

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

MESTRES/AS NEGROS/AS:
trajetórias na pós-graduação dos/as egressos/as do curso de formação pré-acadêmica
Afirmação na Pós

Kelly Cristina Cândida de Souza

Belo Horizonte

2018

S729m

T

Souza, Kelly Cristina Cândida de, 1980-
mestres/as negros/as [manuscrito] : trajetórias na pós-graduação dos/as egressos/as do
curso de formação pré-acadêmica afirmação na pós / Kelly Cristina Cândida de Souza. - Belo
Horizonte, 2018.
210 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientador : Rodrigo Ednilson de Jesus.

Bibliografia : f. 200-210.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Pós-graduação -- Alunos -- Teses.
2. Universidade do Estado de Minas Gerais -- Pós-graduação -- Alunos -- Teses. 3. Centro
Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais -- Pós-graduação -- Alunos -- Teses.
4. Educação -- Teses. 5. Estudantes universitarios -- Pós-graduação -- Identidade racial --
Teses. 6. Universidades e faculdades -- Relações étnicas -- Teses. 7. Programas de ação
afirmativa -- Teses. 8. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 9. Discriminação na Educação -
- Teses. 10. Igualdade na Educação -- Teses. 11. Ensino superior -- Minas Gerais -- Teses.
12. Ensino superior -- Relações étnicas -- Minas Gerais -- Teses. 13. Ensino superior -- Pós-
graduação -- Relações étnicas -- Minas Gerais -- Teses. 14. Minas Gerais -- Educação --
Teses. 15. Minas Gerais -- Educação -- Pós-graduação -- Teses. 16. Minas Gerais --
Universidades e faculdades -- Teses. 17. Minas Gerais -- Universidades e faculdades -- Pós-
graduação -- Teses.

I. Título. II. Jesus, Rodrigo Ednilson de, 1979-. III. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

KELLY CRISTINA CÂNDIDA DE SOUZA

MESTRES/AS NEGROS/AS:

trajetórias na pós-graduação dos/as egressos/as do curso de formação pré-acadêmica
Afirmção na Pós

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus

Belo Horizonte

2018

KELLY CRISTINA CÂNDIDA DE SOUZA

MESTRES/AS NEGROS/AS:

**trajetórias na pós-graduação dos/as egressos/as do curso de formação pré-acadêmica
Afirmção na Pós**

Dissertação de Mestrado intitulada “Mestres/as Negros/as: trajetórias na pós-graduação dos/as egressos/as do curso de formação pré-acadêmica Afirmção na Pós” apresentada por Kelly Cristina Cândida de Souza, em 06 de março de 2018, e aprovada, com indicação para publicação, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes Membros:

Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus – UFMG (orientador)

Profa. Dra. Shirley Aparecida de Miranda – UFMG (Membro examinador interno)

Prof. Dr. Arivaldo de Lima Alves – UNEB (Membro examinador externo)

Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira – UFMG (suplente)

Profa. Dra. Vanda Lúcia Praxedes – UEMG (suplente)

Belo Horizonte, 2018

AGRADECIMENTOS

São muitas pessoas, muitos afetos e muitos rituais a agradecer. Agradeço aos autores e as autoras. Penso que os autores são mulheres e homens que, movidos por questões diversas, produzem conhecimentos, legados que me influenciam, me atravessam e atravessam este trabalho. É no silêncio que encontro autoras e autores, no virar e voltar das páginas, na escrita e na revisão, em momentos de aprender. Os encontrei muitas vezes com angústia e, em outros momentos, tê-los nas mãos foi instigante. Esse tempo todo escolhendo com quem dialogar foi um tempo de conversas com quem já se foi e com quem está viva/o. Eu saúdo vivas/os e mortas/os. Gratidão, principalmente, às autoras e aos autores brasileiros, os que se esforçam para pensar o Brasil a partir de categorias extraídas da nossa realidade. Agradeço pela produção e reflexão, pelo tempo de dedicação e abdicção que todo esforço de conhecimento envolve.

Agradeço à Silvani dos Santos Valentim pela primeira orientação na pós-graduação, mesmo eu não sendo uma aluna regular do Programa de Pós-graduação do CEFET. Obrigada pela ampliação dos meus horizontes teóricos em tempos de fome de retorno ao universo acadêmico e por toda gentileza, perspicácia e amor no exercício da docência.

Gratidão à Nilma Lino Gomes, uma pessoa irretocável. Gratidão pelo ensinamento sobre ética! Minha primeira orientadora. Aquele tempo da iniciação científica foi um tempo que jamais se apagará em mim, pois representou a iniciação à curiosidade e ao estranhamento do que me era familiar. Foi uma iniciação à admiração e a uma grande amizade. Foi uma honra, e será sempre, ter podido conviver com uma pessoa que encerra em si o movimento pela justiça.

Agradeço ao orientador desta pesquisa, Rodrigo Ednilson de Jesus, professor e amigo. É um agradecimento sobre paciência, competência, profissionalismo, partilha, convivência, oportunidade, conhecimento, generosidade, confiança, credibilidade e trabalho. O oriente não é logo ali. Por isso, dar orientação, mostrar as pistas para encontrar o caminho, para se encontrar no caminho e conseguir realizar uma pesquisa não é um trabalho fácil. O professor Rodrigo é uma pessoa que, sabendo ensinar a aprender, o faz com perspicácia e competência e, além disso, leveza. Há uma ciência em esperar do outro o cumprimento dos prazos, a consolidação dos argumentos, a maturidade desejada. Gratidão, amigo-orientador. Agradeço pela acolhida ao tema e pela seriedade em todos os momentos de orientação.

Agradeço ao meu companheiro Edsmar. É um agradecimento sobre equilíbrio. Uma relação é um exercício do conviver povoado de afetos, que tocam no que tenho como mais

complexo: a vida. Uma relação assim pode gerar alegrias, tensões, descobertas, conflitos, esperanças, medos, amor. Edsmar é a pessoa que sabe equilibrar os afetos, a vida. Ele é o amor, que no movimento da vida, me equilibra. Essa habilidade, nos tempos da pesquisa, me aproximou cada vez mais de mim e isso foi fundamental no processo de desenvolvimento como pesquisadora. Poder ser inteira, a dois, me liberou da culpa de nem sempre estar presente. Gratidão pela tranquilidade. O seu amor não se faz de palavras, ele é cada atitude que me acolhe e me dá forças. Gratidão!

