de estudar. Se não gostasse... A família, ela é importante porque dá um respaldo ao indivíduo... a comunidade negra tem uma auto-estima muito baixa. E a grande maioria passa isso pros seus filhos. Centros de educação de excelência, então nem pensar. Ilusão. Sonho perdido. Então as pessoas fazem outra faculdade ou não fazem: “Esse lugar não é pra mim”. Elas se convencem disso, o que eu acho complicado.

P: Para que serve a educação?

R: Como a educação está colocada no nosso país e como ela serve para a manutenção do status quo, a UNICAMP funciona como isso. Ela funciona para uma classe específica para que ela

continue governando o país e, por essa lógica, as demais classes não deveriam ter acesso a ela. Para ela está destinado um outro lugar que é o lugar dos trabalhos forçados, de quem produz a riqueza, não de quem a administra. Eu penso a universidade como parte de um projeto de desenvolvimento nacional, para uma grande parte da população, porque ela faz parte deste projeto.

3.3 – Experiências de estudantes negras

As dissertações de mestrado *A exclusão do negro na universidade pública: história oral de graduandos afro-brasileiros da UNICAMP* (2001) defendida no programa de História por Júlio Costa da Silva e *Anônimos e invisíveis: os alunos negros na UNICAMP* de Fabiana Mendes de Souza defendida no Programa de Antropologia Social discutem a presença do estudante negro na Universidade Estadual de Campinas. Através de uma abordagem qualitativa seus autores procuram delimitar as experiências desses estudantes em sua trajetória escolar e, posteriormente, em sua vida acadêmica.

Silva nota que as situações de discriminação e de deslocamento têm continuidade entre a escola e a universidade, muitas vezes, de um modo mais sutil através da invisibilidade dos alunos, do ato de confundi-los com funcionários, no silenciamento das discussões em sala de aula, principalmente no campo da educação. Além de focar na percepção que os alunos têm das políticas de ação afirmativa e num recorte de gênero, avaliar o sentimento de inadequação de estudantes negras frente a um padrão de beleza hegemônico e como isso se manifestaria em suas relações pessoais. Frente ao preconceito e ao racismo na escola, Silva mostra o papel importante da família, que mesmo não sabendo como lidar com a discriminação, acaba compensando os estudantes através de estímulos para que eles continuem estudando e entrem na universidade.

A dissertação de Souza amplia as noções de invisibilidade e de anonimato dos estudantes negros, como bem adianta o título de sua dissertação. Nela a autora constata a existência de uma classe média negra na universidade que tem uma percepção quanto às suas experiências raciais muito semelhante ao alunado mais pobre. Isso denotaria que independente da classe social, a origem racial é determinante na construção da identidade do estudante negro. Este a sentiria nos momentos em que sofre a discriminação, muitas vezes, sutil como diz Silva em sua tese, através da percepção do aluno como funcionário e não como estudante, nos olhares de vigia e repreensão e do silenciamento das discussões raciais na universidade. Ela questiona também o desempenho acadêmico dos estudantes, muitas vezes, preteridos por seus professores quando em busca de

iniciações científicas ou quando querem elucidar alguma dúvida. Fabiana Mendes faz ainda uma refinada análise do PAAIS da UNICAMP e pergunta aos seus entrevistados sobre a opinião que têm em relação ao sistema de cotas no ensino superior. Termina concluindo que a pouca presença de estudantes negros nas universidades leva a pouca presença de professores negros, retroalimentando um círculo vicioso, que é perpetuado através do silenciamento da problemática racial na universidade.

O trabalho de Fabiana aponta também, embora não explicita, para a diversidade dos estudantes negros nos campi, embora invariavelmente eles sejam vistos da mesma forma.

Os trabalhos de Silva e Souza se complementam na intenção de mostrar como os estudantes negros valoram suas experiências na universidade. Ainda que algumas de suas observações possam ser questionadas como o fato de Silva ver na educação a possibilidade de combate ao racismo para a “construção de uma verdadeira Democracia Racial” (2001, p. 169). Ou no fato de haver na análise de Souza, uma homogeneização do conceito de classe média, percebe-se no trabalho de ambos que longe de apenas reproduzir as relações raciais da sociedade, a universidade também produz e legitima novas situações raciais quando silencia, omite e não referenda práticas de educação anti-racista.

Consoante aos estudos de Silva (2001) e Souza (2006) encontra-se no discurso das entrevistadas para esta pesquisa as mesmas observações referentes ao uso de estereótipos acionados pela subserviência ou pela sexualidade; a um regime de controle pelo olhar e pelo comportamento e a impossibilidade de constituição da identidade como estudante negra e/ ou como pessoa. Esses fatores inter-relacionados, ou seja, imagens de controle mais um regime de controle e a impossibilidade de constituição de uma identidade fariam parte de um conjunto que teria a função de produzir e reproduzir um determinado paradigma racial, conforme viu-se com Collins (2000).

Homi Bhabha diz que é necessário que se entenda os processos de subjetivação dos indivíduos numa sociedade que os marca através da objetificação e do estereótipo. Num sentido próximo, Collins atenta que é no cotidiano que podemos ver a possibilidade de subjetificação e nessa mesma intenção Certeau argumenta sobre a possibilidade de as experiências cotidianas se abrirem para mostrar as estratégias que o cidadão comum tece para fugir ao massacre de uma representação preconcebida sobre si. Dessa maneira, procurei mostrar no capítulo antecedente que havia empenho por parte dos sujeitos desta pesquisa de participarem de um esforço coletivo

para a entrada de outros estudantes negros na universidade. Mas além disso, há outros modos encontrados por estudantes negras de enfrentar, combater ou perceber as práticas e representações estereotipadas no cotidiano.

Na sociedade brasileira em que se produz um discurso de homogeneização pela democracia racial e pelo mérito, no caso da universidade, quais seriam as práticas discursivas e de representação desse grupo? Como as estudantes negras percebem esses discursos na universidade?

3.3.1 - Percepção do estereótipo

Uma das práticas de representação sobre o negro seria a do estereótipo. As estudantes entrevistadas nessa pesquisa fizeram menção às duas fontes mais acessadas desse esquema de representação em relação à mulher negra: o da subserviência e o da sexualidade, que intesectados impediriam o acesso da mulher negra ao mundo do conhecimento: a suposição de que a estudante negra que está na universidade é sempre funcionária, de que as estudantes que não são funcionárias pertencem a cursos de menor prestígio e femininos, a falta de inteligência e a exacerbação da sexualidade da mulher negra. Note-se como as estudantes refletem sobre isso quando questionadas sobre o fato de perceberem alguma distinção em seu tratamento na universidade por serem mulheres e negras:

Não saberia dizer se há diferenciação na academia pelo fato de ser mulher negra, ainda não passei por esse momento, se há. Tô no segundo ano ainda não tive que enfrentar nada. Mas enquanto mulher entre os alunos, sempre rola aquela coisa meio de chamar a atenção quando você chega. Dos meninos sempre olharem “Ah, tem uma negra ali!” Todo aquele imaginário que existe por conta da mulher negra. Boa, bonita, gostosa, boa de cama. Então sempre rola umas piadinhas sem graça em festas. Umas piadinhas de amigos ... assim. F.F., 18 anos, graduação, ciências sociais.

Eu percebi isso na enfermeira, porque você pode ver, você abre revista, periodicamente você vê, você abre playboy, revista vip, tal, a enfermeira vem assim, uma roupinha seminua, toda sensual, mais recentemente a gente viu o caso do funk, a enfermeira do funk também, isso é uma coisa que atinge a enfermeira, atinge a profissional e atinge o nosso trabalho, né? Você se sente desvalorizada, você se sente desmotivada. E a negra também, porque a gente, a mulher já não é valorizada pelo intelecto, você percebe isso pela mídia, que ela muito mais valorizada pelo corpo dela,

*então você vê que as mulheres que tem mais dinheiro que são mais famosas, são as mulheres bonitas, que se mostram e tal e poucas vezes você vê a população em geral valorizando as mulheres que tem características, que é uma intelectual que trabalha, que não tem só isso para oferecer, que é a sexualidade, a sensualidade, né? E eu acho que a negra sofre isso mais intensamente que a mulher branca, eu acho que talvez pela história, né, dos negros e tal, mas eu sinto isso. Eu até comentei outro dia com o M. que é o meu marido né, como as pessoas desrespeitam a mulher, e tava eu, o M. e mais uma amiga minha, a L. E a gente tava comentando que quando a gente passava na rua, as meninas passavam na rua, os caras mexem, falam gracinhas e tal. Às vezes, a gente fica ofendida. Às vezes, não. Com homem isso não acontece, né. Então a gente tava comentando a questão do machismo e tudo mais. Aí eu comentando porque isso acontecia frequentemente comigo e reclamando com o M. Aí ele falou assim D.S. será que você não é assediada desse jeito pelo fato de você ser negra? Porque sei lá, as pessoas, aquele racismo. E as pessoas acham que por você ser negra, você seria mais fácil do que uma branca e tal. Aí eu fiz assim, gente eu nunca tinha pensado nisso, sabe! Será que não tem sentido o que ele tá falando, sabe. Eu fiquei muito mal, eu fico muito mal com essas coisas. Eu vejo Zorra Total ou algum programa humorístico assim que estereotipa a enfermeira, a mulher, que faz aquele papel de mulher burra e bonita, eu já fico super mal e aí associar a mulher burra ... à negra ainda, sabe eu fico muito mal mesmo. Isso é uma coisa que me machuca bastante assim. **D.S., 20 anos, graduação, enfermagem.***

As próximas falas mostram a inadequação das estudantes em relação aos estereótipos sobre a mulher negra e como a possibilidade de estar na universidade pode ser vista como um meio de se contrapor aos mesmos. A percepção de um estereótipo em relação a sua profissão, fez com que D.S. procurasse entendê-lo melhor através de uma pesquisa de iniciação científica:

*(Estar na universidade é) mostrar que a gente é mais que essa imagem, que cada uma que tá aqui tem uma história, tá atrás de uma coisa, é capaz de realizar aquilo que tá afim, a que se propõe, e que muitas outras podem fazer isso assim. Não é uma cor, não é uma raça, não é um censo do IBGE que vai resolver se a gente pode ou não pode fazer. **F.F., 18 anos, graduação, ciências sociais. (Grifo nosso)***

No início eu me sentia muito mal, me sentia um peixe fora d'água, olhava em volta e dizia que é que eu tô fazendo aqui, a única menina negra dentre cem alunos do departamento. Então eu tinha no início uma responsabilidade de estar provando o tempo inteiro que eu sou a melhor, que eu tô lá para estudar e ter uma imagem de mulher negra que fugisse do estereótipo e tudo mais. E de repente eu vi que aquilo tudo me fazia muito mal, me afastava das pessoas, dos possíveis relacionamentos que

*pudessem acrescentar alguma coisa em minha vida profissional, inclusive afetiva. Eu vi que eu não sou obrigada a carregar uma bandeira ou uma cruz nas costas em nome de toda uma raça, todo um povo, eu sou só a T.T. que faz artes cênicas porque teatro é a única coisa que ela sabe fazer na vida. E eu tô na universidade, isso aqui passa e eu preciso aproveitar as relações, preciso viver, sabe, cada dia. Mas isso não quer dizer de forma nenhuma que eu não me sinta na obrigação de educar as pessoas quanto à questão racial quando é necessário. Aí eu faço isso, mas sem ser aquela chata militante que carrega uma bandeira: “Sou do movimento negro, me respeite!” nunca impus isso. É, sou brincalhona, sou amiga de todo mundo e tenho a minha idéia de respeito e acredito que as pessoas me respeitam, segundo a minha idéia de respeito. **T.T., 19 anos, graduação, artes cênicas. (Grifo nosso)***

*Eu me sustento através da bolsa de iniciação científica que eu desenvolvo. Eu trabalho a questão dos estereótipos da enfermeira. Então desde que eu cheguei aqui na UNICAMP, eu... quer dizer, eu sou negra, eu sou pobre e estou fazendo enfermagem. Enfermagem é uma profissão que ela carrega na história dela uma história de estereotipação da enfermeira. Ela é sensualizada, ela é rotulada, como uma mulher promíscua. Uma mulher que é amante de médicos e tudo mais. Poucas vezes você vê a enfermeira valorizada como profissional que passa a noite inteira cuidando de um doente, que tem a vida dela, tudo mais. E eu me sensibilizei com isso e comecei a estudar isso. **D.S., 20 anos, graduação, enfermagem.***

A primeira fala através dos trechos “a gente é mais que essa imagem”, “cada uma que tá aqui tem uma história”, mostra pela entrevistada a necessidade de se considerar as estudantes fora dos estereótipos. E atribuir uma história a *cada uma* mostraria que elas se diferenciam entre si e apontaria o reducionismo e a insuficiência do estereótipo para a compreensão do sujeito. Por outro lado, **T.T.** aponta o fardo de se combater o estereótipo através de mecanismos de compensação como a prova constante de competência, mostrar que “tô lá para estudar” e forjar “uma imagem de mulher negra que fugisse do estereótipo”. Ou seja, sempre pensar em ser para os outros, mais do que ser para si. Patricia Hill Collins assevera algo semelhante, quando diz que a vida da mulher negra é uma negociação constante na construção de um ser para si e de um ser para os outros:

Black women’s lives are a series of negotiations that aim to reconcile the contradictions separating our own internally defined images of self as African-American women with our objectification as the Other. The struggle of living two lives, one for “them and one for ourselves” (Gwaltney 1980, 240) creates a peculiar tension to extract the definition of one’s true self from the treatment afforded the denigrated categories in which all Black women are placed. (COLLINS, 1991, p.94)

Para **T.T.** enfrentar a questão através da subjetividade “eu sou só a **T.T.**”, não lhe obsta a possibilidade de confrontar ou, como diz, de “educar” as pessoas quanto à questão racial.

Quanto aos estereótipos de subserviência, novamente as estudantes acionaram o fato de serem confundidas na universidade com funcionários e fora delas com empregadas domésticas:

*Uma vez eu fui, acho que tava no primeiro ou segundo ano, fui à DAC, para perguntar sobre o curso de inglês que é oferecido no CEL (Centro de Estudos de Línguas), aí eu fui lá e perguntei pra moça, vocês não tem... eu queria saber sobre curso de inglês, vocês não oferecem tal, e ela olhou para mim e falou: “Não! A gente não oferece curso de inglês aqui” Mas como, né que não oferece, eu ouvi falar de um monte de gente que faz curso de inglês aqui. Ela disse, não, para funcionário, não. Eu fiquei super chateada, né. Porque a mulher também era negra, assim só porque eu sou negra eu teria que ser funcionária? Não, eu falei, eu faço educação física e tal, eu sou aluna, então você tem que ir lá no IEL. Ah, tá eu achei que você fosse funcionária. Eu faço graduação. Então vai lá no IEL que eles te informam melhor. **T.S., Educação Física.***

*O que é uma mulher negra que fez faculdade? Estudei... sou bonita e me visto bem, o que não impediu que em cada prédio que eu morasse depois de formada, mais de uma pessoa no elevador me perguntasse em que apartamento eu trabalhava ou quanto custava a diária da faxina. **G.D., Multimeios.***

Não é o fato de ser confundido com funcionário que incomoda, mas que o negro seja ligado apenas a este tipo de experiência e ao seu significado. Ser visto apenas como trabalho, como mostra Suely Kofes⁵⁰ ao analisar a atribuição a mulheres negras de estereótipos ligados aos trabalhos manuais, pois assim se atribui ao sujeito uma identidade e um lugar: “o seu lugar”. E aí a imagem não remete somente a um lugar de trabalho ligado ao passado, à escravidão ou ao serviço doméstico, por exemplo, mas a um lugar no futuro: por mais que você estude sua imagem estará ligada ao lugar dos trabalhos manuais.

Passados alguns anos dos primeiros contatos com as estudantes, notou-se também que a idade é um fator que as faz mais próximas desses estereótipos de submissão. Jovens ainda há a possibilidade de serem vistas como estudantes, ou de serem ativados estereótipos ligados à

⁵⁰ KOFES, Suely. **Mulher, mulheres:** identidade, diferença e desigualdade na relação entre patroas e empregadas domésticas. Campinas: Unicamp, 2001.

sexualidade. Mais velhas a possibilidade de serem confundidas com funcionários na universidade aumenta.

Uma estudante, cuja mãe fora doméstica me dizia que se tratam as empregadas domésticas não como pessoas: “elas não são gente, elas são úteis”. Ou seja, há um reforço da objetificação. Outra estudante me dizia do mal estar em freqüentar a casa de colegas cuja empregada é negra, pois isso remetia ao seu lugar no mundo e a sua mãe. Não saber o que fazer, sujar menos, conversar com a empregada, levar o prato à cozinha. Será que ela ganha o 13º? Sua carteira está assinada? Qual é o limite para o teu colega te tratar como te trata e tratar a empregada como a trata? Como se comportar quando tiver uma empregada para não repetir a relação que os patrões de sua mãe tinham com ela? Eram questionamentos que ela levantava.

Sobre isso um estudante branco de pós-graduação, após um curso sobre sexualidade da mulher negra fez uma fala interessante. Sua família do interior de São Paulo, classe média alta, tem uma empregada que os acompanha desde a infância de seu pai e tios. Ela sempre esteve em sua casa trabalhando, cuidando de seus tios e primos, sempre esteve em todas as festas, em todos os momentos de reunião da família e hoje deve ter uns 70 anos. Foi então que ele notou que nada sabia dela, se era casada, se tinha filhos, onde morava, qual era a sua sexualidade. Ela sempre esteve lá, estava na família há mais de 50 anos e ele nunca havia feito essas perguntas.

Segundo bell hooks, estereótipos oriundos do racismo e do sexismo “perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a idéia de que ela está presente neste planeta principalmente para servir aos outros” (hooks, 1995, p.468) ou ainda a “idéia de que as negras eram só corpo, sem mente” (hooks, 1995, p.469). Ao adotar essas representações como um paradigma único da existência negra feminina, afirmar-se-ia que elas seriam dotadas de uma certa fragilidade intelectual, o que se refletiria na representação de sua presença na universidade: “as intelectuais negras trabalhando em faculdades e universidades enfrentam um mundo que os de fora poderiam imaginar que acolheria nossa presença, mas que na maioria das vezes encara nossa intelectualidade como ‘suspeita’” (hooks, 1995, p.468).

Outras estudantes reclamaram quanto ao fato de ao serem notadas como estudantes, haver uma presunção de que pertencem a determinados cursos e ao fato de ter a Bahia como única possibilidade de origem:

Eu me vestia de branco e todas as pessoas me perguntavam se eu era enfermeira, macumbeira... Na UNICAMP se eu fazia história, enfermagem, artes cênicas. Nunca medicina. P.S., Medicina.

Me perguntam se eu faço dança, enfermagem, pedagogia, aí páram...História? Cênicas? ...De que lugar da Bahia você é? Então, só tem preto na Bahia? G. D., Multimeios.

É curioso notar como as estudantes são ligadas ou aos chamados cursos de perfil feminino que tem ligação com o “cuidar”, como enfermagem e pedagogia ou aos cursos de artes e história. Na verdade, estes são os cursos onde há maior probabilidade de se encontrar estudantes negras, mas para as estudantes de outros cursos isso parece um reducionismo. Quanto ao fato das estudantes observarem que as pessoas as têm por baianas, é interessante a leitura do artigo *Bahia, terra de preto doutor* de Angela Figueiredo (2008) onde a autora debate a mobilidade social de negros na Bahia. A referência pode surgir tanto do fato de haver muitos estudantes oriundos desse estado na universidade, quanto à percepção de que a Bahia seria o único repositório possível de uma classe média negra capaz de entrar na universidade porque lá há um grande número de negros ou por uma simples correlação de que negro e baiano podem ser sinônimos.

Percepção da despersonificação e difusão da identidade

Algumas estudantes relatam o fato de serem confundidas com outras alunas e funcionárias negras, mesmo sendo muito diferentes delas e havendo tão poucos negros na universidade. O que para elas sugere que todos os negros sejam iguais ou mais que isso, que não importa serem diferentes. Quando estão juntas de outros estudantes negros, seus colegas sempre lhes perguntam se são seus irmãos ou parentes, mesmo que não sejam parecidos, é como se não negros os vissem apenas em termos de coletividade, nunca de individualidade. Falam ainda sobre a recorrente troca de nome “Todo mundo acha que eu sou a Regina”. Isso se expressaria também nos diálogos abaixo, onde as estudantes se mostram insatisfeitas por serem chamadas de “morenas”, requerindo o uso de seu nome próprio. Primeiro pelo fato de “não serem morenas”, diz uma delas. Morena acaba sendo uma alcunha pela qual muitas mulheres negras são chamadas. Não

deixa de ser, tal Vênus Hotentote, um modo ambíguo de exaltar, mas ao mesmo tempo de delimitar uma determinada pertença⁵¹:

R: Eu não gosto que me chamem de morena porque eu não sou.

P: Como você gosta que te chamem?

R: Pelo meu nome!

C.V., 26 anos, mestrado, matemática.

P: Como te chamam aqui...

R: Aqui me chamam de morena.

P: E no seu país?

R: No meu país me chamam pelo nome!

I.S., 22 anos, caboverdeana, graduação, ciências sociais.

Outra maneira também utilizada por colegas e professores, é negar a identidade negra da estudante ao recorrer à mestiçagem ou à classe social, como se estas bastassem para que as estudantes não fossem vistas socialmente como negras. Agindo dessa forma, seus professores e colegas tentam anular, por exemplo, os estigmas referentes ao estereótipo da “mulata” ou da “morena”, acionado através da impossibilidade de pertença racial do mestiço, mas também como se desconhecêssem que um cabedal de descrédito em relação a este foi gerado também pela ciência brasileira através da teoria da degeneração, que via na síntese entre o negro e o branco, um repertório de doenças, moléstias, vícios e degeneração do homem brasileiro. Uma das estudantes narrou assim uma frase que ouviu: “Não fale que a senhora é negra, não se subestime.

⁵¹ Consultando uma página na internet onde as pessoas são estimuladas a escrever uma redação sobre os 120 anos da abolição da escravatura, encontrei uma redação de uma estudante negra de 14 anos, que também se queixava contra o uso de apelidos e demandava o uso de seu nome próprio. Eis a redação: “Bom a minha história começa assim eu tenho 14 na escola eu sempre fui chingada de a pelidos furteis sem nexo ou seilá o que. Na escola os meus apelidos eram assim, sasichão queimado porque eu sou magra e negra, neguinha da beija flor, macaca, cabelo duro e outros que eu não quero comentar. ninguenda escola me respeitava e eu queria só uma unica coisa quye era ser chamada pelo meu nome Brenda. Eu me sentia humilhada com tudo a aquilo até cheguei a pensar em parar de estudar não queri nem sair na rua só que minha mãe via a minha solidão e resouver conversar comigo e eu faleitudo o que havia acontecendo e e eu espriqueei. ela me falou que eu vou para escola para ser alguen na vida não pra ser escurrda pelos outros alunos, e eu fiz oque minha mãe falou ergui acabeça e entrei na quela escola com ar de uma psssoa que venseu uma coisa que já era pra ter acabado.

chegandolá vieram 5 pessoas me chingar e eu falei que ia jogar um processo contras os pais eles falaram que não tinha medo de neguinha como eu ai eu resouvi chamr meu pai para resolver mostrei um porum que me chingava meu pai falou que a gente poderi a te ser negros mas nó eramos negros humildes que não que fasia bada com niguem no mesmo estantes ele pediram desculpas para mim e eu desculpei sem nenhum ódio sem nenhuma magoa e é isso.”. **B.M.S.** Disponível em: <<http://120cartas.ig.com.br/wp/racismo-se-voce-nao-fala-quem-vai-falar/?cp=155>>. Acesso em: 18 jul. 2008.

Não vou ofender, é negra de alma branca.” E rebate para a pesquisadora: “o que eu batalhei para ser negra, agora eu não sou mais?”

Numa devolutiva com Elaine Pereira da Silva, lhe perguntei se poderia dizer que ela tinha enlouquecido ou se haveria uma palavra mais branda e correta para a sua experiência.

P: Elaine, posso falar loucura, há algum outro termo...?

R: Não, é loucura mesmo! Até isso as pessoas negam. Me olham e dizem, doutora mas a senhora está tão bem, a senhora não ficou louca não. Eles não acreditam, até isso questionam: a loucura.

A negação das experiências dos sujeitos também surge como forma de apagamento de sua história e de sua identidade.

Percepção do controle

Algumas estudantes narram que não sentiram preconceito na universidade, mas que não sentem sua presença bem acolhida ou que sentem igualmente o preconceito daqui e o de fora, e que portanto, já estão “acostumadas” com isso. Outras reforçam a noção de racismo, através de um distanciamento social. Há, ainda, quem afirme que diretamente não sente nada, mas que indiretamente sempre ocorrem certas “coisinhas”. A percepção da estudante africana é de que num país, como o seu, onde a maioria é negra, as pessoas encontram outros meios de coerção social que não o racismo:

*Na minha sala principalmente eu me sinto um pouco, **eu me sinto diferente**. Eu sou negra, eu sou, não vamos falar que eu sou pobre, mas eu não tenho tanto dinheiro como as meninas da minha sala tem, porque geralmente elas são de grandes famílias aqui de Campinas, todas vieram de escolas particulares. Apenas umas quatro pessoas vieram de escola pública. Mas assim converso com todos, todos conversam comigo, mas **a gente ainda sente um arzinho assim... Mas nada que me influencie porque a minha vida toda foi assim.** (Grifo nosso)*

***O mesmo tratamento que eu tinha em São Paulo eu tenho aqui. Racismo, segregação no sentido de distanciamento.** Às vezes me tratam bem, às vezes não, como em São Paulo. (Grifo nosso)*

*Entre os meus colegas eu nunca senti nada assim de preconceito. É que você acaba não sendo aquela pessoa mais requisitada da faculdade. **Você não é aquela pessoa mais gostada por todos**, mas entre eles eu nunca senti assim nenhum preconceito. (Grifo nosso)*

Num país onde a maioria é negra, ninguém vai te discriminar pela sua cor, pode ser por outros motivos, por exemplo, porque você é pobre. Mas só aqui eu vim me deparar com isso. Não comigo, mas eu tenho amigos que reclamam disso. É minoria, o branco é tanto quanto o negro lá em Cabo verde, ele é tratado de igual para igual.

*Diretamente também não. **Indiretamente, as pessoas sempre fazem alguma coisinha.** Mas diretamente não. (Grifo nosso)*

Olhares

O olhar do qual as estudantes reclamam assemelha-se ao olhar que Fanon diz receber quando chega na França. Collins, a partir de uma leitura de Foucault afirma há uma diferença entre simplesmente olhar uma mulher negra e mantê-la sobre vigilância. O olhar vigilante do qual as estudantes reclamam, constitui um mecanismo de controle social:

Eu só parei para pensar nisso, discriminação na universidade quando vocês me falaram desse projeto... Eu me lembro que eu me senti como um peixe fora d'água assim no começo ... Eu só senti isso quando eu tava me inscrevendo no vestibular, se pode dizer que isso foi discriminação quando eu tava me inscrevendo no vestibular, sei lá a sensação que eu tive é que as pessoas estavam me olhando e me dizendo você não tem que prestar o vestibular na UNICAMP, não sei era uma sensação que eu tinha, ninguém disse nada, ninguém falou nada, mas eu senti isso, eu fiquei muito angustiada, naquele dia por causa disso. Eu tinha muito claro que eu queria estar numa universidade pública, qual delas, eu prestei as três, USP, UNESP, UNICAMP, isso não importava, eu queria fazer universidade pública ponto. Aí, mas foi muito estranho porque eu senti isso tanto dos olhares eu não sei se é neurose, o quê que é, mas tanto das pessoas que faziam inscrição quanto das pessoas que estavam na fila. Porque disso eu não sei.

*Há uns olhares bem de leve. Eu acho que essas coisas leves, leve não no valor, **(mas)** no acontecimento (...)*

Não dá para negar uma expressão de espanto quando as pessoas olham pela primeira vez, mas eu nunca senti assim. Mas nunca ninguém veio me perguntar alguma coisa, fez algum comentário. De maneira nenhuma.

Discriminação assim, talvez as pessoas me olhem de lado, com aquele olharzinho de lado, mas alguém chegar e me falar alguma coisa assim, nunca na minha vida.

Mas há um outro tipo de olhar na universidade que é o da cumplicidade. Em algumas conversas funcionários e estudantes me revelavam que há um olhar de reconhecimento entre negros na universidade. Um olhar de “eu sei que você está aí”, dirigido entre estudantes e funcionários.

3.3.2 - Percepções da vida universitária

Embora as estudantes expressem esses processos de despersonalização e de estereótipo como sendo comuns também à universidade, quando estimuladas a responder quais seriam as coisas que mais gostavam na vida universitária, os juízos realizados foram em três direções: a diversidade de pessoas e de modos de pensar; o conhecimento e o aprendizado dentro da universidade, que segundo as estudantes não seria encontrado em outro lugar e o espaço de acolhida que parecia mais solto e tinha um clima caseiro, próximo. Nessa avaliação, as estudantes negras exprimiam sentimentos semelhantes a de outros estudantes que estavam na universidade: a busca de conhecimento, e isso as coloca num fluxo de “normalidade”, e embora pareça óbvio falar que estudantes estão na universidade pela possibilidade de aprendizado, dizer que estudantes negras estão aqui também por isso as aproxima dos outros estudantes, e o movimento de aproximações e afastamentos é importante para se perceber as diversas modulações de pertença possíveis dentro da universidade. Também é um meio de mostrar que não há só distensões e afastamentos nos processos de identificação desse grupo de alunas.

Diversidade

- 1) Diversidade, pessoas, pensamentos, ideais. Tinha uma visão fechada de mundo que se abriu aqui.*
- 2) Diversidade de pessoas de todos os jeitos, várias cabeças e idéias.*
- 3) O que eu mais gosto na UNICAMP é a diversidade, pessoas de vários lugares, vários jeitos, várias formas, vários jeitos de pensar. Estar em contato com tudo que é diferente o tempo inteiro, isso me atrai muito aqui.*
- 4) Da diversidade.*

Conhecimento e aprendizado

- 1) Relacionamento com professores.*
- 2) Oportunidade de ter acesso a tanta coisa, a idéias, pessoas, tecnologia, objetos... antes eu não tinha essa oportunidade.*
- 3) Gosto da cultura que se respira aqui.*
- 4) Gosto da vida acadêmica. Como ela é descolada da cidade. Como é um importante como espaço de reflexão.*

- 5) *Das aulas, com certeza. É o que me mantém aqui. Senão eu estaria em São Paulo.*
- 6) *Aula de danças brasileiras. Aula de capoeira.*
- 7) *Do ensino, a maneira como o conteúdo é abordado, ainda mais sendo universidade pública. Abre algumas portas lá fora.*
- 8) *O que você mais gosta na UNICAMP? A gama de formação que ela oferece para a gente e a gente tem que aproveitar. Na minha área como eu sou matemática eu consigo saber de coisa muito nova num prazo muito curto. Soltam um paper ontem, eu sei disso hoje, então isso é importante num sentido científico para quem quer trabalhar. Eu tô falando da minha área.*
- 9) *Da biblioteca do IFCH e os professores do IFCH.*
- 10) *O que mais eu gosto da UNICAMP são os leques de possibilidades de ampliar seus horizontes, ampliar seu campo de visão sobre si mesmo, sobre a sociedade que você vive, enfim entrar em contato com diferentes visões de mundo, mesclar tudo isso. E constituir a sua visão de mundo. As relações, os contatos, as pessoas que eu conheci, eu conheci pessoas influentes na política, conheci pessoas influentes nas artes, pessoas que fazem televisão cinema, pessoas de outras universidades, pessoas de outros países... Enfim quando eu sair daqui eu vou sentir muita falta.*
- 11) *Eu gosto das pessoas diferentes, pessoas que eu jamais pensaria que eu ia ter contato com elas, Todas as pessoas que eu converso... São muito diferentes de mim. Eu gostei também, o que me deixou muito encantada aqui na UNICAMP são as aulas do meu curso, é um universo de pesquisa, de conhecimento que eu não pensava que ia chegar. E agora eu fico mais encantada ainda porque eu sei que eu vou poder passar desse universo e ir além, para um conhecimento além do que eu já tenho.*
- 12) *O que eu mais gosto na UNICAMP? As pessoas que eu encontro aqui e as coisas que eu vivo aqui que eu acho que eu não encontraria em outro lugar. Por exemplo, de projetos que eu participo de movimentos que me fizeram estar mais em contato talvez com as coisas que eu acredito.*
- 13) *O que eu mais gosto é do movimento estudantil, que é um espaço que tem para receber conhecimento de várias formas e de diferentes lugares. Ter contato com pessoas, pesquisa, ensino. A noção de ter contato com algo que é justo.*

Ambiente

- 1) *Estar num ambiente mais solto.*
- 2) *Clima de cidade pequena, de estar em casa.*

Diferenças entre o lugar de origem e a universidade

A partir da pergunta “como é o mundo que vive hoje e como era o mundo em que vivia antes?” as estudantes foram estimuladas a fazer comparações entre a universidade e o seu lugar

de origem. Nas respostas vemos a valoração positiva desse novo espaço ou negativa quando percebe-se nele a restrição da participação de seu grupo de origem. As principais respostas estavam ligadas à noção de que havia uma mudança na paisagem de antes e a paisagem de agora e a limitação do mundo em que viviam anteriormente. Uma estudante descreve seu bairro de origem como uma paisagem “mais preta, o metrô era mais preto” notando que em seu espaço social de origem havia mais negros e que agora destacadamente a paisagem era mais branca, a universidade e o bairro (Barão Geraldo) eram mais brancos, assim também se nota na quarta fala, onde a estudante passou por um “estágio” num bairro de classe média alta durante o ensino médio, o que a preparou para entrar na UNICAMP. Mas apesar do preparo, via na universidade a exotização do negro. As alunas também vêem a universidade como um espaço mais arborizado, mais colorido, o que remeteria a comparação de Barão Geraldo (bairro onde se localiza a universidade) com uma cidade cenográfica, e a UNICAMP a uma ilha. Embora numa afirmação isso seja valorado de modo positivo e noutra de modo negativo, não deixam de remeter a um certo artificialismo na composição do bairro e da universidade.