Agradeço a todas as amigas e amigos. É um agradecimento sobre querer bem e nisso preciso ressaltar o Programa Ações Afirmativas, uma casa de conhecimento, de partilha de amizades, de planos e lutas, de compromissos, mas também de papos descontraídos que me ajudaram a desanuviar a alma em sorrisos intensos e soltos. Os momentos mais importantes do tempo de mestrandia foram vividos nesta casa de conhecimento, no interior do Grupo de Estudos sobre a Sociologia das Relações Raciais, em companhia de: Ana Amélia Laborne, Sílvia Regina Costa, Camila Dias, Glauciane Santos, Heloísa Helena e Simone Santos, companheiras dos debates que estão neste trabalho. Com Suelen Alves, eu passei momentos inesquecíveis falando sobre assuntos sérios e belos. Suelen, você me foi um lenitivo em vários momentos. No “Clube de Afetos”, encontrei amigos para a vida, principalmente: Gabriel, precioso tradutor de resumos e de sentimentos, Natália, Helô, Danilo e Sílvia. Gratidão por todas, por tudo! Rei-naldo, Rômulo, André, Camilinha, Áquila, muito obrigada por serem companheiras/os de dias letivos inspiradores.

Existe uma comunidade imaginada e ao mesmo tempo real na minha vida chamada “Casa das Pretas”. Uma casa de mulheres libertárias, subversivas e maravilhosas. Foi nesta comunidade que me tornei mais acadêmica na graduação e muito mais feliz. Minha gratidão eterna a todas as Prestas, as de ontem, que me amaram, e as de hoje, que me acolhem também. À Viviane Silva, Preta maior, que abre portas, toda a minha homenagem!

Agradeço ao Grupo de Estudos Afirmação na Pós 5, um tempo e um espaço de afirmação da potência transformadora que os nossos conhecimentos representam. Ter tido a oportunidade de ser tutora neste grupo e de ter convivido com pessoas tão incríveis foi uma experiência tão profunda quanto intensa.

Agradeço a professora Shirley Miranda por ter tanto compromisso e dedicação com a condição docente. A sua disciplina sobre pós-colonialismo contribuiu muito para esta pesquisa. Aliás, que disciplina! Excelentes momentos de trocas de saberes entre sujeitos de conhecimentos. Momentos de pensar e formular perguntas fortes.

Agradeço as cinco pessoas que entrevistei. Cada encontro foi um mar de aprendizagem e de respeito que se transformou em admiração. Obrigada por cada palavra-vida-experiência compartilhada!

Gratidão à minha família. Ela penteava e trançava meus cabelos todos os dias. Era amável comigo, me benzia e cosia minhas roupas. Minha vó cuidava de mim para a minha mãe trabalhar. Vó Vita era puro amor e simpatias, distribuídas a quem precisasse. Ela me curou! Dona Vitalina era uma mulher que se doava para o bairro, engajada. Todas as minhas lembranças de escolarização estão entrelaçadas às minhas recordações de amor por ela, uma imensa e monumental mulher, que nunca se desvanece no desgaste dos dias que passam. Eu gostava de estudar com ela e eu ia à escola só pensando em voltar para ela. Ela foi uma das minhas melhores professoras. Vó Vita me inspira. Me ensinou com seus bons exemplos. Como se não bastasse ela meu deu um enorme presente: a minha mãe. Minha mãe representa a força e a energia que me ajudaram a confeccionar esta dissertação. Uma mulher decidida e protetora que sempre me incentivou aos estudos. É uma honra e alegria ser sua filha. Antes de mim, veio o meu irmão, a quem devo gratidão, um grande amigo, um homem bom e honesto. Este é um agradecimento sobre a existência, é infinito e misterioso, é muito forte. Todo o meu respeito a vocês: matriarca Vitalina, Neide e Douglas. Tudo o que eu faço é para honrar vocês.

Todo problema humano deve ser considerado do ponto de vista do tempo (Frantz Fanon, 1983).

[...] a presença negra nas universidades públicas nos coloca diante de um desafio ético, teórico e político que a uns aparece como ameaça a privilégios e posições de poder, a outros como uma perspectiva de renovação do pensamento e maior correspondência entre a realidade social cotidiana e o cotidiano da academia (Ari Lima, 2012).

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa foi investigar a trajetória de negros e negras, egressos do curso de formação pré-acadêmica Afirmação na Pós, na pós-graduação. O curso Afirmação na Pós foi uma iniciativa de ação afirmativa que ocorreu durante os anos de 2012 a 2014, fruto de um consórcio entre a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, em parceria com o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-MG, financiado por recursos da Fundação Ford, administrados pela Fundação Carlos Chagas. Nosso foco nessa investigação se dirigiu para as narrativas sobre as experiências vividas pelos sujeitos ao longo do curso Afirmação na Pós e ao longo do curso de mestrado, etapas que os levaram à realização de suas pesquisas e à defesa da dissertação. Nesse processo, analisamos as relações, as vivências, os deslocamentos e as tensões produzidos pelo ambiente nos sujeitos e pelos sujeitos no ambiente acadêmico para compreender de quais modos esses sujeitos vivenciaram seus percursos acadêmicos e como se deram suas trajetórias de produção do conhecimento na pós-graduação, espaço onde a população negra ainda é sub-representada (ARTES, 2013; 2016). Nosso referencial teórico centrou-se nas elaborações do campo de estudos sobre as relações raciais no Brasil em uma perspectiva crítica (MUNANGA, 2006; GUIMARAES, 1999; e CARVALHO, 2003, 2006, 2010), bem como em alguns construtos do pensamento social sobre o negro no Brasil dos séculos XIX e XX (Nina Rodrigues e Gilberto Freyre). Também utilizamos algumas análises teóricas acerca das Epistemologias do Sul (SANTOS, 2004; 2010) e analisamos, brevemente, a partir de Cury (2005), a política de implementação da pós-graduação brasileira. Esse escopo nos ajudou a desenhar e compreender o problema da reduzida presença de pessoas negras na pós-graduação. Nossa abordagem metodológica é qualitativa e, portanto, as principais fontes de dados foram: os formulários de inscrição e as cartas de intenções apresentadas para a seleção do curso Afirmação na Pós, os currículos Lattes, os resumos das dissertações produzidas pelos/as sujeitos da pesquisa e entrevistas narrativas (FLICK, 2009). Para analisar os formulários de inscrição, as cartas de intenções, os currículos Lattes e os resumos das dissertações utilizamos a análise documental (BARDIN, 1977). Para analisar as entrevistas, utilizamos a análise qualitativa em consonância com nosso referencial teórico (ALVES E SILVA, 1992). O processo de análise sobre a produção dos sujeitos destinatários da pós-graduação brasileira, à luz das discussões sobre raça e ciência como estruturantes na implementação da pós-graduação no Brasil, evidenciou que os construtos científicos sobre raça presentes nas teorizações de Nina Rodrigues e Gilberto Freyre, principalmente neste