Mudou a paisagem

1) Antes a paisagem tinha muito cimento e tijolo, casa em construção, paisagem urbana, grandes avenidas. Hoje é mais grama, árvore, flor. Era mais preta também, o metrô era preto. Hoje é mais destacado, mais brancos. M.R., 23 anos, história.

2) Para ir para a escola o perigo de ser assaltado, de ser assassinado, ali tem muito tráfico de drogas. É uma região assim, andar muito cedo não dá, nem muito tarde. C.C., 20 anos, pedagogia.

3) Campinas é muito diferente (da UNICAMP). A UNICAMP é arborizada. A dinâmica do fim de semana aqui (UNICAMP) é parada, lá (bairro) é agitado. As pessoas saem, vão aos campos de futebol. H.S., 23 anos, ciências sociais. (Grifos nossos).

4) ...e por uma questão de resistência, hip hop a paisagem era tomada por negros. No colegial sofri um choque quando fui estudar no Itaim Bibi (bairro de classe média alta), isso me preparou para a UNICAMP. Na UNICAMP as pessoas vêem o negro como algo exótico, tem uma folclorização do negro. R.S., 20 anos, dança. (Vem de um bairro de periferia de São Paulo).

5) Muita coisa mudou. Antes eu olhava e via uma multidão. Agora tudo pulsa mais. Agora eu procuro as cores, a liberdade da UNICAMP. Barão parece uma cidade cenográfica. Na USP eu vejo tudo preto e branco. M.B., 20 anos, dança.

As estudantes também ligam a universidade a um lugar onde há maiores oportunidades de conhecimento e tomam o “mundo em que viviam antes” como um lugar de impossibilidades intelectuais e de diversidade. Outras enxergam justamente o afastamento da pluralidade e o agravamento das diferenças sociais.

Antes era mais limitado

- 1) *O mundo que eu vivo hoje é muito mais interessante do que antes. Mais oportunidades de aprendizado, possibilidade de conhecer diversas culturas e pessoas. Tenho mais autonomia.*
- 2) *O mundo que eu vivo hoje é muito mais aberto. Tenho contato com pessoas de diversos tipos, diversas classes sociais, é um mundo mais globalizado. (Aqui é) Completamente diferente do que eu vivia em Salvador, que eram parecidos comigo tanto cultural quanto socialmente. (Antes) era muito mais limitado.*
- 3) *Um mundo das trevas, em termos culturais, antes de entrar para UNICAMP. Hoje eu tenho mais consciência do que eu sou.*
- 4) *Aqui é legal porque você faz contato com muitas pessoas diferentes de você e antigamente eu convivia com pessoas que faziam o mesmo que eu. Moravam perto, íamos à escola ou cursinho juntas. O mesmo padrão de vida, os mesmos pensamentos.*
- 5) *Mudou toda coisa. Era pequena, sem expectativas, era marceneira, depois o mundo passou a não ter limites. Passei a compartilhar idéias.*

Antes era mais próxima do povo

- 1) *Antes era próxima do povo. Este mundo em que vivo agora é uma ilha da fantasia. As pessoas daqui são elitistas e dentro dela há uma hierarquia.*
- 2) *Havia mais negros no bairro, sempre convivi em ambientes plurais. O IFCH é burguês, têm um discurso hipócrita. Percebi que a diferença social é agravada na UNICAMP.*

Há também quem faça a comparação através de um mundo mais restritivo como o do trabalho ou das limitações materiais:

Antes era trabalho

- 1) *Aqui é estudo, formação. Antes eu trabalhava, fiz técnico em metalurgia.*

Antes eram dificuldades

- 1) *Somente quando passou no concurso público que meu pai pode pagar meus estudos.*
- 2) *Tinha dificuldade para passes, faltava um pouco de grana, às vezes. Não havia meninas negras antes do curso de graduação, no 1º grau também (não).*

É sob o aspecto das diferenças entre o antes e o depois da universidade que a estudante vai traçar sua diferenciação com os outros do bairro:

*Muitas pessoas falam assim, “ah você está estudando na UNICAMP, nossa, né”! E me vê meio assim porque... É meio difícil para eles acreditarem que eu tô fazendo UNICAMP, mas eles percebem assim pelo jeito, porque você acaba mudando o jeito de falar, o jeito de pensar, aí eles falam, “você é metida só porque você estuda na UNICAMP”, sabe. Às vezes, eu acho meio chato até. **Eu tento esquecer que eu faço UNICAMP e tento falar mais do jeito deles**, não digo falar errado, eu tento às vezes, tento (...) conversar com eles de maneira normal, não falar muita coisa que eu aprendo aqui dentro, que eu sei. Às vezes eu nem falo muita coisa, porque eles falam, já vão rotulando, “é porque é a UNICAMP isso, a UNICAMP é assim”, eles ficam meio que com raiva. Eles já rotulam, aí eu acabo nem falando. As pessoas sabem por outras pessoas que eu faço UNICAMP, que eu faço UNICAMP aqui. Fica muito chato, as pessoas já vem rotulando, chamando de metida. (Grifo nosso)*

Para que se aproxime deles é necessário operar uma cisão “esquecendo-se” que estuda na UNICAMP. Nesse caso a estudante não se vê na possibilidade de traduzir, carregar símbolos de um mundo para o outro, nem se vê com uma identidade alargada por pertencer a um e outro espaço, mas reforça a necessidade de anular uma das identidades para que possa passar de um mundo ao outro. Os processos de diferenciação e distanciamento são notados também na convivência familiar:

Meu sonho é que meu irmão dividisse estas carteiras comigo. Porque há coisas na vida que por mais que se estude não se tem. Não aceito que eu esteja aqui e eles não. Há uma distância entre nós. Minha irmã não gosta de ler, é manipulada pela TV aceita humilhações e eu não gosto disso.
S.C., Teoria Literária, 29 anos.

3.3.3 - Percepção das trajetórias

Dentre a percepção das trajetórias das estudantes negras o que se notou a partir da pergunta “Por que você chegou aqui e seus colegas negros não?” foram respostas ligadas ao

âmbito do apoio, estímulo e estratégias familiares de ascensão; à realização de um sonho, à força de vontade e à auto-exclusão de seus colegas:

Teve quem acreditou em mim

- 1) *Porque teve gente que acreditou em mim, professores, meus pais.*
- 2) *Eu fui criada para estar aqui, preparada só para isso.*
- 3) *Porque meu pai não queria que eu fosse mandada.*
- 4) *Eu tive muito apoio da minha família, porque na época minha mãe não tinha condição, minha mãe e meu pai não tinham condição de pagar um cursinho bom ou uma escola particular. Tanto é que eu fiz colegial técnico para poder ter uma profissão para poder trabalhar para poder pagar um cursinho depois, mas aí eu fiquei sabendo do cursinho do DCE que era bem mais barato, que era para isso mesmo, para as pessoas que não tinham condições, aí a minha mãe fez de tudo porque ela viu numa reportagem da televisão, aí ela foi atrás. Ela procurou, ela maior apoio assim, ela que foi atrás, quase que foi ela que fez a prova para mim. Se ela pudesse ela mesma ia lá fazer a prova para mim só para eu poder entrar, sabe. Meu pai também, ele sempre falava para mim “olha, você fazendo faculdade, você entrando na faculdade para mim tá ótimo, você não precisa nem trabalhar, vou sempre bancar para você, para você conseguir entrar na faculdade e fazer a sua faculdade e depois você pode procurar emprego”. Até hoje ele não deixou eu e minhas irmãs trabalharem por causa disso. Ele achava muito mais importante você fazer uma faculdade que trabalhar compara um carro e viver a sua mesmice de sempre.*

Sonho

- 1) *A maioria das meninas que estão na universidade aqui hoje correram atrás do sonho. Meu sonho custava caro no sentido de desgaste emocional. Na 6ª. série meu pai ficou desempregado e eu não podia comprar livros, sempre gostei de ler, mas em matemática é preciso dos livros e eu acabei reprovando a 6ª. série, eu e minha irmã. A gente não conseguia acompanhar o pessoal nas exatas, então foi um desgaste para o meu pai comprar o livro para a gente não reprovar a 6ª. série de novo. Fora a cobrança do uniforme, porque a gente ainda pegou o governo Montoro que distribuía material escolar de graça e era humilhante você ter q ir ao colégio pedir material para o seu filho continuar estudando. Mas daí eu já tinha um sonho, o eu queria escrever e se fosse preciso eu chegar aos bancos de uma universidade para eu escrever eu chegaria. Eu trabalhei com minha mãe de empregada doméstica com seis, sete anos, mas não gostei e então resolvi trabalhar com o meu pai como marceneira desde os dez anos. Adoro o cheiro da madeira.*
- 2) *Eu acredito que eu consegui entrar aqui porque a minha vontade de estar aqui dentro era maior que qualquer coisa. Eu não tinha tempo para mais nada.*

Exclusão

1) *Eu não me lembro delas (estudantes negras) no colégio, se elas não estão no colégio, aí é difícil estarem na universidade.*

Auto-exclusão

1) *Acontece sim a auto-exclusão. Ela não prestou USP, não prestou UNESP, não prestou UNICAMP porque ela disse que não tinha condições e hoje ela é universitária, mas de uma universidade particular. E paga não sei como.*

2) *Meus amigos eram quase todos negros né, a maioria está trabalhando. Difícil de falar, acho que um tá fazendo faculdade. Até eu converso com uns, mas eles não tem nenhum interesse de fazer faculdade. Eles falam, ah, mas faculdade é mais difícil, é meio que utópico para eles, entende. Porque eles acham que é muito difícil e que eles não são capazes, eles mesmos se vêem como se eles não fossem capazes de passar no vestibular e sem condições financeiras a maioria não teria como pagar a PUC ou uma outra faculdade particular.*

3) *Os meus amigos pensavam eu não vou fazer isso, eu não tive uma boa base na escola para entrar numa faculdade. Eles nem arriscam.*

4) *Minha mãe me deu a liberdade de não prestar. Achei que não fosse passar porque vim de escola pública.*

5) *Eles achavam que você ia ficar louca de tanto ficar estudando. Eles não tinham tanta motivação assim e não acreditavam.*

6) *[...] eles não conseguem colocar na vida deles a universidade. [...] Por vários e vários fatores eles não colocam, socioeconômico e cultural. Estudar pra quê? Não vai mudar nada.*

A auto-exclusão não é percebida como um fator isolado, ela pode ser vista como falta de motivação, como crença de que a entrada na universidade não vá mudar em nada a vida, ou de que não se teve uma boa base escolar para se prestar o vestibular de uma universidade estadual. Para Cunha (1975) a auto-exclusão seria uma pré-seleção ante o vestibular. Este se constituiria numa seleção dos já pré-selecionados. Outra percepção que fica clara nos relatos é o modo como seus colegas negros foram sumindo da paisagem escolar e como a socialização na escola, diferente do bairro, muitas vezes, já era dentro de um universo branco.

1) *Sempre estudei em escola pública. Não havia muitas crianças negras na escola, quatro ou cinco no pré e depois foram desistindo. Na 4ª. série eu já era a única. Por questões financeiras, preconceito, muita tiração de sarro. Não desisti porque tinha um irmão mais velho que dava muito incentivo, os pais incentivavam, tentavam compreender aquela situação de preconceito.*

2) *Eu sempre estudei em escola pública, desde o pré até hoje. Na escola que eu estudei da primeira até a oitava série até que havia bastante*

pessoas negras, mas depois que eu entrei no colegial, como a escola era num bairro assim de classe média, classe média alta apesar de ser estadual, você poderia contar nos dedos quantos negros tinham.

3.3.4 – Afetividades

Cor e família

Uma das dificuldades da classe média branca na universidade é compreender certos arranjos familiares. Mães solteiras, filhos adotivos, irmãos de casamentos diferentes, casamentos interracialis, irmãos de cores diferentes nem sempre são bem compreendidos pelos colegas de universidade. Vir à UNICAMP com um pai ou mãe que não é o seu reflexo gera estranheza. Uma aluna mestiça me narrou a estranheza de seus colegas ao conhecerem sua mãe branca. Há uma limitação de entendimento dos arranjos familiares por aqueles que parecem constituir e construir um conceito hegemônico de família.

Outra situação é intrafamiliar e diz respeito às relações raciais em famílias mestiças. Uma das entrevistadas é negra e sua mãe é branca. Ela não conhece o pai mas infere que ele seja negro. Participar de uma da família da qual você não é o reflexo de ninguém opera de modo diferente para diferentes pessoas. A relação das estudantes que têm mães brancas pode ser conflitante, principalmente no que tange à aparência. Há uma narrativa de que a opção por alisar ou domesticar os cabelos quase sempre parte das mães que não têm trato ou experiência com cabelos crespos, então tentam adequar as filhas ao padrão do cabelo liso.

Eu tenho canecalon, trancinhas... Eu tenho traumas há 18 anos com o meu cabelo. Porque a gente aprende desde cedo que tem que ter um cabelo liso, escorrido, maravilhoso e meu cabelo não é assim, ele é crespo. E eu só consegui resolver isso, eu nunca consegui ter o cabelo comprido, eu fui resolver o cabelo comprido com trança, aí eu acho que eu consegui assumir uma coisa de feminilidade. Eu tinha 15 anos quando eu pus trança...Rolava um pouco de menina tem que ter cabelo comprido, mulher bonita tem que ter cabelo comprido e eu sempre tive cabelo curtinho, desde menina, sempre molequinho. Aí 14, 15 anos aquela coisa, os meninos interessados e tal... Eu era moleque demais e aí com o cabelo curto era terrível. Era muito, aí começa aquela coisa de querer ser vaidosa, chamar a atenção, e meu cabelo não dava, não crescia, não ficava bonito assim... aquela coisa. Aí, a minha mãe é branca, a minha mãe tinha o cabelo bonito, aí minha mãe também entrava numas de que o cabelo tinha que ser mais liso, mais ajeitado, então aquela coisa de bob, touca, ferro quente, até que eu achei que não. Aquilo era para cabelo de

gente que era para ter o cabelo liso e o meu cabelo não vai ser liso nunca. Aí fui usar trança.

Pergunta: Agora você encara seu cabelo (...) natural?

Resposta: Encaro. Ele é crespo do jeito que ele tem que ser.

Pergunta: E ele é bonito?

Resposta: Eu acho que é.

F.F., 18 anos, ciências sociais.

Relações amorosas

*1) Então eu acho que porque os homens brancos se interessam mais por mim que os homens negros. Eu achava isso, eu sempre me perguntava por que será que eu só me envolvi com pessoas brancas e não com negras, né. Eu tava fazendo uma entrevista, há pouco tempo atrás, uma entrevista escrita e a garota me perguntou: e seus amigos, como era o relacionamento com seus amigos? Eles eram brancos, eles eram negros? Eu falei assim, a maioria eram brancos, aí que eu atinei, nossa realmente, nossa eu não tive muitos amigos negros, né? Os meus melhores amigos são brancos. Aí eu falei mais por quê? Aí eu raciocinei. O segundo grau eu cursei em escola particular e eu era a única negra na sala, nem tinha como assim ter melhores amigos negros. E o meu relacionamento sempre foi com pessoas brancas. E os rapazes loiros sempre se interessavam mais por mim que os negros, mas na UNICAMP eu notei o contrário, que os negros se interessam muito por mim também. Não sei por que, qual é a diferença. **D.S., enfermagem.***

*2) As minhas primeiras experiências sentimentais na universidade foram meio frustrantes. Primeiro comecei a ficar com um menino de uma classe social diferente da minha. Não sei se era só encanação minha, mas a verdade é que eu me sentia meio 'Casa-Grande & Senzala'. (...) Então namorei um europeu, com ele foi bem legal. Sei que ele gostava de mim, mas sempre me rondava um certo sentimento de turismo sexual. Parecia que eu nunca iria ter uma vida sentimental comum. **G.D., multimeios.***

*3) Eu tinha um namorado e aí ele me disse que não queria mais namorar comigo e disse assim "olha, não é pela sua cor não, tá?" **M.B., dança.***

As relações amorosas na universidade podem ser marcadas também pelo intercruzamento da questão de raça e classe e pelo questionamento sobre uma limitação na escolha de parceiros marcada pela pertença a um ambiente majoritariamente branco. Namorar com estudantes brancos ou negros, no entanto, não se põe como um problema para a maioria das jovens. Mas à medida que a militância política se manifesta a questão pode se fazer presente. Namorar e casar com um homem branco não seria de certo modo contribuir para o embranquecimento efetivo do Brasil? **D.Z.** se questiona se ao ter tido um filho mestiço não embranqueceu um Brasil que precisa de sua

negritude. **C.J.** só namorou homens brancos. Um colega do movimento negro a questiona sobre isso. Ela não teria o compromisso?

De qualquer modo, uma certa apreensão em relação a aceitação de um relacionamento interracial existe, principalmente, no tocante a apresentação da estudante à família do namorado.

Júlio Silva (2001) mostra em seu trabalho que a querela em relação ao corpo de estudantes negras pode também interferir em seus relacionamentos amorosos. A hipersexualização do corpo da mulher negra pode gerar um incômodo em relação ao real interesse masculino pelas estudantes. A insegurança de que relacionamentos que elas gostariam que fossem mais densos possam ser apenas a manifestação de uma curiosidade sexual. Uma aluna me dizia do namoro que teve um rapaz que não saía de mãos dadas com ela e que não a apresentava aos seus amigos. Outra me dizia da dificuldade de seu namorado em assumir a relação. Aí, a questão é que não tinham certeza se eles faziam isso por estarem inseguros com a relação ou por vergonha de namorar uma estudante negra.

Ana Cláudia Lemos Pacheco (2008) em sua provocativa tese de doutorado⁵², analisa atentamente as escolhas e relacionamentos afetivos de mulheres negras militantes e não militantes na cidade de Salvador. Nela a autora constata que “ser mulher negra”, no campo afetivo, traz mais desvantagens que vantagens na vida amorosa, devidos aos signos corporais racializados” (p.37) e vê no corpo uma das categorias mais acionadas, por suas informantes, para compreender suas *escolhas afetivas* e sua solidão. Nota, contudo, que o corpo pode ser ressignificado através da militância política, por exemplo. A tese de Ana Cláudia levanta muitas questões que nos ajudam a pensar também nas escolhas amorosas de nossas estudantes. A dificuldade de encontrar namorados na universidade pode levar à procura em outros espaços onde nem sempre o parceiro tem uma qualificação similar, seja negro ou branco. Essa assimetria⁵³ pode gerar conflitos nos relacionamentos. Sobre isso, Elaine Pereira, narra uma fala de um ex-namorado em sua autobiografia:

Ele: “- Eu estive pensando...hoje você ganha pouco e eu também, mas amanhã você vai ganhar muito mais que eu – como é que vai ser?” (p.106)

Depois de um mês ele foi embora.

⁵² PACHECO, Ana Cláudia Lemos. “**Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar**”: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2008.

⁵³ Assimetria semelhante também é analisada por Ana Cláudia Lemos em sua tese de doutorado.

CAPÍTULO 4: Relatos autobiográficos de estudantes negras

Numa sociedade em que imagens de controle regem a representação sobre a mulher negra, a constituição de auto-narrativas apresenta-se como um processo de subjetificação possível frente ao estereótipo. A formação de auto-narrativas denota também a possibilidade da auto-definição de estudantes negras por elas mesmas, indo ao encontro de Audre Lorde quando esta afirma que, “it is axiomatic that if we do not define ourselves for ourselves, we will be defined by others – for their use and our detriment” (apud COLLINS, 2000, p.36). Com isso Lorde não nega a possibilidade de conhecimento de um sobre o outro, mas as relações de poder oriundas dessa relação. O que ela sugere é ampliação do conhecimento da mulher negra através de representações elaboradas *também* por ela mesma.

Num primeiro momento será apresentada a autobiografia de Elaine Pereira da Silva *Pérola negra: história de um caminho* e posteriormente a dissertação de mestrado *Anônimos e invisíveis: alunos negros na UNICAMP* de Fabiana Mendes de Souza.

A autobiografia de Elaine é marcada pela narrativa de sua trajetória até tornar-se médica. Nela a autora enfatiza seu processo de loucura em meio à graduação e os percalços decorrentes desse para obter seu diploma em medicina. Para tanto, articula raça, gênero e classe para a narração de suas experiências escolares e acadêmicas.

Para Maria Isaura Pereira de Queiroz (1988), a autobiografia seria a narração da própria existência. O narrador, ele mesmo, por motivos pessoais empreenderia essa narrativa, sem a necessidade de um pesquisador. A potencialidade da autobiografia como meio de pesquisa se daria pela possibilidade de cruzamento “entre a vida individual com o social” (QUEIROZ, 1988, p.36). Nesse sentido, as autobiografias como narrativas de vida são entendidas aqui, junto com Bertaux, como narrativas de experiências.

O trabalho de Fabiana Mendes exige uma melhor conceitualização sobre a questão autobiográfica. Ela faz parte de sua dissertação de mestrado, não como um memorial ou tema, mas como parte do texto apresentado. Na verdade, Fabiana Mendes põe, de modo competente, no limite as possibilidades de reflexividade do pesquisador em sua dissertação. Não há um distanciamento entre a pesquisadora e o pesquisado, e como os dois são colocados no mesmo plano, entra em crise qualquer idéia dicotômica da relação entre os dois. Fabiana objetiva-se em seu texto e se alinha a um paradigma científico que coloca em discussão a necessidade de um

conhecimento situado por parte pesquisador, mas além disso ela vai apresentar a si própria e as suas experiências na universidade como objetos de reflexão sobre a presença do estudante negro na UNICAMP. Desse modo, ela apresenta também o percurso de sua investigação. Não se trata apenas de reflexividade, mas da possibilidade da constituição do sujeito a partir da narrativa de suas próprias experiências, intercruzadas com a vida de outros indivíduos que foram entrevistados pela pesquisadora.

4.1 – Elaine Pereira da Silva



Elaine Pereira da Silva, 3ª. série, 1971. Fonte: Arquivo pessoal de Elaine.

Formada em medicina pela UNICAMP em 1997, Elaine Pereira da Silva, lançou em 2006, a autobiografia *Pérola Negra: história de um caminho*. O que me levou a investigar a autobiografia dessa paulistana, nascida em 1963, foi o fato de que dentro de um campo teórico que vem recentemente discutindo a presença do negro no ensino superior e do estudante negro universitário como categoria analítica para se refletir sobre as relações raciais no Brasil, a existência de uma autobiografia de uma mulher negra que passou pela experiência da ascensão social via universidade, e reflete sobre isso, parece ser uma novidade.

No entanto, eu não procuro aqui um sujeito ideal, nem universal ou soberano que possa responder a todas as minhas inquietações sobre a presença da mulher negra na universidade. Não procuro também por excepcionalidade, nem por um sentido único e unívoco. Eu vou analisar trechos da autobiografia desse sujeito instável, porém íntegro no sentido de que procuro por uma pessoa e suas interpretações e não por seu estereótipo. Não quero enaltecer a história de Elaine, quero respeitá-la e pensar como a partir dela podemos refletir sobre relações raciais e gênero no cotidiano. Em sua autobiografia Elaine afirma sua negritude, se atribui uma identidade que não é

reduzidora, porque ao invés de restringir amplia nosso entendimento de seu modo de estar no mundo. Elaine não é um estereótipo, é uma pessoa que tem cor, sexualidade, religião, erros e desejos. Elaine não é um tipo, é um sujeito que vê e sente o mundo através de sua própria multiplicidade.

Sob esses aspectos adoto aqui o estudo da autobiografia de Elaine Pereira da Silva, consoante ao que Suely Kofes afirma sobre a possibilidade de seu uso, já que esta “revelaria, ou permitiria revelar, que a superposição de vários mundos nas experiências e interpretações de sujeitos singulares são constituidores da socialidade e não incoerências sociológicas.” (p.9). O sujeito atravessado por esses múltiplos mundos, nos auxiliaria então a desvelar para além de si mesmo (se é que é possível conhecer alguém), um conjunto de relações possíveis dentro da universidade.

“- Eu não gosto de gente preta.
- E preto é gente?” (SILVA, 2006, p.15)

O diálogo acima apresentado na autobiografia *Pérola Negra: história de um caminho* (2006) foi ouvido por Elaine quando ela era ainda criança e vivia na Vila Matilde, bairro da Zona Leste de São Paulo. Pequena ela ainda não sabia que se debateria com esse diálogo em outros momentos de sua vida. Provar humanidade e sanidade foi uma constante para a jovem paulistana que se mudou para Campinas em 1989 para iniciar seus estudos na Faculdade de Medicina da Unicamp. No quinto ano de seu curso Elaine entrou em coma devido a uma neurocisticercose e decorrente disso sofreu uma lesão cerebral que a fez passar pela experiência da loucura. Na UNICAMP, ela foi vítima de um erro médico que não diagnosticou adequadamente a sua doença. Os sintomas da neurocisticercose como o excesso de sono eram vistas pelo seu clínico como decorrentes do fato dela morar na moradia estudantil, onde presumia haver muitas festas e daí o sono excessivo de sua paciente, outras vezes porque isso era de sua natureza.

Ironicamente, para a autora, foi essa experiência que a fez reagir ao racismo dissimulado ao qual sempre fora exposta enquanto mantinha um padrão de comportamento “adequado” para o padrão dos seus colegas. “O racismo era mitigado enquanto eu era comportada”. Foi a loucura que a resgatou:

Algo de muito grande aconteceu na UTI. Após a lesão cerebral, mudei completamente de personalidade. A garota tímida e complexada ficou alegre e brincalhona – DEMAIS. Isto

teria um alto custo social. Meu complexo de inferioridade ficaria na UTI. Isto seria um ganho imenso. Por meses eu ficaria com o tom de voz muito elevado, o que afastaria de mim a maioria esmagadora das pessoas. Estava chegando a hora de eu saber, realmente, quem eram os meus verdadeiros AMIGOS. (SILVA, 2006, p.87)

Mais adiante Elaine reforça essa idéia:

Nesses quatro meses de 93 em que eu estudei, após a lesão, comecei a reaprender o mundo. Ainda estava “inocente, pura e besta”...esqueci que eu era pseudo-semideusa. Eu era uma negra pobre que se atreveu a conquistar um lugar no pseudo-Olimpo. Entretanto, calada, tímida e complexada, eu não incomodava. Então o mundo me suportava. Mas quando eu tive o mau gosto de lesar o cérebro e voltar feliz...Sem pedir licença para respirar, cantando, sorrindo, agredindo o mau humor do mundo com a minha alegria – era demais! Paciência tinha limites! (SILVA, 2006, p. 89)

Ao sair da UTI ela tinha um quadro de infantilidade mental, perda da memória recente, além da piora no sono: dormia muito. A expressão da infantilidade mental era a alegria excessiva. Elaine falava alto, ria alto e muito e isso a afastava das pessoas. Era tratada como louca e é contra esse estigma que ainda hoje luta. A loucura detém um forte estigma social do qual é muito difícil se desvencilhar. Para mulheres e negros ela tem um aspecto particular, pois as teorias eugênicas brasileiras, sobretudo, na figura de Nina Rodrigues foram grandes propagadoras da inferioridade intelectual negra, para elas propensa a doenças mentais muito mais que os brancos devido à teoria da degeneração. Loucura e degeneração tinham uma cor de pele, eram “naturais” aos negros. A experiência da loucura deixa marcas que vão além do período vivenciado. Quando em 1995 já está recuperada não será fácil viver com o estigma:

Em março de 95 eu voltei a estudar. Meu mundo estava no chão, implodido. Eu tentava juntar os cacos e fazer um novo. As pessoas desviavam-se de mim. Não estava mais louca, mas o estigma da loucura iria muito além da sua duração. Uma dor, uma dor, uma dor. Eu não me suicidei porque não tive coragem. E porque ainda tinha TRÊS amigos...(SILVA, 2006, p.111).

Quando entrou na Unicamp, sua presença não passou despercebida. Seus colegas tinham idéia do caráter ímpar de uma estudante negra no curso de medicina. Elaine não desconhecia o significado de sua presença na universidade e seus colegas também não:

Na turma de 89 da Medicina Unicamp, havia duas mulheres negras: eu e PI, MC comentou seu espanto (ou seu horror) em ver duas pessoas negras e mulheres num curso assim concorrido. Ele já estudara na USP e quase não havia negros por lá. Duas numa mesma turma era digno de nota. (SILVA, 2006, p.65)

Creio que foi em 92, este ocorrido. Um colega de curso, o Gabeira e eu discutíamos questões sociais. Eu disse:

-Poxa, Gabeira. Eu – eu estou aqui!
-Você?! Você é a exceção da exceção.

...ele estava certo. Infelizmente. Pobre como o diabo e ainda negra, cursando Medicina na Unicamp – é a ET. Espero que no século XXII esta realidade tenha mudado. (SILVA, 2006, p.79)

Ela sabe da estranheza da sua presença na universidade, principalmente num curso de prestígio onde normalmente o negro não é representado:

...coração, músculos o negro pode ter. Já profissões intelectuais, onde é preciso neurônios...é outra história. Basta olhar em volta e constata essa estatística.

Há algumas raríssimas exceções. Eu, por exemplo, mas não é fácil e choca o mundo. Você assusta as pessoas ao revelar pertencer, ainda que parcialmente, a estas castas dominantes. Quem se atreve a colocar o nariz negróide no reduto do nariz aquilino paga o preço desta ousadia. Sente a discriminação, literalmente na pele. Este livro se pretende iconoclasta. Ele quer derrubar o mito da democracia racial no Brasil. (SILVA, 2006, p.172)

Elaine representa a diferença racial entre brancos e negros refinando um ditado já bastante antigo “não meter o nariz onde não se é chamado” e apresenta o objetivo do seu livro: “derrubar o mito da democracia racial”. Aqui é importante perceber que não se trata apenas de um livro de experiências sobre a loucura e a universidade, mas como através de sua experiência de ascensão social e deslocamento na universidade é possível perceber a falácia do mito da democracia racial. Elaine lê o mito da democracia racial através da sua experiência universitária. Joel Rufino a partir de uma leitura de Guerreiro Ramos, diz que se deve entender o conceito de negro como um lugar, de onde se vê o mundo. Elaine vê o mundo através de sua negritude na universidade e aí tenta desmontar o mito da democracia racial brasileira.

Mas Elaine teve a experiência interrelacionada entre a loucura e a negritude. Era uma mulher negra pobre e louca na Unicamp. Essa experiência deixou marcas indeléveis na sua sociabilidade mesmo depois de curada. Se o fato de ser uma mulher negra já causava estranheza aos seus colegas de curso em 1989, a conexão com esse excesso de alegria vai incomodar aos seus colegas que por vezes pedem para que ela se controle, que não seja tão excessiva, que se medique e mesmo que saibam que isso é decorrente de um quadro de patologia, muitos parecem crer que ela se comporta como se comporta por sua própria vontade. Em *Diferença e Patologia* Sander GILMAN (1985) nos mostra como operam as imagens de controle que relacionam raça e loucura, estereotipando o negro como sujeito natural de demência e invoca Foucault para que se pense na estigmatização, na vigilância e na punição dos sujeitos patologizados que fogem à norma. GILMAN (1985) fazendo coro à Foucault continua por questionar a necessidade de se domesticar corpos que fogem à regra. A idéia de controle é algo patente em toda a biografia de

Elaine, sempre há alguém que preze por regulá-la, por controlá-la, por questioná-la e tentar colocá-la “em seu lugar”.

Elaine liga sua fase anterior à doença a um complexo de inferioridade, causado pelo racismo. É como se ela tivesse doente e a loucura a curasse. Soa paradoxal pensar que foi preciso enlouquecer para ter a consciência de que não era inferior.

Eu nasci muito inteligente, negra e pobre. Costumo dizer que neurônio não tem raça e não tem preço. Pode ser lesado numa UTI, mas não se compra. Vivi destratos desde a infância, com relação à minha raça, muitos relatados nesse livro. Em função deles, cresci tímida e com complexo de inferioridade. Na infância já era complexada, mas ainda falante e extrovertida. A partir da adolescência, introverti. Desenvolvi uma timidez muito expressiva só extinta mediante uma lesão cerebral.

Penso que o pior do racismo não é o negro ser tratado como inferior, é ele sentir-se como tal. Eu me senti inferior a todos os brancos porque a sociedade medíocre me fez crer que assim era, até adoecer. Estava no quinto ano de Medicina da Unicamp, mesmo assim, sentia-me o patinho feio...Quando sofri a lesão cerebral, perdi a sanidade mental e o complexo também. A sanidade, graças ao bom Deus, eu recuperei. O complexo foi extinto em definitivo, felizmente, mas a que custo!

Muitas pessoas criticam o Michael Jackson pelas mudanças que ele promoveu em seu rosto...Eu sei o preço de ter um narizão na sociedade. Se assim não fosse, ele não teria sentido necessidade de mudar as suas feições. Se eu tivesse o dinheiro que ele tem, antes de ir para a UTI, eu também teria reformado o meu rosto. É lamentável o que ele fez, mas eu entendo os seus motivos. (SILVA, 2006, p.171)

Para mostrar como sua entrada na universidade não lhe garante prestígio automático, Elaine descreve três pequenas cenas que bem ilustram o acionamento da representação pelo estereótipo. Na primeira estava cantando sozinha na praia e nas outras duas estava participando de um encontro nacional de estudantes de medicina:

CENA 1. Foi então que um senhor me interpelou. Quis saber o motivo daquela alegria. Parei pra conversar e disse que comemorava a vida. Ele, certamente, pensou que eu não tivesse cultura formal, pelo meu jeito espontâneo de ser e cantar. Seu nome é Zé Benê, médico do interior do estado. Eu contei ser aluna de Medicina da Unicamp. Ele duvidou e quis me testar. Fez várias perguntas sobre Literatura (...) acertei todas as respostas até convencê-lo. Acabou por confessar que duvidara de mim. Que chato! Fiquei irritada e disse:

- As pessoas não sabem. Há poucos, mas há negros cursando faculdade. Até Medicina na Unicamp, via vestibular. Lamento decepcionar. (SILVA, 2006, p.122)

CENA 2. Vários alunos, de várias faculdades ao longo do país, pensaram que eu fosse uma das faxineiras do prédio. Nada contra essa profissão – era a de mamãe. Mas isto deveu-se a vários fatores (ou estereótipos): minha raça, meu brilho e minha espontaneidade. Quase caíram de susto ao saber que eu era aluna de Medicina. E ainda cursava Unicamp – um dos vestibulares mais concorridos do país. ...