último, representam as estruturas de produção de um ideal universal de acesso à pós-graduação no Brasil. Estas estruturas promoveram e viabilizaram a produção de desigualdades no acesso à pós-graduação, pois privilegiaram um tipo de sujeito como sendo o sujeito da pós-graduação, delineado de forma universalista e abstrata nas políticas e legislações deste nível de ensino. Este sujeito, embora não nomeado racialmente, coincide com o grupo étnico-racial branco, predominantemente representado no espaço de produção do conhecimento. Considerando o caráter ambíguo deste espaço que, embora não nomeado racialmente, é construído a partir de um incisivo confinamento racial (CARVALHO, 2006), nossa investigação indicou que as trajetórias das mestras e mestres negros ocorreu em um ambiente estruturalmente racista, pois não foi projetado para contemplar diferenças étnico-raciais. Não obstante a estrutura segregativa, as trajetórias indicam que as ações afirmativas podem produzir a correção das desigualdades ao promover a entrada de negros e negras na pós-graduação e, assim, potencializar a capacidade de agência (BHABHA, 2013) dos mestres e das mestras entrevistados. Isso revela as possibilidades que os corpos negros, pouco presentes na pós-graduação, bem como os temas de investigações levadas a cabo, têm de instaurar tensionamentos e fissuras na estrutura acadêmica racalista e racista. Tais tensionamentos e fissuras ficam mais evidentes quanto mais os estudos realizados na pós-graduação estejam baseados em outras epistemologias de produção dos conhecimentos, como as epistemologias quilombolas, os estudos sobre juventude periférica e sobre as políticas da diferença.

Palavras-chave: Trajetória. Pós-graduação. Afirmção na Pós. Racismo.

ABSTRACT

The main objective of this research was to investigate the trajectory of black people from a pre-academic formation course on postgraduation, named Affirmation in the Postgrad. This course was an Affirmative Action initiative, which occurred during the period from 2012 to 2014 and it was a result of consortium between the Federal University of Minas Gerais (UFMG) and the State University of Minas Gerais (UEMG); in partnership with the Federal Center of Technological Education (CEFET), supported by resources from Ford and Carlos Chagas Foundations. Thus, our focus on this investigation was directed to the subjects and their experiences during the participation at Affirmation in the Postgrad, on master's course, which led these students to develop their researches and also to the dissertation defense. In this process, we analysed the relations, life experiences, the displacements and tensions which were produced by the environment on the subjects and by the subjects on the academic environment, for comprehending the ways through these subjects had lived their academic routes and also how their trajectories of knowledge production were composed on postgraduation - a space where black population is still underrepresented (ARTES, 2013; 2016). Our theoretical reference was based on the studies about racial relations in Brasil, through a critical perspective (MUNANGA, 2006; GUIMARAES, 1999; CARVALHO, 2003, 2006, 2010), as well as some elements from social thought of black person in Brazil during XIX and XX centuries (Nina Rodrigues and Gilberto Freyre). We also used some theoretical analysis regarding the South Epistemologies (SANTOS, 2004, 2010). We analysed, briefly, from Cury (2005), the implementation policy of brazilian postgraduation. This scope helped us to design and comprehend the problem of the huge reduction of black people presence on postgraduation. Our methodological approach was qualitative and, therefore, the main data sources were: inscription forms and intention letters, which were submitted for the selection process of Affirmation in the Postgrad; the curriculums on Lattes format and the abstracts of dissertations that were produced by research's subjects and narrative interviews (FLICK, 2009). For the analysis of inscription forms, intention letters, curriculums and the dissertations' abstracts, we used documental analysis (BARDIN, 2011). We used qualitative analysis for the interviews, with the goal of comprehending the meanings that were present on interviewed people's speech, in connection with the context in which they are inserted and delimited by the research's theoretical perspective (ALVES E SILVA, 1992). The analysis process about the theoretical ways of possible subjects production on brazilian

postgraduation, through the light of discussions about race and science, as structures of postgraduation in Brazil, were an effort to put in evidence the scientific structures about race, which are found on studies from Nina Rodrigues and Gilberto Freyre – mainly in this last one – as well as represent the basis of an universal ideal that is produced regarding the access to postgraduation in Brazil. This structure promotes and enable the production of inequalities in the access to postgraduation, cause it prioritizes one kind of subject as the postgraduation subject, who is designed through an universal way on the policies and legislations of this level of education. This subject matches with the ethnic-racial white group, mostly represented on the space of knowledge production. Therefore, our investigation shows that the trajectories of black masters has occurred on a structurally racist environment, because this kind of space was not projected to deal with ethnic-racial differences. Regardless of the structure, the trajectories show that Affirmative Actions can produce the correction of inequalities and promote the entry of black people in postgraduation and, through this, to rise up agency capacity (BHABHA, 2013) of the master people interviewed. It reveals the possibilities of creating tensions and cracks into the racist structure, represented by black bodies, that have low presence on postgraduation, as well as the investigation themes developed, which are based in studies that consider other epistemologies for the knowledge production, such as quilombolas epistemologies, the studies about outskirts youth and difference policies.

Key-words: Trajectory. Postgraduation. Affirmation in the Postgrad. Racism.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Anos 60 – Acervo do Núcleo de memória da PUC-Rio.....	53
IMAGEM 2 – Seminário do Departamento de Educação.....	53
IMAGEM 3 – Padre Benko e Professora Eulina, fundadores da Pós-graduação da PUC-Rio.....	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
APRESENTAÇÃO	23
CAPÍTULO 1. VISÕES SOBRE RAÇA E SOBRE O NEGRO PRODUZIDAS EM NINA RODRIGUES E EM GILBERTO FREYRE	25
1.1 Visões de Ciência: modos de produzir concepções vigentes	35
CAPÍTULO 2. A VISÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: UM PONTO DE VISTA FIXO	44
2.1 Aspectos que antecedem a criação da pós-graduação no Brasil.....	44
2.1.1 Breve história da pós-graduação no Brasil	49
2.1.2 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação	60
CAPÍTULO 3. VISÕES EM DISPUTA: VER OU OCULTAR	65
3.1 Visões de Ciência em disputa: outros modos de produzir concepções vigentes	75
3.2 Paradigma dominante vs. Paradigma emergente nas ciências.....	76
3.2.1 O Paradigma Dominante.....	77
3.2.2 O perfil do paradigma emergente	82
3.3 Outros pós-coloniais e a visão decolonial sobre a ciência e a produção do conhecimento científico	90
CAPÍTULO 4. VISÃO DESLOCADA: A PÓS-GRADUAÇÃO E A DEMANDA POR MUDANÇAS	100
4.1 Outras visões sobre a pós-graduação: a iniciativa do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (IFP).....	106
4.2 “Concurso de Dotação para Formação Pré-acadêmica: equidade na pós-graduação”	111
4.3 A Formação pré-acadêmica Afirmação na Pós: a experiência da UFMG.....	115
CAPÍTULO 5. A VISÃO DO NEGRO DESDE DENTRO: DIÁLOGO ANALÍTICO A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS/AS MESTRES/AS NEGROS/AS EGRESSOS/AS DO CURSO DE FORMAÇÃO PRÉ-ACADÊMICA AFIRMAÇÃO NA PÓS	126

5.1 Apontamentos metodológicos	126
5.2 Perfis dos sujeitos: uma visão introdutória da vida de cada um	132
5.2.1 Rosa	132
5.2.2 Carolina.....	134
5.2.3 Luiz	135
5.2.4 Margarida.....	137
5.2.5 Antônio	138
5.3 O Curso de Formação pré-acadêmica: significados produzidos pelas mestras e mestres egressos.....	140
5.4 Processos de aquilombamento das trajetórias na pós-graduação: as dimensões de um processo de formação	147
MEMÓRIAS GUARDADAS	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	205

INTRODUÇÃO

Os caminhos que me conduziram a esta pesquisa começaram a ser trilhados no interior do Programa Ações Afirmativas na UFMG¹, no ano de 2004. Nestas sendas, descobri a relação entre o trabalho de pesquisa e a produção do conhecimento por meio da participação em pesquisas como bolsista de iniciação científica orientadas pela professora Nilma Lino Gomes. Esta professora representa a ampliação da minha leitura de mundo e das minhas possibilidades de atuação no mundo.

Durante este período, participei de investigações sobre prática pedagógica e educação para as relações étnico-raciais que me proporcionaram intensas aprendizagens e reconhecimentos. Nesse percurso, descobri também a mim mesma, a minha história em construção, a história do branqueamento do povo negro, a história da mestiçagem, a história do racismo e da ambiguidade da raça².

O Programa Ações Afirmativas na UFMG foi uma rica experiência na minha história de vida, foi um momento de intensa formação acadêmica e política. Esta história tem tantos contornos, tantas sinuosidades, que não deixa de representar um círculo pelo qual os integrantes do programa estão ligados por desejo, por afeto e por uma incontestável consciência de resistência política antirracista, que foi sendo construída ao longo do tempo e das experiências de vida.

Atuar no âmbito da pesquisa acadêmica investigando a temática étnico-racial no espaço da Educação é participar de um campo que disputa formas de produzir narrativas outras sobre a população negra. Neste campo, nos deparamos com invisibilidades produzidas e atualizadas socialmente e com ações políticas e posturas que visam a fazer

¹ Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas, na UFMG, que integrou o conjunto dos 27 projetos aprovados no Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, promovido pelo Programa Políticas da Cor, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, com apoio da Fundação Ford, no ano de 2001. Trata-se de uma proposta que apresenta estratégias de intervenção com vistas a reduzir os efeitos antidemocráticos dos processos de seleção e exclusão social impostos aos afro-brasileiros, visando promover a permanência (bem sucedida) de estudantes negros, sobretudo, de baixa-renda, regularmente matriculados nos cursos de graduação da UFMG. O programa objetiva, também, a entrada destes nos cursos de pós-graduação se fundamentando em duas linhas de ação. A primeira envolve atividades para apoiar os estudantes beneficiários do programa, tanto do ponto de vista acadêmico quanto material. A segunda se volta para o desenvolvimento da identidade étnico-racial, por meio de debates, no interior da universidade, acerca da questão racial na sociedade brasileira e do envolvimento dos alunos em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Disponível em <www.fae.ufmg.br/acoesafirmativas> Acessado em: 30 de novembro de 2017.

² O uso do termo “raça” deve ser entendido como uma construção social, “um conceito carregado de ideologias, e como toda ideologia, esconde uma relação não reclamada: a relação de poder e discriminação”, conforme Gomes (2005).

emergir do lugar da invisibilidade a potência dos corpos invisibilizados e das vozes silenciadas. Ao percorrer os autores e os sujeitos do campo de estudos das relações étnico-raciais no Brasil vou percebendo que a disputa é digna e necessária para romper com a monocultura e a colonialidade do ser, do saber e do poder.

Ao compor esta introdução me encontro de costas para o passado recente que me constituiu em uma atitude de ouvir as vozes do presente, dos/as sujeitos desta pesquisa, a fim de ampliar as possibilidades de que tais vozes também se façam presentes, para que tantas outras vozes ecoem, alargando ainda mais este tempo. Os/as sujeitos que dialogam nesta pesquisa têm corpos negros, são mestres e mestras egressos do Afirmção na Pós³, produzem conhecimentos que têm como elo temas relacionados à disputa por uma narrativa outra nas áreas de conhecimento em que atuam e fazem parte de uma rede antirracista.

Inicialmente, esse trabalho de pesquisa teve como objetivo investigar os alcances e os limites do curso de formação pré-acadêmica Afirmção na Pós⁴, na perspectiva de conhecer os temas que tiveram acolhimento na pós-graduação a partir da entrada de sujeitos negros que são sub-representados no universo da pesquisa científica na pós-graduação.

Portanto, a questão inicial da pesquisa, embora se remetesse aos temas dos sujeitos, se endereçava ao curso. O interesse era compreender quais as estratégias construídas na realização do curso para que ele se constituísse como uma via na transformação de ausências em presenças no espaço da pós-graduação. O foco da discussão epistemológica estava centrado nas proposições teóricas sobre a sociologia das ausências e emergências, de Boaventura de Sousa Santos. Santos (2004) nos explica que a sociologia das ausências traz à tona a produção da não existência e demonstra que o que não está à vista foi estrategicamente ocultado e invisibilizado para que se tornasse uma não alternativa possível de conhecimento ou fonte de saber passível de legitimidade.

A sociologia das ausências busca inverter a lógica constituída e transformar as ausências em presenças. Portanto, em um primeiro momento nossa pesquisa pretendia se

³ O curso de Formação Pré-Acadêmica Afirmção na Pós ocorreu entre os anos de 2012 e 2014 financiado pela Fundação Ford, cujos recursos foram administrados pela Fundação Carlos Chagas. Foi uma iniciativa promovida a partir do consórcio entre UFMG e UEMG, através de suas respectivas Pró-reitorias de Extensão, do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações étnico-raciais, Programa Ações Afirmativas na UFMG, Projeto Conexões de Saberes na UFMG, Observatório da Juventude na UFMG e do Observatório da Educação Indígena na UFMG. Contou, ainda, com a parceria do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros do CEFET-MG. O objetivo que orientou a iniciativa foi preparar candidatos para a seleção em programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado.

centrar nos temas visibilizados a partir da entrada destes sujeitos na pós-graduação, por meio de política de ação afirmativa, como é caso do curso Afirmação na Pós, induzida pela Fundação Ford.

No entanto, o primeiro encontro de orientação levou-me a refletir sobre a potência que as trajetórias realizadas por esses/as sujeitos/as na pós-graduação representavam e que mereciam ser investigadas para que, a partir delas, pudéssemos refletir sobre como os/as sujeitos/as que viveram a experiência de serem negros/as e estar na pós-graduação foram se construindo como pesquisadores/as e construindo seus objetos de pesquisa.