- O que você faz aqui?

- E você, o que faz aqui?

- Estou num encontro de estudantes de medicina do país. (Responde imponente.)

- É?! De onde você é?

- Estudo em Salvador.

- (Eu, sempre irônica) Ah! É!!! Você já ouviu falar de Unicamp? (A Unicamp tem um marketing muito forte no Nordeste...)
- É claro!
- Então. Eu estou no 6º ano de medicina lá.
- Você está tendo anatomia? (E ele duvidou e resolveu me testar...).
- (Mostrei meu riso de desprezo na cara dele.) Meu filho, nas escolas normais de Medicina, Anatomia é no primeiro ano e não no sexto. Só se na Bahia for diferente. (SILVA, 2006, p.140)

CENA 3. - Por que você está pegando esta bolsa? (Elaine estava na praia, tinha ido tomar um banho de mar e deixara sua bolsa em cima de uma mesa de um quiosque).
- (Entreguei a bolsa imediatamente). Abra e olhe os documentos que aí estão. Tem uma carteirinha de aluna de Medicina - Unicamp em nome de Elaine Pereira da Silva. Olhe a foto e veja se não sou eu. OLHE!
Surpreso e sem-jeito ele não olhou. Não perdoei. EU abri, tirei o documento e quase esfreguei no seu rosto:
- Está vendo a fotografia? Confere que é minha? É o nome que falei??? Medicina da Unicamp? Olhe, meu filho: honestidade não tem raça, viu? (SILVA, 2006, p.141)

O fato das pessoas a testarem o tempo todo parece incomodar. É preciso provar sempre, seja por enquête ou documento que se está naquele lugar que parece interdito: a universidade. O estereótipo que associa negros a serviços braçais novamente é acionado, não apenas por um mas por “vários alunos, de várias faculdades ao longo do país” que pensaram que Elaine era faxineira. Mas isso Elaine não liga só a sua cor, mas a espontaneidade e a alegria que normalmente são relacionadas também com a pobreza e o negro. A alegria é vista como um item natural ao negro e ao pobre brasileiro. Logo uma mulher negra alegre corresponde a um estereótipo bem difundido. Outro estereótipo que pode estar sendo acionado também é aquele que liga o negro à dissimulação, a uma pessoa pouco confiável. Provar e se empenhar mais para poder provar sua capacidade é algo remetido a um tempo anterior ao da universidade, mais precisamente àquele do cursinho preparatório para o vestibular:

Voltando séculos: no cursinho, eu ouvi algo que me causou asco. Disto eu tirei mais força para suportar todo o tempo de cursinho necessário até minha aprovação no vestibular. Aprender tudo o que era preciso e provar que aquela idéia era absurda. Nos EUA havia cientistas querendo reeditar uma pesquisa do início do século XX. Queriam provar “cientificamente” que negros eram intelectualmente inferiores a brancos. Lembrar disso me ajudava a estudar mais. (SILVA, 2006, p.105)

Novamente as idéias racialistas que tentavam comprovar a inépcia intelectual do negro. Nesse sentido, a posterior loucura assume uma dimensão ainda maior. A mulher inteligente que era sucumbiu forçosamente aquilo que mais combatiera. Além de provar sua capacidade, ela

precisava provar também que muitas das condutas referentes a ela eram causadas pelo racismo, o que era normalmente contestado:

Eu estava na Comissão de Graduação, conversando com meu pai pelo telefone. Foi então que HM ouviu-me dizer que naquele ECEM eu havia sido muito destrutada. Ela chamou-me a explicar o fato. Eu expliquei:

- É porque sou negra, professora.

- Não existe racismo no Brasil.

- É verdade, professora. Racismo no Brasil não existe, Deus também não existe – e eu sou loira, inclusive. Pinte seu rosto de negro e conversaremos, uma semana depois.

Antes de adoecer, eu li em algum lugar: “A loucura ideal é a loucura que fala. Loucos calados não almejam sucesso.” Agora eu era louca ideal. Eu falava. Ela não pintou seu rosto, mas será extremamente racista comigo, dentro em breve.” (SILVA, 2006, p.144)

É curioso também como Elaine sempre precisa se justificar, por que era necessário que ela reportasse o fato à coordenadora de graduação do seu curso? Outras estudantes me relataram coisas semelhantes. Que seus coordenadores ou professores os chamavam para pedir explicações e orientá-los sobre determinadas condutas, o que geralmente não acontecia com seus colegas não negros. Essa forma de controle parece mais ampla entre o alunado negro. Essa mesma professora tentou mais tarde impedir que Elaine continuasse seus estudos, sob a alegação de que esta mesmo estando curada de sua loucura, não possuía uma postura médica. Elaine lê nisso outro ato do racismo sutil de sua professora. Teve que recorrer a outros professores que a ajudaram a se formar:

Sabendo do caso, antes da reunião, a Dra. Consolação procurara Hm para saber os motivos daquele entrave. HM explicou: a Elaine não tem POSTURA MÉDICA. (Postura médica é prepotência – eu não tenho mesmo). Ao ouvir isto, perguntei à psicanalista Dra. Consolação:

-Professora: a senhora acha que eu estou louca?

-Elaine: você é uma das pessoas mais lúcidas que eu conheço.

-Pois é, professora, mas eu não tenho postura médica – eu não posso me formar... Eu vou denegrir, literalmente, o nome da Medicina da Unicamp se conseguir o diploma de médica cumprimentando faxineiros como minha mãe. O grande pecado deste meu jeito de ser é que eu detono o mito de que médico é semideus. (SILVA, 2006, p.147).

Sua cor e sua origem social se agenciam aqui. Para ter postura médica Elaine avalia que teria que se distanciar de ambos. Reconhecer na figura dos faxineiros pessoas iguais a sua mãe, portanto, gente que compartilhava da mesma origem que ela mas não poder ter um contato amigável com eles porque assim convém aos alunos e professores da faculdade era algo que não passava por sua cabeça. Elaine enumera diversos itens que comporiam o que seria ter uma postura médica por parte dos estudantes de medicina, um deles seria “fazer um jogo contra s

alunos da Faculdade de Educação Física. Ver que um dos alunos de lá é negro e mandá-lo cuidar dos carros deles.” (p.163)

“- Olhe aquilo! Como é que pode ser médica?” (SILVA, 2006, p.138).

Elaine e sua família eram evangélicos. Ela respeitava os preceitos da Igreja mas depois que entrou na universidade passou a usar calças compridas. Uma vez um dos pastores da Igreja a repreendeu por isso. Depois da doença Elaine continuou a procurar a Igreja mas passou a ser mal recebida pela congregação que começou a questionar sua conduta: aos 29 anos Elaine se envolveu amorosamente com um homem com quem iniciou sua vida sexual. Ao saber disso, membros de sua igreja e família acharam em sua loucura o castigo por seu comportamento sexual: “Pode ser que a irmã esteja passando por isto porque Deus quer colocá-la no caminho certo. A irmã não é convertida. Anda de qualquer jeito por aí” (p.192) De seu pai ouviu: “É Deus castigando você porque você transa com todo mundo”. (p.129)

Suas colegas de moradia também não estavam contentes com sua nova conduta e chegaram mesmo a reclamar disso com ela: “Reclamaram do meu novo jeito de ser. Não toleravam: o meu falar alto, eu ficar com vários rapazes, a minha falta de compostura. Enfim, eu não cabia mais naquela casa.” (p.90)

“Desta universidade viria o melhor e o pior da minha vida...” (SILVA, 2006, p.137)

Elaine é filha de Ana Pereira da Silva, empregada doméstica e de um pedreiro. Incentivada pela mãe que não tinha estudos, ela estudou. Moradora da Vila Matilde em São Paulo seu histórico de excelente aluna não foi suficiente para que ingressasse diretamente no curso de medicina como era seu sonho. Kursou primeiro biologia na Universidade São Judas Tadeu, atuou como professora de quinta a oitava séries do ensino fundamental enquanto fazia dois anos e meio de cursinho até passar no vestibular na Santa Casa e em duas universidades públicas do estado de São Paulo no ano de 1989. Nesse mesmo ano sua mãe morre de câncer de fígado.

No início começou a morar na casa de um ex-professor do cursinho. Nas primeiras aulas uma de suas professoras pediu para que comprassem um livro de estudos que era muito caro e Elaine foi conversar com a professora para saber se não haveria outro modo de adquiri-lo. A professora lhe passou o endereço de um advogado. Sem saber direito do que se tratava, Elaine foi

ao seu encontro. Ele lhe ofereceu ajuda nos estudos. Era um advogado bem sucedido e decidiu ajudar estudantes pobres de medicina porque havia se cansado de dar o dízimo na igreja e queria interferir na sociedade de outra maneira. Durante cerca de um ano, até a morte dele, Elaine viveria dessa ajuda. A solidariedade é uma marca sempre presente na história da médica e em sua biografia ela faz questão de frisar isso. Ela não chega só aos lugares, há sempre alguém que confia em sua capacidade e lhe ajuda de alguma maneira.

A primeira talvez tenha sido a patroa de sua mãe. Elaine era muito pequena e queria ir à escola como os filhos e vizinhos de sua patroa, mas como ainda não tinha 7 anos, não poderia entrar na escola. Foi quando sua patroa conversou com a diretora da escola e lhe conseguiu uma vaga na metade do ano na mesma sala em que seu sobrinho estudava. Mas logo no primeiro dia de aula sua professora disse à turma que aqueles que não possuísem o livro didático não passariam de ano. Elaine começou a chorar porque não tinha dinheiro para comprar o livro. Voltando pra casa, o colega e sobrinho da patroa encontra a cartilha que Elaine precisava jogada no lixo. Ele a recolhe, a limpa e a dá de presente para Elaine. Ela termina o ano como a melhor aluna da classe. Aí começa a sua trajetória de sucesso e de percalços através das instituições escolares e universitárias. Quanto à sua própria condição Elaine é irônica: “De médico e de louco todo mundo tem um pouco, eu tenho muito.”

Aos 13 anos, na oitava série Elaine escreveu uma redação para a aula de português onde exprimia suas inquietudes e temores. A vontade de encontrar um mundo que acolhesse os seus desejos:

Eu preciso de amor verdadeiro, sincero, puro. Preciso de paz, difícil de encontrar. Preciso de afeto, de carinho, de velocidade para eu poder procurar e encontrar aquele mundo com que sonho. Preciso de asas para voar, procurar no universo um mundo onde eu viva e não vegete. Eu sei que esse mundo existe, mas não sei onde ele está. Eu quero, eu necessito um mundo de luz, de entendimento, de amor, de carinho, de compreensão, de união. Eu preciso de alguém para me ajudar porque ninguém consegue nada sozinho. Eu preciso encontrar esse alguém. Eu preciso de Deus, mais do que nunca eu preciso de Deus. Eu preciso do pássaro, da flor. Eu preciso fugir daqui, aqui nada interessa. Eu me sinto como um nêutron de pó no centro do universo. Estou confusa, não sei para onde virar. Tudo o que procuro, não acho. O que eu quero não me quer. Eu peço ajuda e nada. Onde estou? Eu quero o meu mundo, eu quero viver, eu quero sentir amor... Eu quero amor, quero paz, eu quero carinho, eu quero viver. Eu quero o meu mar, o meu céu, meu mundo. Eu preciso desse mundo, eu preciso de alguém para me ajudar. Eu quero achar esse meu mundo. Eu sei que não é este em que vivo. Eu preciso, mais do que nunca, de viver. Eu preciso de amar, eu preciso de alguém, eu preciso mais do que nunca de Deus. Eu preciso de viver.” (SILVA, 2006, p.23-24).

A autobiografia de Elaine não é linear, ela percorre sua memória para nos apresentar um quadro mais completo de sua história de vida. Ela cessa de narrar sua história logo após sua

formatura e suas primeiras experiências de trabalho. Hoje ela trabalha gratuitamente numa favela de Campinas. Sua história permeada pela questão da loucura e pelas experiências conjuntas do racismo, do sexismo e da pobreza foram mote para o seu livro e para as palestras que dá em todo o estado. A experiência singular de uma estudante negra de medicina que enlouquece e que depois de curada tenta terminar seu curso é conhecida por quase todos que passaram pela universidade nos anos 1990. O estigma permanece. Em 2006 Elaine pediu para apresentar seu livro antes da mesa de abertura do Seminário de Estudos Negros da UNICAMP, eu lhe dei três minutos para a apresentação e reforcei, “só três minutos”. Brava ela me respondeu, “Eu não tô mais louca, não, neguinha! Eu sei contar até três!”

4.2 – Fabiana Mendes de Souza

“Esquecer? Quem esquece? Sou constantemente lembrada da minha "diferença" e desigualdade perante a sociedade. Das relações familiares à universidade sempre há uma situação que evidencia que a minha pertença "racial" me joga no limbo da desigualdade.” (SOUZA, 2006, p. 14)

Que história é essa que quero revelar? Como falar de traumas? A invisibilidade do negro no campus revela também, sua própria incapacidade de explicitar o conflito. É difícil falar sobre o que dói, é difícil falar sobre o que não se quer lembrar.” (SOUZA, 2006, p.12)

Na sua dissertação a jovem antropóloga Fabiana Mendes marca seu discurso de pertença à universidade pelos temas da lembrança, do esquecimento e da dor. Assim como Elaine ela também é a primeira de sua família a entrar na universidade. Como Elaine e outras garotas, Fabiana também desenvolveu um trabalho comunitário como professora voluntária num curso pré-vestibular na periferia de Campinas. O que me interessa em seu relato é como ela vai descrever o percurso de pesquisa e seu cotidiano na universidade.

Seu trabalho de mestrado versa sobre o anonimato e a invisibilidade de alunos negros na Universidade de Campinas. À procura pela gênese de seu projeto, esboça o esforço pela sua auto-constituição como acadêmica e cientista social:

“Penso ser de grande relevância responder à questão: por que me enfrentei com esse tema de pesquisa? Não pretendo, aqui, atribuir coerência às minhas escolhas, evitando recair a uma sorte de uma ilusão biográfica, como diria Bourdieu. Minha única pretensão é revelar a trajetória do meu trabalho. Ou pelo menos, revelar o sentido que tento dar a ela.

O evento que, de alguma forma, despertou meu interesse na temática do negro no sistema superior de ensino foi um caloroso debate que acompanhei no ano de 2002 na revista Caros Amigos, que se versava sobre a reserva de vagas para afro-brasileiros nas universidades públicas do Brasil. Achei surpreendente como, de repente, esse tema abriu um novo espaço na sociedade para a discussão em torno das desigualdades raciais no país. Creio que foi nesse momento que percebi que durante minha formação em Ciências Sociais (na Universidade Estadual de Campinas) pouco estudara sobre o tema.” (SOUZA, 2006, p.3)

Fabiana mostra que embora haja uma discussão muito grande sobre relações raciais nas Ciências Sociais, ela nem sempre é levada às disciplinas do curso. Embora a questão racial seja umas das áreas pelas quais as Ciências Sociais se institucionalizaram no país, raras são as universidades que dispõem de disciplinas específicas sobre o tema, parecendo que embora seja algo relevante para se pesquisar, a relação racial brasileira não seja algo tão fácil para ser

ensinado. Na área de História o ensino se subsume à disciplina de Brasil Colônia e mais recentemente à disciplina de História da África, obrigatória por lei.

Acho interessante notar que o primeiro motivo para ter escolhido seu tema tenha sido um fato exterior à sua presença na universidade. Na verdade, pode-se ver como o objeto de sua pesquisa que de início se situa sobre uma avaliação da discussão sobre as cotas se desloca para a presença de estudantes negros na universidade, ainda que a pesquisadora não saiba precisar quando se deu essa transformação:

“Na verdade, não sei se posso responder à questão inicial de como cheguei ao tema da, minha dissertação. O que posso dizer é que tenho essas lembranças como tela de fundo. O debate sobre cotas persiste, oscilando entre a polêmica radical e a rotinização, que supõe a extensão de políticas afirmativas para afro-brasileiros em universidades públicas por todo o país, dando margem a diferentes formas de pressão por parte de distintos grupos de intelectuais junto aos setores políticos responsáveis pela tramitação da lei referente às políticas de ação afirmativa.

Em algum momento desses meus contatos com essa discussão sobre cotas, me distanciei e optei por estudar os alunos negros que já estão na universidade. interessei-me por essa discussão do negro no ensino superior, por me parecer importante entender a presença dos poucos negros que quase não aparecem nos gráficos das estatísticas sobre o sistema superior de ensino.” (SOUZA, 2006, p.4)

Mas em outros momentos de sua vida de graduanda, Fabiana se deparou com a discussão sobre questões raciais. O curioso é que ela mesma diz que ainda não estava preparada para enfrentar esse tipo de discussão e preferiu desistir da iniciação científica, tendo que esperar o ingresso na pós-graduação para que finalmente estudasse o tema. Se de início parece temer uma guetização acadêmica que poderia ser proporcionada pela reflexividade das pesquisas em ciências sociais, o processo de amadurecimento proporcionado pela sua vivência universitária também a fez descobrir sua negritude e a possibilidade de estudar a questão racial:

“... os poucos negros que ingressam na pós-graduação nessa universidade acabam fazendo trabalhos dentro desta temática para dar reflexividade às suas próprias trajetórias sociais e acadêmicas. Isto, na realidade, já caracteriza parte das pesquisas acadêmicas em humanidades há um certo tempo: mulheres estudando mulheres, judeus falando sobre a questão judaica, homossexuais pesquisando sobre homossexualidade, e assim por diante.