Refleti que as narrativas de experiência dos/as egressos/as, provavelmente, me levariam até o Afirmação na Pós, mas em uma perspectiva de composição da trajetória. Assim, essa reflexão apontava que as diversas vivências dos sujeitos na pós-graduação constituiriam o cerne da pesquisa e que a atenção para o vivido deveria ser difusa para que se pudesse captar os processos e as experiências acontecidos durante o percurso no mestrado, ou seja: suas trajetórias.

Vivenciando a pós-graduação, pude observar, por exemplo, que o tema com o qual o sujeito chega ao curso de mestrado pode sofrer reformulações e que essas mudanças podem ser, inclusive, constituintes dos modos de vivenciar a pós-graduação através, por exemplo, dos processos de orientação e das vivências nas disciplinas do curso; e que as mudanças podem variar de acordo com as singularidades de cada sujeito, nas múltiplas interações com a instituição. Como exemplo, podemos citar as trocas entre estudantes e entre estudantes e professoras, que se processam nas disciplinas cursadas. Tais processos podem ter o potencial de influenciar na produção dos projetos de pesquisa.

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), as disciplinas “Seminário de Pesquisa I e II” – que são de curso obrigatório e acontecem ao longo do primeiro ano do mestrado e do doutorado –, e a disciplina “Metodologia de Pesquisa” – responsável por produzir uma orientação metodológica para os processos de pesquisa dos estudantes do mestrado – são momentos em que os estudantes são provocados a rever seus projetos de pesquisa.

A disciplina de Metodologia poderia ser descrita, metaforicamente, como o coração da pós-graduação, pois tem como responsabilidade formular um percurso adequado entre os objetivos das pesquisas e a realização destes, sobretudo em termos de produção de dados e análises destes, mediados por uma competente escolha metodológica.

Essas disciplinas, juntamente às reuniões com o orientador ou orientadora da pesquisa, podem mudar os rumos dos temas com os quais os sujeitos entraram na pós-graduação. Além disso, o cotidiano nessas e nas outras disciplinas, além da sociabilidade entre os pares nas salas de aula, bem como em outros espaços na universidade, também pode influenciar os modos de ver e entender a pesquisa e, ainda, de se ver e se perceber no ambiente acadêmico como estudante, como uma pessoa que faz parte de um grupo selecionado e restrito, como é o caso dos pós-graduandos.

Ser uma pessoa negra nesse ambiente, como é o caso de todos/as os/as entrevistados/as dessa pesquisa, pode trazer alguns contrastes, provocar certa instabilidade, desvelar certos comportamentos e, principalmente, evidenciar que, como diz Liv Sovik (2010, p.350), no livro *Aqui ninguém é Branco*, “ser branco é uma função social, não é uma cor exatamente. A cor é uma condição para essa função” e continua, ao refletir sobre o significado disso, afirmando que “a branquitude é um lugar de fala. É um espaço social ocupado por pessoas que cumprem certos requisitos de aparência [...], que dá uma expectativa de autoridade para a pessoa branca e isso se reforça na sociedade”.

Ao pensar a cor/raça branca e apontar para as trajetórias de estudantes negros na pós-graduação, estamos evidenciando justamente as tensões que podem estar em jogo no contato desses estudantes como o ambiente acadêmico, que é composto, em sua maior parte, por professores e estudantes brancos, sujeitos que ocupam e vivenciam o universo acadêmico e sobre os quais existe uma “expectativa de autoridade” que é ratificada nas salas de aula, nas discussões sobre autores e sobre epistemes, quase sempre com uma linguagem “fluida” e compatível com o que é determinado pelo estado de coisas e formulado pela etiqueta social acadêmica.

Desse ponto de vista, nos questionamos: será que os produzidos como diferentes da relação (FANON, 2008) – os estudantes negros – percebem e vivenciam as diferenças de expectativas sobre os modos de atuação nos espaços da pós-graduação? De que maneiras o espaço social ocupado pela pessoa branca contrasta com as relações que se estabelecem na pós-graduação com os não brancos? Será que desses contrastes resultaram tensões, conflitos, deslocamentos, dificuldades ou facilidades para os/as egressos/as do Afirmação na Pós?

A partir dessas reflexões, da minha vivência como pós-graduanda e das reuniões de orientação fomos construindo nosso objeto de pesquisa ao mesmo tempo em que fomos reconfigurando o nosso tema de entrada. Aos poucos fomos revendo a noção de temas invisibilizados, inspirados pela sociologia das ausências (SANTOS, 2004), ampliando estas

noções e produzindo uma outra: a de trajetórias de sujeitos invisibilizados na pós-graduação; que nos apresenta a possibilidade investigativa sobre vivências e experiências em um dos pontos mais altos da escala educacional, no qual as pessoas negras têm a presença reduzida.

Ser negro na pós-graduação brasileira é uma experiência pouco conhecida, pois ainda é pouco refletida nas pesquisas acadêmicas. Se esse tema é desconhecido, talvez não seja por falta de interesse, mas pode ser explicado porque a baixa presença de pessoas negras na pós-graduação é algo estatisticamente representativo se pensarmos no quantitativo de pessoas autodeclaradas negras no Brasil, cerca de 52% da população.

Então, da mesma forma que eu, uma mulher negra, estou narrando uma pequena parte da minha experiência na pós-graduação, a mudança no foco dessa pesquisa, essa possibilidade de câmbio, poderia ter sido o horizonte na vida de outros pós-graduandos negros e negras, juntamente com tantas outras vivências. Assim, refletimos que seria muito mais profícuo percorrer a extensão de uma experiência na vida dos/as sujeitos da pesquisa, a trajetória na pós-graduação, do que simplesmente identificar uma pequena parte dessa experiência, os temas ou objetos investigados por esses sujeitos. Afinal, o tema poderia vir como consequência de um percurso e não, necessariamente, como o princípio.

Portanto, fomos formulando outras indagações, endereçadas às vivências e às experiências dos homens negros e mulheres negras que passaram pelo curso de formação pré-acadêmica Afirmação na Pós e ingressaram na pós-graduação. Começamos por nos perguntar: como foi percebido, pelo sujeito, o percurso que o levou à pós-graduação? Quais os significados e os efeitos da passagem pelo curso Afirmação na Pós? O curso orientou a escolha do objeto de estudo? Como é ser negro na pós-graduação? Quais os significados construídos a partir das experiências de cursar a pós-graduação? Quais as experiências que marcaram a produção da escrita da dissertação? As dissertações produzidas trazem quais temas investigativos?

Tendo estabelecido as questões norteadoras dessa pesquisa fomos em busca dos corpos e das vozes que queríamos ouvir junto com a nossa nessa pesquisa. Assim, convidamos a participar da nossa investigação 05 egressos do curso Afirmação na Pós. Com essas pessoas, realizamos 05 entrevistas narrativas. Para a escolha das egressas e dos egressos utilizamos os seguintes critérios: deveriam já ter defendido o mestrado, deveriam se autodeclarar negra ou negro e residir em Belo Horizonte ou na Região Metropolitana para facilitar o deslocamento dos sujeitos ou da pesquisadora. Não é alvo desse estudo trabalhar de modo articulado com os conceitos de gênero e de raça, mas destacamos o

(re)conhecimento de vários trabalhos que vêm contemplando essas variáveis de modo competente⁵.

Portanto, na nossa amostra não há equilíbrio numérico entre as expressões do feminino e do masculino. A escolha por analisar 05 trajetórias se deu pela noção dos limites do tempo de uma pesquisa de mestrado e pela razoabilidade de aprofundamento nas trajetórias, que acreditamos ser possível com esse quantitativo de participantes. Além das entrevistas narrativas, realizamos a análise documental das fichas e dos formulários de inscrição preenchidos pelos/as nossos/as entrevistados/as quando pleiteavam uma vaga no curso Afirmação na Pós.

Analisamos, ainda, os currículos lattes dos/as entrevistados/as e, de modo muito sucinto, analisamos as introduções das dissertações produzidas pelas egressas e egressos do curso, ou seja, das mestras e mestres egressos do Afirmação na Pós, para termos uma noção da pesquisa que realizaram. A descrição detalhada desses procedimentos de produção de dados será apresentada no último capítulo dessa dissertação, onde apresentamos as análises das narrativas produzidas pelos/as entrevistados/as.

É interessante refletir que, para muitos candidatos, participar do processo de seleção para concorrer a uma vaga na pós-graduação *stricto sensu* pode ser um processo que representa nada mais do que a continuidade nos estudos da graduação e pode significar um investimento em uma carreira acadêmica. Para outros candidatos, no entanto, esse processo não se dá de forma natural, como consequência de um processo formativo na graduação. Concorrer a uma vaga na pós-graduação, como para os entrevistados nessa pesquisa, pode significar a constatação das desigualdades de oportunidades e das formas de segregação e exclusão racial que estão postas na sociedade e que também se observam dentro da universidade como a expressão de um racismo acadêmico (CARVALHO, 2003).

Quando os componentes raça/etnia são evidenciados como categorias de análise essas desigualdades são percebidas, principalmente, no que se refere à baixa representatividade da população negra na pós-graduação, que atualmente é da ordem de 24,9% da população brasileira (ARTES, 2016). Essa baixa representatividade tem relação com a histórica sub-representação dos negros na vida acadêmica e que só vai se alterar, de fato, quando houver mais professores negros, por exemplo, na universidade para formar quadros de intelectuais negros na academia (CARVALHO, 2003).

⁵ Bairros (1991), Bento (1995), Butler (2003), Rosemberg (2001), Gomes e Miranda (2014), Lima e Prates (2015).

Essa reflexão sobre a representação social dos negros na pós-graduação e, por outro lado, suas vias de transformação, pode ser relacionada ao tipo de pensamento formulado sobre o papel do negro e do branco na participação social. Portanto, tem relação com o nosso passado histórico de opressão escravocrata que pôs de pé e estruturou as bases de participação dos sujeitos na vida do país. Fazem parte dessa noção de participação social os lugares sociais que poderiam ser ocupados e os papéis sociais que poderiam ser desempenhados, como quem cria as leis, quem produz ciência, quem trabalha nas lavouras, quem está apto ao trabalho na cozinha, quem pode e vai dormir na “senzala”, quem vive na “casa grande”. As ideias sobre quem são os brasileiros responsáveis pela criação do Brasil foram pensadas a partir de uma noção, a de raça. Essa noção ao mesmo tempo em que está na estrutura, na base de sustentação da sociedade, é estruturante e mantém de pé, funcionando de modo estável, a engenharia social brasileira. É uma categoria mental que funda as relações sociais hierarquizadas (QUIJANO, 2010).

Raça, no Brasil, é um conceito em disputa, que tem uma história e já foi entendido de maneiras diferentes e divergentes ao longo do tempo. Nessa pesquisa, a noção de raça importa e faz parte da estrutura do trabalho, pois os/as sujeitos/as que dão vida e que nos mobilizam à pesquisa são sujeitos racializados, são todos/as negros/as, ao mesmo tempo que tais sujeitos vivem em um país onde o critério de humano universal, aparentemente, não está estruturado a partir da raça; e, mais especificamente, a pesquisa se debruça sobre a articulação entre ser negro e ter vivenciado uma trajetória em um ambiente predominantemente branco, mas que não se entende, necessariamente, em termos raciais (D'ADESKY, 2005).

APRESENTAÇÃO

A escrita desse texto evidencia as marcas de uma produção realizada na tessitura de uma relação de orientação. Por isso, em alguns momentos há uma enunciação em primeira pessoa quando *eu*, pesquisadora, narro as minhas experiências para aquela ou aquele que encontra esse texto. Predomina no texto o *nós*, que significa uma escrita tecida no plural, no feliz encontro entre um orientador e uma orientanda de pesquisa.

Essa dissertação está dividida em cinco capítulos, apresentados em torno da noção de visão. Os modos instituídos de ver, ser visto ou ocultado e, ainda, de contestar as visões postas sobre o negro em suas trajetórias históricas são, assim, os motes dos capítulos. Nessa dissertação, ver significa perspectivar, produzir realidades. Por isso, adotamos o significado de visão para evidenciar o movimento presente no ato de instaurar visões sobre o mundo e sobre o ser humano.

A *Introdução* contém alguns elementos da minha trajetória acadêmica que direcionaram meu interesse para o tema dessa investigação. Para pensar a diversidade étnico-racial brasileira apresentamos, no *primeiro capítulo*, uma breve construção histórica da visão que deu origem ao pensamento social sobre o negro através das produções teóricas clássicas em Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) e em Gilberto Freyre (1900-1987). Nessa esteira, realizamos uma discussão sobre a prática científica que alicerçou as proposições teóricas racistas desses autores nos séculos XIX e XX. Essa discussão nos ajudou a pensar o papel da ciência na produção das visões e ações sociais no mundo e a impregnância das concepções científicas no imaginário coletivo, mesmo em face das mudanças de contexto histórico.

No *segundo capítulo*, fomos buscar compreender como foi construída a visão da pós-graduação no Brasil. Através de uma breve reconstrução desse processo analisamos como o projeto de pós-graduação foi sendo construído em articulação com o projeto de nação forjado pelo pensamento social brasileiro. Buscamos, ainda, analisar de que forma os Planos Nacionais de Pós-graduação contribuíram e contribuem para atualizar as visões vigentes sobre a pós-graduação e sobre seu público alvo.

O *terceiro capítulo* abre uma discussão sobre as visões em disputa, a invisibilidade e a impossibilidade do negro como produtor de conhecimento *versus* a visibilidade, fruto de

luta social e teorizada em outras perspectivas epistêmicas, que visa denunciar a produção das ausências, da monocultura do saber, bem como os efeitos da colonialidade e evidenciar a importância de outras racionalidades e epistemologias como possibilidades para a produção dos conhecimentos.