Creio ser importante destacar este tipo de condicionamento, pois quando estava na graduação e fui procurar uma professora para iniciação científica, na área de mídia, essa “regra do jogo” já estava naturalizada no meio acadêmico, tanto que ela me sugeriu fazer a discussão sobre a Revista Raça. Lembro-me que, mesmo a contragosto, concordei com ela. Pensei que o negro devesse mesmo pesquisar assuntos relacionados à questão racial. Assim, li alguns textos sugeridos pela professora, mas logo desisti da idéia de fazer iniciação científica. Na época, arranjei algumas desculpas para mim mesma, mas hoje sei que não queria enfrentar os dilemas pessoais que a abordagem desse debate me provocaria.” (SOUZA, 2006, p.2-3)

No relato da pesquisadora é interessante notar o peso que toma a possibilidade de objetivar-se através da pesquisa em relações raciais. Se é verdade que no âmbito das ciências sociais ou da história os alunos negros sejam estimulados a estudarem assuntos relativos ao tema, isso não pode ser universalizado para outras áreas, como física, matemática, engenharia de alimentos, teoria literária ou filosofia. Um pesquisador da universidade da área de química me relatou que as pesquisas realizadas por pesquisadores negros fora das áreas de ciências humanas não são vistas nunca como pesquisas de sujeitos negros “só é pesquisa de negro se ele estiver estudando negro”, o que acaba gerando a invisibilidade de pesquisadores negros que não sejam da área de humanas, segundo ele. Outro ponto que me pareceu interessante é que talvez não se consiga ver a sensibilidade de pesquisadores e professores mais experientes que talvez saibam que se sujeitos negros não se interessarem por determinados temas, talvez eles não sejam estudados. E aí, pode ser interessante notar os sistemas de filiação acadêmica de pesquisadores negros que estudam questões relativas às relações raciais para perceber que há determinados nichos de orientadores brancos na universidade que se debruçam sobre o tema: na maior parte mulheres dos departamentos de história da educação, ciências sociais e educação, sociologia, antropologia, história social e história econômica.

Fabiana inicia o primeiro capítulo de sua dissertação pelo sugestivo título “Primeiros passos no labirinto da memória” e o abre com a seguinte citação de Ralph Ellison:

Sou invisível, compreendam, simplesmente porque as pessoas se recusam a me ver. (..). Quem se aproxima de mim vê apenas o que me cerca, a si mesmo, ou os inventos de sua própria imaginação - na verdade, tudo e qualquer coisa, menos eu. (SOUZA, 2006, p.9)

Para iniciar seu trabalho sobre o tema da invisibilidade e do anonimato dos estudantes negros da Unicamp, ela opta primeiramente por falar da sua própria sensação de anonimato e de estranheza perante a universidade:

Na Unicamp, sinto-me como se estivesse em um universo paralelo. Nesse espaço, os eventos parecem ocorrer em outra lógica". É tudo tão organizado, tão bonito, tão diferente do bairro onde cresci!
Comparar essas duas realidades é tão triste. Na universidade, tudo *aparentemente* funcionando bem. No bairro, a existência de todos os problemas de infra-estrutura possíveis. A minha viagem de ônibus de um lugar ao outro parece uma viagem de um planeta para outro. (SOUZA, 2006, p.9) (Grifo nosso)

Fabiana contrapõe sua vivência na universidade à sua vivência no bairro. A racionalidade da universidade se opõe à irracionalidade de sua vida na cidade. Nessa última, ela enumera problemas. Na universidade, “universo paralelo”, extemporâneo ao bairro, ela, enumera

positividades: “É tudo tão organizado, tão bonito (...) tudo aparentemente funcionando bem”. Aparentemente. Trata-se de mundos diferentes e de realidades incompatíveis. Compará-las gera tristeza. Dominar linguagens diferentes num e noutro em vez de transformá-la numa intérprete ou tradutora das relações sociais destes mundos tão distintos, apenas a torna de mais distante e deslocada em ambos. Nesses dois universos ela é notada como *distante, desconhecida, alguém de quem se desconfia ou se tem curiosidade, espanto, admiração*:

No bairro onde cresci não sou "exemplar". Sou algo distante e desconhecido. Alguém de quem se desconfia ou no mínimo se tem alguma curiosidade. A universidade e a vida acadêmica estão muito distantes dos meus vizinhos e, principalmente, da minha família. "O que a Fabiana faz mesmo?". "A sua mãe falou que você está estudando para ser professora. Você vai dar aulas do quê?".

No espaço da universidade também não sou "exemplar". Muitos colegas não contêm o ar de espanto e, até de admiração, quando lhes digo que antes de ingressar na universidade trabalhava no "chão de fábrica". Um dia uma colega me disse: você deveria escrever a sua história. Na ocasião achei descabida a idéia. Para que escrever essa história? Na verdade ainda não estou certa se falar sobre mim e de minha história tem alguma relevância...

E aqui caberia, talvez, uma análise a partir da noção de fora de lugar de Edward Saïd. Num trecho mais adiante, a estudante, continua falando da ambigüidade da sua presença na universidade:

Não sei de que lugar falo. Sinto-me tão perdida entre dois mundos. Na universidade não sou percebida como uma universitária. Quem não me conhece acredita que sou funcionária dessa instituição. No bairro onde cresci tampouco sou vista como um deles. (SOUZA, 2006, p.9) (Grifo nosso)

Fabiana não vê na **tradução** uma habilidade, mas um fardo: um não lugar, pois nem os da universidade, nem os de seu bairro a vêem em sua integridade. Na universidade não é vista como alguém alheio à ela, mas como funcionária, é preciso conhecê-la para saber que é uma universitária. Com isso, parece afirmar que as pessoas a julgam primeiro pela sua corporeidade, porém, ela não é só isso, é preciso **conhecê-la** para saber quem ela é. É preciso que ela mesma nos diga quem é, pois seu corpo dela diz apenas a sua subalternidade. Quando fala de seu bairro, diz que não é aceita porque não é “vista como um deles”, e com isso, revela um distanciamento entre um eu e um eles pelos quais não é assimilada. A impossibilidade de falar de um lugar seguro, cá ou lá, a faz sentir-se perdida. Essa posição ambígua advém, segundo a pesquisadora, do fato dela ser uma cientista social e questiona se como tal deveria deixar escapar uma discussão tão latente:

“A ambigüidade da minha posição social reflete, sobretudo, a minha condição de cientista social. De fato, não posso pensar a minha trajetória sem levar em consideração a minha formação acadêmica. Por outro lado, na minha vivência universitária percebi que não é possível desconsiderar a minha pertença racial e toda uma trajetória social pautada pelo estigma da cor da pele. Assim, *tornei-me objeto de reflexão para mim mesma*. Como uma cientista social poderia deixar “escapar” uma discussão que está bem debaixo do seu nariz? O que significa para a academia um estudioso negro em seu meio, tendo em vista toda a discussão em torno da pouca presença de negros na universidade?” (SOUZA, 2006, p.10). (Grifo nosso).

Ironicamente foi por se perceber invisível que Fabiana começou a questionar sua presença na universidade. A invisibilidade como aluna e o racismo velado são as marcas de seu cotidiano acadêmico. Mas foi apenas depois ao final de sua graduação que ela começa a se questionar:

Depois de quatro anos de graduação em Ciências Sociais na Unicamp, passei a questionar a minha presença dentro dessa instituição. Na verdade, passei a duvidar do meu direito de transitar pelo campus. Esse sentimento veio com a sensação de invisibilidade que o cotidiano nessa universidade me proporciona. Senti o “peso” da minha cor e as manifestações de um racismo velado, que se reproduzem todos os dias nas relações entre as pessoas. Esse racismo está quase sempre disfarçado em meio a outros fenômenos. (SOUZA, 2006, p.10)

A autora narra, mais de uma vez, sua irritação com o fato de ser confundida com funcionários e interpreta isso como uma das expressões de sua invisibilidade e do racismo velado de seus colegas. Muitas estudantes reclamam de fatos semelhantes: de serem confundidas na universidade, em lojas e repartições públicas com funcionários. E de serem confundidas com empregadas domésticas quando atendem algum vendedor em suas casas, ou nos seus próprios prédios ou no de amigos por seus porteiros ou moradores⁵⁴. Uma estudante ainda me dizia que detestava ir à praia no Rio de Janeiro, porque quando estava sozinha ou com o namorado que é branco as pessoas a olhavam com desprezo como se ela estivesse no ramo do turismo sexual. Laura Moutinho, em “Razão, cor, desejo” (2004), usa a expressão “fantasmas da prostituição” ao analisar relações amorosas de mulheres negras. Fabiana considera:

Numa universidade com um grande contingente de funcionários negros, os alunos negros são geralmente vistos como um deles. Em diversas situações, fui vista como uma funcionária da Unicamp. Mais de uma vez, na biblioteca do IFCH, fui interpelada por colegas solicitando ajuda para buscar algum livro, como se eu trabalhasse ali. “Oh, moça, onde ficam tais livros?” E eu respondia: “Não sei!” A pessoa indignada respondia: “Como não sabe, você não trabalha aqui?” Com minha resposta negativa a

⁵⁴ Cf. KOFES, (2001).

pessoa ficava totalmente constrangida, pedia desculpas e ia embora. (SOUZA, 2006, p.10)

Abaixo veremos um trecho em que Fabiana narra como conheceu uma médica africana que teve experiências cotidianas semelhantes à dela:

Nas minhas consultas no CECOM (Centro de Saúde da Comunidade), eu geralmente passava por situações similares a essas da biblioteca, pois o médico sempre me perguntava em que lugar da Unicamp eu trabalhava, sendo que no meu prontuário, geralmente em sua mão, está escrito, além do meu nome e outras informações, que sou aluna, além disso, eu sempre estava com alguns livros da biblioteca nas mãos. Quando respondia: não, eu sou aluna, muitos faziam um ar de surpresa e diziam: “Mesmo? De que curso?”

No ano de 2003, em uma consulta no Hospital das Clínicas da Unicamp (HC) fui atendida, por uma médica negra, africana que tinha se formado pela Unicamp. Na hora de perguntar o meu vínculo com esta instituição ela disse "Você é aluna?" Respondi afirmativamente e no meu íntimo pensei "Até que enfim alguém me vê como aluna neste lugar!" A médica quis saber o quê exatamente eu estudava e eu disse a ela que estava desenvolvendo uma pesquisa sobre a trajetória dos alunos negros na Unicamp. Surpreendida, ela me parabenizou pelo tema e relatou algumas situações vivenciadas enquanto aluna de medicina nessa instituição. Segundo ela, um dos momentos mais constrangedores que viveu na Unicamp, foi em uma aula de introdução à psiquiatria. Naquele dia, ela chegara mais cedo e foi a primeira a ocupar a sala. Logo depois dela chegou um de seus professores. Este entrou e começou a arrumar seus escritos para aula, sem ao menos cumprimentá-la ou olhá-la. O restante da turma foi chegando aos poucos e quando a sala estava quase completa, o professor disse: "A senhora pode se retirar, se não fez a faxina até agora não vai fazer mais! Ficou aí lendo suas revistas ... Assustados, todos começaram a olhar para o fundo da sala procurando a pessoa com quem o professor estava falando: “Professor, com quem o senhor está falando?” O professor indignado com a indagação apontou Ana. Chocada, uma amiga dela se levantou e disse: “Professor, esta é a Ana, nossa colega de turma. O nome dela está aí na lista de presença... eu vou processar o senhor por racismo!” Constrangido, o professor tentou dar sua aula, mas acabou dispensando a classe. Ana disse que não teve reação na hora: “Fiquei assustada!” (SOUZA, 2006, p.9)

Na narrativa, a reação dos estudantes é imediata: “Esta é a Ana, nossa colega de turma”, ou seja, ela é uma de nós. De qualquer modo, fica a pergunta: se de fato se tratasse da faxineira da faculdade, os alunos teriam repreendido o professor por tamanho ato de humilhação ou se achariam natural que se trate qualquer pessoa daquela maneira?

Fabiana finaliza a passagem em que narra suas impressões sobre a vida universitária reforçando a incompatibilidade entre a figura do negro e do estudante universitário como se fosse uma anomalia ser negro e estudante na Unicamp. A referência à anomalia, me remete à história de Elaine. Sua loucura. Ela de fato teve problemas neurológicos que a deixaram louca, e em sua biografia ela mostra essa passagem da loucura para a normalidade. Fabiana usa palavras de cunho médico: anomalia, trauma, dor. Experiências também compartilhadas por Elaine:

Depois do contato com essas outras experiências no campus passei a pensar ainda mais nesta questão, a saber, a da invisibilidade do negro estudante dentro da Unicamp. Ser negro e aluno parecia não combinar. Ser negro e ser aluno na Unicamp parecia ser uma anomalia, uma exceção à regra. Ser negro e ser aluno na Unicamp era como estar num lugar onde não se deveria estar”.

Pensar sobre esse sentimento de invisibilidade é trazer à tona a problemática que não se restringe aos traumas e medos da minha própria trajetória. A percepção de uma invisibilidade no campus revela uma questão social que está além da minha subjetividade. Falar do cotidiano dos alunos negros na Unicamp é revelar a história de um grupo, é tirar do silêncio situações constrangedoras e discriminatórias, frutos do esforço homogeneizador de uma sociedade que ainda sofre os efeitos do mito da democracia racial. (SOUZA, 2006, p.12)

Na passagem, a autora retoma a idéia angustiante de estar fora do lugar e extrapola a noção de invisibilidade de si para a do grupo de estudantes negros da Unicamp. Reconhecendo nessa, um esforço homogeneizador da sociedade e também da instituição acadêmica. Para ela, pouco se fala da universidade como espaço da diversidade. Apagar as impressões dessa diversidade é suprimir a história dos indivíduos que a constituíram, é construir uma história manca, porém ideologicamente sustentada pela própria academia. Ter implantado o censo racial no vestibular apenas em 2003, é uma dessas maneiras de apagar os rastros da diversidade acadêmica. Manter um cadastro incompleto de ex-alunos é outra. Se a instituição através desses atos parece negar certas pistas negras da universidade, o trabalho de Fabiana vem convincentemente apontar para novas maneiras de se olhar o negro e a universidade campineira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de encerrar minha dissertação refletindo sobre o possível inter cruzamento entre trajetórias de vida tão distintas no tempo e no espaço, quanto à de Sarah Baartman, Juliano Moreira, Virgínia Leone Bicudo ou Elaine Pereira da Silva. Em que suas trajetórias fragmentadas pela minha dissertação e os relatos das estudantes negras, sujeitos dessa pesquisa se inter cruzam ou tem alguma afinidade?

Por que uma dissertação que tem como principal tema, o cotidiano e a sociabilidade de estudantes negras na UNICAMP acaba optando por linhas de fuga tão díspares? Acaba se refugiando em tais trajetórias para marcar sentido sobre a presença de estudantes e pesquisadores negros na academia brasileira?

Para mim, a trajetória desses personagens não me remetia ao passado, mas ao futuro. Notar como as representações sobre Sarah Baartman, guardando as devidas distâncias, ainda moldam as experiências de estudantes negras, através de sua despersonalização, de sua hipersexualização, da alcunha ou de seu controle. Perceber o apagamento e a desracialização da trajetória de pesquisadores negros como Juliano Moreira ou Virgínia Leone Bicudo, ou o desaparecimento de professores negros, como bem apresentam Maria Lúcia Muller e Jerry Dávila em seus trabalhos, me levava a notar o esforço de estudantes negras que não tendo modelos negros de referência na academia faziam a si mesmas modelos positivos para seus estudantes de cursinhos pré-vestibulares ou de alfabetização. A contradição entre a experiência cotidiana do preconceito e a possibilidade de apagamento pela ascensão, ainda é singular. Por isso é necessário deixar rastros como Elaine e Fabiana o fizeram.

O apagamento se inicia cedo. As narrativas das alunas mostram que a maioria embora convivesse com negros na família ou em seus bairros de origem, na escola eles iam desaparecendo à medida que as alunas migravam para o ensino particular ou para uma escolarização mais alta, assim como são apagadas das narrativas a pertença racial de negros que experimentaram a ascensão social.

Hebe Mattos em **Das cores do silêncio** (1995) nota como negros que experimentaram a ascensão social tinham sua pertença racial apagada em processos civis e criminais⁵⁵. Isso ocorria,

⁵⁵ CASTRO, Hebe Mattos de. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no sudeste escravista: Brasil século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

segundo ela, porque ao ascender considerava-se que o negro havia enfim ingressado na categoria de cidadão. Isso no Brasil Império. Contudo, essa prática ainda parece recorrente, embora, contraditoriamente não se faça sentir, de fato, entre os negros que experimentaram a ascensão. Estudos como o de Angela Figueiredo (2002) bem o mostram. Levar em conta a pertença racial antes de reduzir os sujeitos a um determinado estereótipo, nos ajuda a compreender e interpretar mais propriamente as suas trajetórias e relações sociais.