Deslocar a visão entre o sujeito impossível na pós-graduação, sustentada pela racionalidade hegemônica, e as demandas sociais pelos direitos à possibilidade de estar presente na pós-graduação é o objetivo das discussões no *quarto capítulo*. Nele, o foco central é a apresentação da experiência do curso de formação pré-acadêmica Afirmação na Pós. Todavia, para atingir esse foco foi preciso apresentar e refletir sobre a potência de outras experiências. A primeira, que inspirou a criação do curso Afirmação na Pós, foi o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford, através do qual refletimos sobre a necessidade de se produzir a equidade no acesso à pós-graduação. Em seguida, apresentamos o “Concurso de dotação para a Formação Pré-acadêmica: equidade na Pós-graduação”, edital público que possibilitou a execução do Afirmação na Pós em consórcio com outras instituições universitárias.

No *quinto capítulo*, apresentamos o desenho metodológico desse trabalho que nos inspirou às análises das entrevistas narrativas sobre as trajetórias das mestras e mestres negras/os egressas/os do curso Afirmação na Pós. Nesse capítulo, apresentamos o perfil dos/as mestres/as, nossa visão sobre as trajetórias trilhadas em diálogo com os/as entrevistados/as e com os teóricos que foram nossos interlocutores ao longo dos capítulos anteriores, a partir de uma visão crítica sobre as experiências vividas ao longo das trajetórias e, ainda, sobre a participação dos negros na produção do conhecimento.

As reflexões finais apontam o racismo universalista e o racismo institucional como estruturas que inviabilizam o acesso de negros e negras à pós-graduação e indicam as tensões, os deslocamentos, as fissuras e ambivalências que vão sendo produzidas pela presença dessas e desses sujeitos na pós-graduação, onde produziram trabalhos pautados em outras racionalidades, não hegemônicas.

CAPÍTULO 1. VISÕES SOBRE RAÇA E SOBRE O NEGRO PRODUZIDAS EM NINA RODRIGUES E EM GILBERTO FREYRE

O objetivo desse capítulo não é realizar um estudo exaustivo sobre os autores e sobre as suas concepções fundantes da nação. As obras de Sílvio Romero (1851-1914), Rodrigues (1862-1906), Oliveira Viana (1883-1951), Gilberto Freyre (1900-1987), Alberto Guerreiro Ramos (1995), Florestan Fernandes (1920-1995) e Clóvis Moura (1925-2003), autores que realizaram contribuições no campo da formação social brasileira, já foram mais ou menos investigadas e os autores dessas pesquisas concordam que o ponto que relaciona cada um desses pensadores é a preocupação de pensar o Brasil⁶. Refletir sobre o Brasil no contexto dos séculos XIX e XX foi, em grande medida, pensar a nação a partir de uma discussão sobre raça, sobre o negro e sobre a problemática social relacionada à presença do negro nas instituições.

Nosso objetivo nesse tópico é realizar uma breve passagem pelo pensamento social sobre a raça e sobre o negro no Brasil. Os possíveis pontos de contato desse pensamento com a política de criação da pós-graduação são desdobramentos que aparecerão no próximo capítulo, mas que, sinalizamos, estribam-se a partir daqui.

Nesse sentido, abordaremos dois autores expoentes que deram expressivas contribuições, no campo da Sociologia e da Antropologia, para o estabelecimento de uma reflexão sobre raça no Brasil. São eles: Raimundo Nina Rodrigues e Gilberto Freyre. Com esses pensadores, “o elemento negro se torna ‘assunto’, tema de especialista, cujos estudos pormenorizados promoveram entre nós, movimento de atenção de uma parcela dos cidadãos para os chamados afro-brasileiros” (RAMOS, 1982, p.169).

O médico legista maranhense Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) foi um importante pensador da sociedade brasileira, tendo produzido vasto conhecimento científico sobre as raças no Brasil do século XIX. De acordo com a tese de Rodrigues (1933 [1894]), as raças humanas não poderiam ser vistas como iguais e, por isso, não poderiam receber o

⁶ Araújo (1993), Lima (1989), Ianni (1995), Zaur (2003), Ortiz (2006) e Schwarcz (2012) são alguns dos pesquisadores que tiveram como objeto de pesquisa os autores do pensamento social brasileiro.

mesmo julgamento e imputabilidade penal, haja vista as diferenças culturais e naturais entre as raças, o que as levaria a realizar um diferente desenvolvimento intelectual.

Para Nina Rodrigues (1933 [1894]), portanto, existiam raças inferiores e raças superiores. As raças consideradas pelo médico como inferiores – os negros, os indígenas e os mestiços – eram os centros do olhar da medicina científica, creditando a esses grupos raciais a constituição de uma patologia para a nação. A mistura entre os grupos raciais era vista como a origem de indivíduos degenerados, doentes por nascimento. Havia, segundo Nina Rodrigues (1933 [1894]), uma escala de inferioridade dentro da qual os mestiços eram mais inferiores que os negros africanos, por serem resultado do cruzamento de raças. Para o médico legista, o mestiço, como um ser degenerado, teria as suas qualidades morais afetadas. Portanto, a mestiçagem estava fadada a contribuir com a decadência do país.

Ao analisar o pensamento de Nina Rodrigues, Kabengele Munanga (2003) ressalta que:

[...] A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes (MUNANGA, 2003, p. 20).

Guimarães (1999) aponta que, ainda no século XIX, essas teorias que sustentaram e respaldaram cientificamente a racialização e que, como pondera Munanga (2003), foram responsáveis pela legitimidade da dominação de um grupo sobre o outro na sociedade brasileira, começaram a ser contestadas no terreno mesmo em que foram criadas, o da biologia, e perderam seu estatuto de verdade e isso se refletiu no campo das teorias sociais formuladas para se pensar a sociedade brasileira. As considerações desses autores são importantes para pensarmos que a ciência, como um processo social exercido em um contexto histórico, é capaz de produzir formas de naturalização das diferenças de um grupo tornando-os naturalmente menos aptos, menos capazes, em relação a outros.

Mesmo se pensarmos que as teorias raciais produzidas por Nina Rodrigues são hoje desconsideradas, pois não podem ser analisadas e aceitas como verdades científicas, é preciso refletir que essas ideias estruturaram as formas de pensar e de agir da população negra e não negra, com relação à população negra, sendo considerada e sendo tratada como

seres inferiores dentro da hierarquia racial produzida pela racionalidade científica vigente no século XIX. De acordo com Santos (2010), tal racionalidade produziu conhecimentos que foram considerados relevantes e, com isso, produziu uma forma de monocultura do saber ao considerar legítimos somente os conhecimentos de um grupo em detrimento de outros. Isso nos leva também a questionar a própria noção de ciência moderna, seus princípios e métodos.

As teorias raciais foram fruto de uma ciência dita normal naquela época, estruturada e exercida no interior de um paradigma científico constituído por concepções e métodos estritamente aceitos e compartilhados por uma comunidade científica, tema que detalharemos mais adiante.