Outra consideração necessária é sobre o ainda escasso número de pesquisas de teor histórico sobre o negro no ensino superior. Como era o ingresso de estudantes negros no ensino superior no século XIX? Como ocorreu o ingresso de estudantes negros em universidades? Em que suas experiências são distintas daquelas que temos hoje?

É curioso notar como negros americanos e brasileiros começam a graduar-se, aproximadamente na mesma época (década de 1820), embora as universidades e faculdades americanas tenham surgido muito antes das nossas. Que dinâmicas internas possibilitaram essa situação? A situação das mulheres, no entanto, não parece se repetir. Lá em 1862, gradua-se a primeira mulher negra, aqui apenas nos anos 1880 as mulheres brancas ingressam nas faculdades de medicina e foi necessário a institucionalização das universidades, na década de 1930, para que um maior número de negras e brancas comessem a diplomar-se.

Através de suas práticas o grupo de estudantes negras pesquisado mostra que ascensão, embranquecimento e assimilação são coisas distintas. Elas retornam a grupos semelhantes ao seu grupo de origem. São trânsfugas interculturais no sentido empregado por Ricardo Vieira, já que tomam sua própria experiência de vida como mote para ter uma atuação mais crítica. Nesse sentido exerceriam um certo tipo de feminismo negro, ligado à educação de outros negros e interessadas também em sua entrada na universidade. Desse modo, notar-se-ia que a assimilação não é um modelo determinista de ascensão social, como já mostrava Virgínia Bicudo nos anos 1940. Para esse grupo a universidade não funciona como meio de assimilação ou embranquecimento, mas como reforço e descoberta de sua negritude e de um possível ativismo a partir dela.

Essas redes de solidariedade não são novas entre os jovens negros. Há uma extensa literatura que trata das associações negras em diversos estados. A existência dessas associações revela táticas de resistência e ascensão historicamente estabelecidas em comunidades negras, mas que transformam-se com o decorrer do tempo, dos anseios e de novas necessidades dessas comunidades. Parece significativo, que o primeiro estudante negro da UNICAMP pertença e seja presidente da associação negra mais antiga de Campinas: a Liga Humanitária dos Homens de Cor.

Ao partilhar experiências e nomear, através de uma rede, outras estudantes também negras, as alunas induzem a uma identidade entre elas marcada pela experiência interconectada entre raça, classe e gênero e revelam os processos pelos quais se vê o agenciamento entre as imagens de controle sobre a mulher negra e a auto-representação que fazem de si, distantes desses estereótipos. Contudo, essas imagens de controle não são conceitos esvaziados e são percebidos no cotidiano pelas estudantes através de sua despersonificação, de sua estereotipização e de um regime de controle e vigia sobre elas.

E, embora a universidade não tenha uma representatividade grande de negros e as experiências advindas da graduação e pós-graduação possam se mostrar aniquiladoras dos sujeitos, mas não das pessoas, porque estas são moldadas por suas experiências, é nela, na própria universidade e, principalmente, na moradia estudantil e nos movimentos e projetos sociais e culturais dos quais participam, que as estudantes negras têm a possibilidade de intensificar o contato com outros negros e moldar a sua identidade. Grande parte das estudantes vem de outras cidades e há uma participação expressiva de negros de classe média e negros estrangeiros na UNICAMP. Isso amplia o olhar também para a diversidade dos estudantes negros na instituição. Paradoxalmente a universidade passa a ser um lugar para se conhecer outros negros. Quem só estudou com brancos ou quem os viu desaparecendo, pode ver na universidade outros modos de ser negro e de moldar práticas de inclusão de novos sujeitos. Bem-vindos!

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas: Papirus, 2001.

AGUIAR, Francisco Lopes de; MIRANDA, Cláudia; PIERRO, Maria Clara Di. (Orgs.). **Negro e Educação: 3º Concurso de dotações para pesquisa**. Boletim bibliográfico. São Paulo: Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação, 2003.

ALEXANDER, Margaret Walker. Black women in academia. In: GUY-SHEFTALL, Beverly (Org.). **Words of fire: an anthology of african american feminist thought**. New York: New Press, 1995.

ALVES, Arivaldo Lima. A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual? **Afro-Ásia**, n. 25-26, p. 281-312, 2001.

ANTUNES, Rogério Ferreira. **A hora do show: o cinema de Spike Lee e o negro estadunidense**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas: 2007.

AZEVEDO, Thales de. **As elites de cor: um estudo de ascensão social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1955.

BAIROS, Luiza. Lembrando Lélia Gonzalez. **Afro-Ásia**, n.23, 2000. Disponível em: <http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n23_p347.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2008.

_____. Nossos feminismos revisitados. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, UFRJ, v. 3, n.2, p. 458-463, 1995.

BARBOSA, Lúcia Maria; SILVA, Petronilha; SILVÉRIO, Valter. (Orgs.). **De preto a afro-descendente**. Trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação: um quadro de desigualdades raciais. **Estudos Afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, n.23, set. 1991.

_____. MACHADO, Elielma Ayres. Relações raciais entre universitários no Rio de Janeiro. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 23, n. 2, p.255-290, 2001.

BARCELLOS, Daisy Macedo de. “Etnografia, educação e relações raciais”. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/07etnografia.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2008.

BARROSO, Carmen; MELO, Guiomar Namó de. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 15, p. 47-77, dez. 1975

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. Ensaio sociológico sobre as origens, as manifestações e os defeitos de cor no município de São Paulo. São Paulo: Editora Anhembi, 1955.

BELL, Susan Gorag; YALOM, Marilyn. **Revealing lives: autobiography, biography, and gender**. New York: New York Press, 1990.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami. **Alfabetização por sexo e raça no Brasil: um modelo linear generalizado para explicar a evolução no período 1940-2000**. Texto para discussão n. 1003. Rio de Janeiro: IPEA, 2003.

BENEVIDES, Maria Victoria. A democratização do acesso ao ensino superior. **Revista Adusp**, São Paulo, p. 21-24, out. 2004.

BERTAUX, Daniel. L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, v. 69, p. 197-225, 1980.

BEZZON, Lara Andréa Crivelaro. **Análise do perfil sócio-econômico-cultural dos ingressantes na Unicamp (1987-1994):** democratização ou elitização? 1995. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – IFCH, Unicamp, Campinas, 1995.

BHABHA, Homi. A questão do “Outro”. In: Hollanda, Heloísa Buarque de. (Org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992, p.327-352.

_____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BICUDO, Virgínia Leone Bicudo. **Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. 1945. Dissertação (Mestrado em Ciência) – Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, maio de 1945.

_____. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. Ensaio sociológico sobre as origens, as manifestações e os defeitos de cor no município de São Paulo. São Paulo: Editora Anhembi, 1955.

BLAY, Eva Alterman. (Org.) **Mulher, ciência e sociedade**: abordagem das relações de gênero nas disciplinas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP/ NEMGE, 1990.

BRANDÃO, André; MARINS, Mani Tebet; SILVA, Anderson Paulino da. “Raça, escolhas e sucesso no vestibular: que profissão você vai ter quando crescer?” Disponível em: <<http://www.uff.br/proex/imagensconex/racaeescolhas.doc>>. Acesso em 9 abr. 2008.

BRISOLLA, Sandra Negraes; VASCONCELLOS, Elza da Costa Cruz. Presença feminina no estudo e no trabalho da ciência na Unicamp. **Jornal da Unicamp**, Campinas, ed. 368, 20-26 ago. 2007.

CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa. **O negro na educação superior**: perspectivas das ações afirmativas. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2005.

CAMPOS, Ernesto de Souza (Org.). **História da Universidade de São Paulo**. São Paulo: EDUSP, 2004.

CARDOSO, Ruth; SAMPAIO, Helena. “Estudantes universitários e o trabalho”. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_03.htm>. Acesso em: 21 abr. 2008.

CARMO, Daniela de. **O Lance da cor**: um estudo sobre estereótipos em duas escolas públicas da periferia paulistana (2000-2001). 2005. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v.17, n. 49, 2003, p.117-132.

CARVALHO, José Jorge de. “O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro”. Brasília: UnB, 2006. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/Serie395empdf.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2007.

CARVALHO, Maria Alice Rezende de. **O quinto século. André Rebouças e a construção do Brasil**. Rio de Janeiro: Iuperj/ Revan, 1998.

- CARVALHO, Marília Pinto de. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan-abr. 2005.
- _____. Quem são os meninos que fracassaram na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p.11-40, jan./abr. 2004.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHRISTIAN, Barbara. But who do you really belong to – Black Studies or Women’s Studies? **Women’s Studies**, v.17, n.1/2, p.17-23, 1989.
- CITELI, Maria Teresa. As desmedidas da Vênus Negra: gênero e raça na história da ciência. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 61, p. 163-175, 2001.
- COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. New York: Routledge, 2000.
- _____. What’s in a name? Womanism, black feminism, and beyond. **The Black Scholar**, San Francisco, v. 26, n.1, winter/ spring 1996.
- CONSORTE, Josildeth Gomes. A questão do negro: velhos e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.5, n.1, p.85-92, 1991.
- _____. Recordações de um aprendizado antropológico. In: PEREIRA, Cláudio; SANSONE, Livio. (Orgs.) **Projeto UNESCO no Brasil: textos críticos**. Salvador: EDUFBA, 2007. p.81-93.
- CORRÊA, Mariza. **As ilusões da liberdade: a escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- _____. **História da antropologia no Brasil (1930-1960)**. São Paulo: Vértice, 1987.
- _____. O mistério dos orixás e das bonecas: raça e gênero na antropologia brasileira. In: **Antropólogos e Antropologia**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- COSTA, Claudia de Lima. O leito de Proscuto: gênero, linguagem e teorias Feministas. **Cadernos Pagu**, n.2, p.141-174, 1994.
- CUNHA, Lúcia Nunes. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. 221-247. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC, 2005.
- CUNHA, Luís Antonio. A expansão do ensino superior: causas e conseqüências. **Debate e Crítica**, São Paulo, n. 5, p. 27-58, mar. 1975.
- CUVIER, Georges. Extrait d’observations faites sur le cadavre d’une femme connue à Paris et à Londres sous le nom de Vénus Hottentotte. In : **Mémoires de Muséum d’Histoire Naturelle**, Tomo III, p.259-274, 1817. Disponível em:
- <<http://www.archive.org/details/mmoiresdelanat01pari>>. Acesso em : 30 jun. 2008.
- DÁVILA, Jerry. **Diploma of whiteness: race and social policy in Brazil, 1917-1945**. Durham: Duke University Press, 2003.
- _____. Norma Fraga: Growing up black in the Estado Novo. In: BEATTIE, Peter M (Ed.). **The human tradition in modern Brazil**. Wilmington: Scholarly Resources, 2003.
- DAMATTA, Roberto. Notas sobre o racismo à brasileira. In: SOUZA, Jessé. (Org.) **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997. p.69-74.

- _____. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes: 1981.
- DAVIS, Angela. Black women in the academy. In: JAMES, Joy. **The Angela Davis Reader**. Malden: Blackwell, 1998.
- DAVIS, Kathy. Biography as critical methodology. In: **Biography and society**: research committee 38 of ISA, p.5-11, feb. 2003.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. A Escolarização da População Negra na Cidade de São Paulo. **Revista Andes**, n.14, 1989.
- DIAS, André. As fundadoras do Instituto de Matemática e Física da Universidade da Bahia. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, v. VII (3): p.653-674, nov. 2000 - fev. 2001.
- ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- EUGÊNIO, Benedito G. Longevidade escolar: aluno/a negro/a de camadas populares no ensino superior. In: SEMINÁRIO NACIONAL FAZENDO GÊNERO,7., Florianópolis, 2006. Disponível em: <www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/B/Benedito_G_Eugenio_58.pdf>. Acesso: 19 dez. 2007.
- FANON, Frantz. **Black skin, white masks**. New York: Grove Press: 1968.
- FAUSTO-STERLING, Anne. Gender, race and nation: the comparative anatomy of Hottentot women in Europe, 1815-1817. In: TERRY, Jennifer (Org.). **Deviant Bodies**. Bloomington: Indiana University Press, 1995. p.19-48.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.
- FERRAND, Michéle. A exclusão das mulheres da prática das ciências: uma manifestação sutil da dominação masculina. **Estudos Feministas**, n. especial, CIEC/ECO/UFRJ, 2º. sem., 1994.
- FIGUEIRA, Vera Moreira. O preconceito racial na escola. **Estudos Afro-Asiáticos**, n.18, 1990.
- FIGUEIREDO, Angela. Bahia, terra de preto doutor? Mobilidade social de negros em Salvador. In: PEREIRA, Cláudio; SANSONE, Livio. (Orgs.) **Projeto UNESCO no Brasil**: textos críticos. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 360-372.
- _____. Fora do jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira. **Cadernos Pagu**, n.23, p.199-228, 2004.
- _____. **Novas elites de cor**: estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador. São Paulo: Annablume, 2002.
- FLAX, Jane. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque.(Org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992, p. 217-250.
- FONSECA, Marcus Vinícius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Petronilha; PINTO, Regina Pahim (Orgs.) **Negro e educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001.
- FRANCO, Marília. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, n. 22, p.247-290, 2004.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
- GILLIAM, Angela; GILLIAM, Onik'a. Negociando a subjetividade da mulata no Brasil. **Estudos Feministas**, v. 3, n.2, 1995.
- GILMAN, Sander. Black bodies, white bodies: toward an iconography of female sexuality in late nineteenth century art, medicine, and literature. In: GATES Jr., Henry Louis (Ed.). **"Race", Writing, and Difference**. Chicago: The University of Chicago Press, 1985a.
- _____. **Difference and pathology: stereotypes of sexuality, race and madness**. Ithaca: Cornell University Press, 1985b.
- GILROY, Paul. **Atlântico negro**. São Paulo: Editora 34, 2000.
- GOULD, Stephen Jay. **O sorriso do flamingo: reflexões sobre história natural**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- _____. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6-7, p. 67-82, 1996.
- _____. "Mulheres negras e educação: trajetórias de vida, histórias de luta". Disponível em: <<http://lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0225.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2006.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Reflexões sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 27-29, nov.1987.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- _____. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel (Org.), **O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 87-106.
- GUIMARÃES, Ana Lúcia. "Diferentes mulheres, diferentes socializações: educação, família e relacionamentos: o que pensam as universitárias". In: SEMINÁRIO FAZENDO GÊNERO, 7., Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/A/Ana_Lucia_Guimaraes_23.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2008.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.
- _____. Intelectuais negros e formas de integração nacional. **Estudos Avançados**. Dossiê "O Negro no Brasil", São Paulo, USP, v. 18, n. 50, jan./abr., p.271-284, 2004.
- _____. "Intelectuais negros e modernidade no Brasil". Disponível em: <www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Intelectuais%20negros%20e%20modernidade%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2007.
- GUSMÃO, Neusa. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Caderno CEDES**, Campinas, v.18, n.43, 1997.
- _____. Fundo de memória: infância e escola em famílias negras de São Paulo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.18, n.42, ago.1997.

_____. **Os filhos da África em Portugal**. Antropologia, multiculturalidade e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HALL, Stuart. **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Sage, 1997.

HAMLIN, Cynthia. “Negros, mulheres e outros monstros: um ensaio sobre corpos não civilizados”. Disponível em: <http://quecazzo.blogspot.com/2008/05/negros-mulheres-e-outros-monstros-um_09.html>. Acesso em: 12 jun. 2008.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n.5, p. 7-41, 1995.

HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. (Orgs.) **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998. p. 235-249.

_____; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Estudos Afro-asiáticos**, n.18, mai. 1990.

_____. Relações raciais no contexto nacional e internacional. **Estudos e Pesquisas**, Niterói, v. 4, p.9-41, 1998.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para Discussão n. 807. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

_____. **Raça e gênero nos sistemas de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: Unesco, 2002. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0762.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2005.

hooks, bell. **Ain't I a woman**: black women and feminism. Boston: South End Press, 1999.

_____. “Alisando o nosso cabelo”. Disponível em: <<http://www.falapreta.org.br/media/Alisando%20%20nosso%20cabelo.doc>>. Acesso em: 8 abr. 2006.

_____. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, v.3, n.2, p.464-78, 1995.

_____. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

KOFES, Suely. **História de Vida**: biografias e trajetórias. Campinas: UNICAMP/ IFCH, 2004.

_____; PISCITELLI, Adriana. Memórias de “histórias femininas, memórias e experiências”. **Cadernos Pagu**, n.8/9, p.343-354, 1997.

LIMA, Márcia. Trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras brasileiras. IFCS/UFRJ, **Estudos Feministas**, v.3, n.2, 1995.

LINDFORS, Bernth. Hottentot, Bushman, Kaffir: taxonomic tendencies in nineteenth-century racial iconography. **Nordic Journal of African Studies**, University of Texas at Austin, v. 5, n.2, p.1-28, 1996.

LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania**: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSCar, São Carlos, 1995.

LOPES, Nei. Rebouças, Teodoro e Juliano: o gênio afro-baiano na ciência e na tecnologia. **Revista Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n.25, p.178-183, 1997.

- _____. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- MCCANN, Graham. Biographical boundaries: sociology and Marilyn Monroe. **Theory, Culture and Society**, v.4, n.4, p. 619-632, nov. 1987.
- MAGGIE, Yvonne. Aqueles a quem foi negada a cor do dia: as categorias cor e raça na cultura brasileira. In: MAIO, M.C.; SANTOS, R.V. (Orgs.) **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996. p. 225-234.
- MICELI, Sérgio. “Condicionantes do desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil 1930-1964”. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_05/rbcs05_01.htm>. Acesso em: 20 mai. 2008.
- MINAYO, Maria de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MIRANDA, Cláudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; PIERRO, Maria Clara di. **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MOEHLECKE, Sabrina. **Proposta de ações afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2000.
- MONTAGNER, Maria Inez. **Mulheres e trajetórias na Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP: vozes singulares e imagens coletivas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Ciências Médicas, UNICAMP, Campinas, 2007.
- MOREIRA, Núbia Regina. **O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - IFCH, UNICAMP, Campinas, 2006.
- MOUTINHO, Laura. **Razão, “cor” e desejo**. São Paulo: UNESP, 2004.
- MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professores negros na primeira república. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 29., Caxambu, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT21/GT21_Lucia_Muller.pdf>. Acesso em: 26 set. 2007.
- _____. História da educação do negro no Brasil: perspectivas e limites. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 30., Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/sesoes_especiais/sessao%20especial%20-%20maria%20lucia%20-%20res.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2007.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André (Org.) **Cadernos PENESB**, v. 5, 2004.
- NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Edusp, 1998.
- NUPES. **Relatório de pesquisa I: negros e ensino superior no Brasil**. São Paulo: NUPES/ USP, 2002.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade**. 2004. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, PUC, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Iolanda. (Org.). **Cor e Magistério**. Niterói: Eduff, 2006.

_____. **Relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: Eduff, 2002.

OLIVEIRA, Reinaldo. **A presença do negro na cidade: memória e território da Casa Verde em São Paulo**. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – PUC, São Paulo, 2002.

OMOLADE, Barbara. A black feminist pedagogy. **Women's Studies Quarterly**, v.21, n.3-4, p.31-38, 1993.

ORSO, Paulino José. O surgimento tardio da universidade brasileira. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n.1, p.1-13, dez. 2001.

PACHANE, Graziela Giusti. **A universidade vivida: a experiência universitária**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1998.

PASSOS, Elizete Silva. **Palco e platéias: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia**. Salvador: NEIM/ FFCH/ UFBA, 1999.

PATTERSON, Dana Murray. **Divorcing the doctor: black women doctoral students and their intimate relationships during the doctoral process**. 2006. Tese (PhD em Educação) - Department of Educational Leadership and Counseling Psychology. Washington State University, Washington, 2006.

PEIRANO, Mariza. “Antropologia no Brasil” (alteridade contextualizada) In: MICELI, Sérgio. **O que ler na Ciência Social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Sumaré/ ANPOCS, 1999. p.225-266.

PEREIRA, Edilene Machado. Os obstáculos enfrentados pela mulher negra na busca da ascensão social. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 7., Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/E/Edilene_Machado_Pereira_57.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2007.

PEREIRA, João Baptista Borges. As relações entre a academia e a militância negra. In: BACELAR, Jeferson; Cardoso, Carlos (Orgs). **Brasil: um país de negros?** Rio de Janeiro: Pallas/ CEAO, 1999.

PEREIRA, Mateus Camargo. **Tecendo o amanhã: história do Diretório Central dos Estudantes da Unicamp (1974/1982)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2006.

PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.4, jul/ dez. 2002.

PINTO, Regina Pahim. A educação do negro: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 62, p. 3-34, ago. 1987.

_____. Raça e educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.80, p. 41-50, 1992.

POLLAK, Michael. Memórias e identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p.200-212, 1992.

_____. Memórias, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O Trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2000.

PRAXEDES, Vanda Lúcia, PÁDUA, Karla Cunha et al. **Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

QUEIROZ, Delcele. “...um dia eu vou abrir a porta da frente”: mulheres negras, educação e mercado de trabalho. In: **Educação e os Afro-brasileiros**: trajetórias, identidades e alternativas. Salvador: Coleção Novos Toques, 1997. p.47-84.

_____. (Org). **O negro na universidade**. Salvador: Novos Toques, 2002.

_____.; SANTOS, Jocélio Teles dos. **Raça e educação superior: a cor da UFBA**. 1998. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs/raca.rtf>>. Acesso em: 8 abr. 2008.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Coletividades negras: ascensão socioeconômica dos negros no Brasil e em São Paulo, **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 29, n. 6, p. 647-663, jun. 1977.

_____. Relatos orais: do ‘indizível’ ao ‘dizível’. In: SIMSON, Olga. Maria von (Org.). **Experimentos com História de Vida. (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice /Revista dos Tribunais, 1988. p.14-43.

RABELLO, Ophelina. **Aspectos regionais do mercado de trabalho para universitários**. Campinas: UNICAMP/ INEP, 1974.

_____. **O universitário da UNICAMP**. Campinas: Unicamp, 1973.

_____. **Primeiranista 72**. Campinas: Unicamp, 1972.

_____. **Um estudo socioeconômico do estudante universitário**. Campinas, SP: UNICAMP: INEP, 1974.

RIBEIRO, Cristiane Maria. **Pesquisas sobre negro e educação no Brasil**: uma análise de suas concepções e propostas. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Ufscar, São Carlos, 2005.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. **O Romper do silêncio**: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das universidades públicas do estado de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

RODRIGUES, Jaime. VASCONCELLOS, Maria da Penha Costa. A fotografia como instrumento do trabalho do higienista (São Paulo, primeira metade do século XX). **História, Ciências, Saúde, Manguinhos**, Rio de Janeiro v. 13, n. 2, p. 477-491, abr.- jun. 2006.

ROLAND, Edna. O movimento de mulheres negras brasileiras: desafios e perspectivas. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a Máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. Paz e Terra, 2000. p.237-56.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, Heleieth; MUNOZ-VARGAS, Mônica. **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994. p.27-62

_____. Educação e gênero no Brasil. In: **Mulher e educação**. São Paulo: EDUC, 1994. p.7-18

SAFFIOTI, Heleieth. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, v.27, n.1, p.47-68, jan./jun. 2001.

_____. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. (Org.). **Uma questão de gênero**. São Paulo: FCC/DPE; Rosa dos Tempos, 1992.

SANTANA, Ivo de. Executivos negros em organizações bancárias de Salvador: dramas e tramas do processo de ascensão social. **Afro-ásia**, n. 23, 2000.

SANT'ANNA, Wânia. Por uma percepção de gênero e também, étnico/ racial. Rio de Janeiro: **Trabalho e Sociedade**, ano 1, n. 2, p.17-23, dez. 2001.

SANTIAGO, Silvana. **Tal Conceição, Conceição de tal**. Classe, gênero e raça no cotidiano de mulheres pobres no Rio de Janeiro das primeiras décadas republicanas. 2006. Dissertação (Mestrado em História Social) – IFCH, Unicamp, Campinas, 2006.

SANTOS, Joel Rufino dos. A inserção do negro e seus dilemas. **Parcerias Estratégicas**, n.6, p.110-154, mar. 1999.

_____. O negro como lugar. In: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996. p 219-223.

SANTOS, Mariléia dos. A história da educação: uma abordagem sobre a escolarização de afro-brasileiros. **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T0256840543579.doc+trajet%C3%B3rias+escolares+negras+maril%C3%A9ia&hl=pt-BR&lr=lang_pt>. Acesso em: 26 jun. 2004.

SANTOS, Tereza Cruz. Professores universitários negros: uma conquista e um desafio a permanecer na posição conquistada. In: OLIVEIRA, Iolanda de. (Org.). **Cor e Magistério**. Niterói: Eduff, 2006. p.165-192.

_____. Negro, educação e ascensão Social. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 25., Caxambu, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/terezacruzasantost21.rtf>>. Acesso em: 11 mai.2008.

SCHUMAHER, Schuma. BRAZIL. Érico Vital. **Dicionário de mulheres negras no Brasil**. São Paulo: Senac/Redeh, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870 - 1930. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

_____. Questão Racial e Etnicidade. In: MICELI, Sérgio. **O que ler na Ciência Social brasileira (1970-1995)**. Brasília: Sumaré, 1999. p.267-325

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: v.16, n. 2, p.5-22, jul.- dez. 1990.

SEGURA-RAMIREZ, Hector. **Tiro no pé: biopolítica, relações racializadas, academia e poder no Brasil, 1823-1955 / 1997-2006**. Epistemologia do conhecimento (em rap menor). 2006. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – IFCH, Unicamp, Campinas, 2006.

- SILVA, Eva Aparecida da. **Presença da mulher negra em Araraquara/ SP**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas: 2003.
- SILVA, Jailson de Souza e. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Livraria Sete Letras. 2003.
- SILVA, Júlio Costa da. Raça e gênero na trajetória educacional de graduandas negras da Unicamp. In: SILVA, Petronilha; PINTO, Regina Pahim (Orgs). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa/ ANPED, 2001. p. 53-72.
- SILVA, Maria Nilza da. **Mulheres negras: o preço de uma trajetória de sucesso**. 1999. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, PUC, São Paulo, 1999.
- SILVA, Petronilha. Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas: situando-nos enquanto mulheres e negras. **Cadernos CEDES**, v.19 n.45, jul. 1998.
- _____; SILVÉRIO, Valter. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.
- _____; PINTO, Regina Pahim (Orgs.) **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa/ Anped, 2001.
- SIMSON, Olga. Maria. von (Org.). **Experimentos com história de vida**. (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice /Revista dos Tribunais, 1988.
- SOARES, Reinaldo. **Negros de classe média em São Paulo: estilo de vida e identidade negra**. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – FFLCH, USP, São Paulo, 2004.
- SOARES, Vera. O verso e reverso da construção da cidadania feminina, branca e negra no Brasil. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio; HUNTLEY, Lynn. (Ogs.) **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p.257-282.
- SOUZA, Fabiana Mendes de. Abordagem biográfica: reflexões aplicadas a um projeto de pesquisa. In: KOFES, Suely. **História de Vida: biografias e trajetórias**. Campinas: UNICAMP/ IFCH, 2004.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- SOVIK, Liv. Branquitude, estudos culturais e a vontade de verdade acadêmica. In: I ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, Salvador, 2005. Disponível em: <www.cult.ufba.br/enecul2005/LivSovik.pdf>. Acesso em: 12 fev.2008.
- STAM, Robert. SHOHAT, Ella. Estereótipo, realismo e representação racial. **Imagens**, n. 5, ago./dez. 1995.
- STOLKE, Verena. ¿Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad? **Cuadernos para el Debate**, Buenos Aires, n. 6, sept. 1999.
- TEIXEIRA, Moema de P. **Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- TOSI, Lúcia. A mulher brasileira, a universidade e a pesquisa científica. **Ciência e Cultura**, v. 33, n.2, p.167-77, fev. 1981.
- TRINDADE, Héglio. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Revista Estudos Avançados**, v.14, n.40, p. 122-133, 2000.

The marriage dilemma of college-educated black women. **The Journal of Blacks in Higher Education**, n.17, p. 52-53, Autumn 1997. Disponível em: < <http://links.jstor.org/sici?sici=1077-3711%28199723%290%3A17%3C52%3ATMDOCB0.CO%3B2-L>>. Acesso em: 12 ago. 2006.

TRIGO, Maria Helena. Mulher universitária: códigos de sociabilidade e relações de gênero. In: BRUSCHINI, Maria Cristina; SORJ, Bila (Orgs.). **Novos Olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo, Marco Zero/Fundação Carlos Chagas, 1991. p. 89-110

TURNER, Caroline Sotello Viernes. Women of color in academe: living with multiple marginality. **The Journal of Higher Education**, v. 73, n.1, p. 74-93, jan./feb. 2002. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0022-1546%28200201%2F02%2973%3A1%3C74%3AWOCIAL%3E2.0.CO%3B2-R>>. Acesso em: 20 dez. 2006.

UNGLAUB, Eliel. **Diligência de estudantes de graduação de tempo integral e tempo parcial**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2003.

VALENTE, Ana Lúcia. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. **Proposições**, Campinas, n. 20, p 54-64, 1996.

VELHO, Léa; LEON, Elena. A construção social da produção científica por mulheres. **Cadernos Pagu**, n.10, p. 309-344, 1998.

VIEIRA, Ricardo. **Vidas revividas: etnografia, biografia e a descoberta de novos sentidos**. Disponível em: <<http://www.identidades.esel.ipleiria.pt/fct/tsip/Ricardo%20Vieira%202003.doc>>. Acesso em 12 ago. 2006.

WISS, Rosemary. Lipreading: remembering Saartje Baartman. **The Australian Journal of Anthropology**: v. 5, n.1-2, p.11-40, 1994.

MONOGRAFIAS, TESES E DISSERTAÇÕES

UEPG

MORO, Neiva de Oliveira. **Um estudo sobre o universitário do anual de 1990 da Universidade Estadual de Ponta Grossa: carreiras educacionais e raça**. 1993. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - PUC, São Paulo, 1993.

UFBA

QUEIROZ, Delcele. **Raça, gênero e educação superior**. 2001. Tese. (Doutorado em Educação) - UFBA, Salvador, 2001.

UFES

CARDOSO, Lavínia Coutinho et al. **Diferenças e desigualdades no mundo Ufes: Retratos de Raça e Gênero dos Estudantes de Origem Popular em 2005**. Disponível em: <<http://www.proex.ufes.br/conexoesdesaberes/artigo/artigo1.doc>>. Acesso em: 23 nov. 2007.

UFF

ASSIS, Mariza de Paula. **A questão racial na formação de professores na perspectiva dos docentes da FFP**. 2006. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - UFF, Niterói, 2006.

FILHO, José Barbosa da Silva. **A questão do negro no curso de graduação em serviço da Universidade Federal Fluminense**. 2004. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - UFF, Niterói, 2004.

MATTA, Ludmila Gonçalves da. **Da democracia racial a ação afirmativa: o caso da Universidade Estadual do Norte Fluminense**. 2005. Dissertação (Mestrado em Política Social) - UFF, Niterói, 2005.

PIMENTEL, Edinaide Gomes. **O negro com formação de 3º. Grau no mercado de trabalho**. 2002. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Raça Etnias e Educação no Brasil) – UFF, Niterói, 2002.

PINTO, Giselle. **Gênero e raça na pós-graduação: um estudo sobre a presença de mulheres negras nos cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense**. 2007. Dissertação (Mestrado em Política Social) – UFF, Niterói, 2007.

SANTOS, Priscila Farias. **A relação professor negro/aluno no ensino superior**. Monografia (Graduação em Pedagogia) - UFF, Programa de Ações Afirmativas para População Negra nas Instituições Pública, Niterói, 2006.

SANTOS, Edinalva Moreira dos. **Raça e classe no ensino superior: revisando uma discussão clássica das relações raciais no Brasil para entender as desigualdades de acesso do negro à Universidade Pública**. 2006. Dissertação (Mestrado em Política Social) – UFF, Niterói, 2006.

SILVA, Lidiane Nascimento da. **A presença negra no ensino superior: PROUNI**. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) – UFF, Niterói, 2004.

SILVA, Anderson Paulino da. **Mérito, mobilidade e raça: uma abordagem das relações entre negros e brancos na universidade**. Dissertação (Mestrado em Política Social) – UFF, Niterói, 2006.

UFMT

CASTRO, Edmara da Costa. Cor e trajetória dos alunos negros dos cursos de Nutrição, Medicina e Enfermagem da UFMT. In: Seminário Educação 2004 - Temas contemporâneos de pesquisa em educação, 2004, Cuiabá: EDUFMT, 2004. v. 1. p. 36.

CASTRO, Edmara da Costa. **Negros no ensino superior: cor e trajetória escolar de alunos negros dos cursos de medicina, nutrição e enfermagem da UFMT**. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0762.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2006.

SANTOS, Cassia Fabiane dos. Mapeando a cor dos alunos de História, Economia e Administração da UFMT. In: XI ENCONTRO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2003, Cuiabá/MT. **Anais/XI Encontro de Iniciação Científica**. Cuiabá/MT: UFMT, 2003.

SANTOS, Cássia Fabiane dos. Trajetória escolar dos alunos de História, Economia e Direito da UFMT. In: Seminário Educação 2004 - Temas contemporâneos de pesquisa em educação. Cuiabá/ MT: EDUFMT, 2004. V. 1. p. 30.

UNB

MENEZES, Carlos Rogério. **As relações raciais na UnB**. Monografia (Graduação em Antropologia) - Departamento de Antropologia, UnB, Brasília, 1995.

UNESP

SANTANA, Eder da Silva. **O aluno negro e o ensino superior:** trajetória histórica, percalços e conquistas (análise do perfil socioeconômico e acadêmico do discente da FCT/ UNESP/ Presidente Prudente). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unesp, Presidente Prudente, 2006.

UNICAMP

SOUZA, Fabiana Mendes de. **Anônimos e invisíveis:** os alunos negros na Unicamp. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – IFCH, Unicamp, Campinas, 2006.

SILVA, Júlio Costa da. **A exclusão do negro na Universidade Pública**. História oral de graduandos afro-brasileiros da Unicamp. 2001. Dissertação (Mestrado em História Social) – IFCH, Unicamp, Campinas, 2001.