Arthur Ramos (1903-1949), discípulo de Nina Rodrigues, expressa já no século XX, a força científica do trabalho produzido por seu mestre no século XIX. De acordo com prefácio de *O Negro Brasileiro*, obra escrita por Arthur Ramos, retomar os estudos de Nina Rodrigues foi importante para dar continuidade à obra do “sábio mestre”. Ramos admite:

[...] sinto-me fartamente recompensado com o reconhecimento oficial de tais estudos, na reivindicação científica da obra de Nina Rodrigues, através do Ministério da Educação, e na criação do curso de Antropologia e Etnologia da Universidade do Brasil, com setores especiais dedicados ao estudo sistematizado e objetivo do Negro do Brasil (RAMOS, 1940, p. 9).

De acordo com as interpretações de Guerreiro Ramos (1995), Nina Rodrigues foi transformado em um cientista, um antropólogo, e esta forma de vê-lo “se fixou tanto que hoje é quase temeridade tentar desfazê-la” (p. 183). Sendo assim, a raciologia, ao produzir certo tipo de conhecimento legitimado pelo círculo científico, provou a inferioridade natural e cultural do negro e do mestiço. Antes de serem desconsideradas como evidências de uma pseudociência, como propõe Munanga (2003), é importante destacar que essas noções sustentaram uma visão que vigorou no século XIX e teve continuidade no século XX através dos discípulos de Nina Rodrigues, dentre os quais o mais destacado foi Arthur Ramos. Essas representações e o imaginário social forjado sobre raça e sobre o negro “ficaram arraigados à cultura brasileira que, infelizmente, perdura em pleno século XXI” (JESUS, 2011, p. 30).

Para dar um exemplo da profundidade do pensamento científico que configura esse imaginário arraigado produzido por Nina Rodrigues podemos citar uma passagem do livro *As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil*, de 1894. Nele, o autor discorre da seguinte forma sobre suas conclusões em relação às diferenças raciais no Brasil:

Os negros africanos são o que são: nem melhores nem piores que o desenvolvimento intelectual e moral. Essas populações infantis não puderam chegar a uma mentalidade muito adiantada e para esta lentidão de evolução tem havido causas complexas. Entre essas causas, umas podem ser procuradas na organização mesma das raças negríticas, as outras podem sê-lo na natureza do *habitat* onde essas raças estão confinadas. Entretanto, o que se pode garantir com experiência adquirida, é que pretender impor a um povo negro a civilização européia é uma pura aberração (RORIGUES, 1957, [1894], p. 114).

Nesse trecho, há uma evidente diferenciação entre as raças, feita pelo autor de modo a parecer que não há um julgamento de valor e de forma a explicitar que se trata de uma descrição seguida de conclusão lógica e neutra, pois é fruto da experiência adquirida na análise da organização das raças e em seu *habitat*. O pensamento social forjado pela teoria da inferioridade natural do negro, do indígena e do mestiço é uma marca da abordagem científica da época, que foi praticada por pesquisadores europeus que influenciaram os estudos de Nina Rodrigues no Brasil. Rodrigues (2015), em estudos sobre as obras de Nina Rodrigues, pondera que:

A conversão absoluta de Nina Rodrigues ao campo da Medicina Legal pode ser datada na publicação de “As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil”, de 1894. O livro é dedicado aos consagrados médicos e juristas da área, como Lombroso, Ferri, Garófalo e Lacassagne (RODRIGUES, 2015, p. 1.121).

Realmente se pode notar o reconhecimento de Nina Rodrigues aos europeus. Assim, ele dedica o livro: “em homenagem aos relevantes serviços que os seus trabalhos (referindo-se a Lombroso, Garófalo e Lacassagne) estão destinados a prestar à medicina legal brasileira, atualmente simples aspiração ainda” (RODRIGUES, 1957 [1894], p. 21).

Portanto, podemos indicar que existe um contexto histórico responsável pela produção e naturalização da inferioridade do grupo racial negro brasileiro, que diz ainda de uma importação de obras teóricas e da própria análise que os autores estrangeiros produzem para explicar a realidade brasileira. O esforço de estudar a realidade racial brasileira à luz dos estudos produzidos em realidades externas ao Brasil configurou a leitura sobre o negro africano e sobre o mestiço brasileiro imputando a eles elementos sociais marcados por uma inferioridade mental e moral, tal qual Lombroso indicou em seus estudos na Itália.

A noção formulada e difundida sobre a inferioridade inata à raça, relativa ao negro africano e ao mestiço brasileiro, vai ser contestada por Gilberto Freyre (1900-1987),

cientista social pernambucano. Em uma de suas principais obras, *Casa Grande e Senzala*, classificada como um ensaio antropológico, o autor faz uma descrição minuciosa das relações sociais estabelecidas no Brasil agrário escravocrata. Ao longo da obra, Freyre constrói um cenário onde predomina um intenso trânsito sexual e cultural entre brancos, indígenas e negros, com destaque para as relações tecidas entre o elemento negro e o branco. A leitura da obra autoriza a pensar que, para Gilberto Freyre, não obstante a situação de escravidão, mesmo com toda carga de violência que esse contexto exalou, e que o autor expõe em diversas passagens do livro, existia no Brasil um equilíbrio de antagonismos, como o próprio autor expõe em alguns trechos da obra *Casa Grande e Senzala*. Para Freyre, “a potencialidade da cultura brasileira parece-nos residir toda na riqueza dos antagonismos equilibrados”. Assim, é possível interpretar que, na visão de Freyre, tanto o elemento negro influenciou quanto foi influenciado pelo elemento branco, constituindo uma influência recíproca sobre a raiz da nossa identidade nacional, da nossa brasilidade, e responsável pela diluição da violência das relações escravocratas.

Para Cardoso (1978), a obra de Freyre guarda preconceitos ocultos e contradições não resolvidas, mas “continuará navegando, não porque seja preciso, mas porque o colchão de ar que a sustenta é a idéia mitificada de nós mesmos, do Brasil, que é necessária para dar a identidade nacional”. Essa observação sobre a continuidade das ideias produzidas por Freyre nos dá um indicativo sobre o tipo de visão política que vigora no Brasil – a política do consenso, como propõe Mouffe (1996) – e pode ser aqui interpretada como a visão de um país miticamente harmônico que, politicamente, não quer admitir os conflitos e as tensões que se organizam em torno da exaltação do que nos é comum, daquilo que forja um ideal de nação homogênea, à custa da negação das diferenças e da produção de invisibilidades.

No capítulo IV de *Casa Grand e Senzala*, temos uma mostra dessa ideia mitificada destacada por Cardoso (1978). Nesse capítulo, Freyre escreve que “[...] todo mundo carrega, no corpo ou na alma, alguma marca da influência negra”. Com isso, Freyre expressa o caráter cultural da mestiçagem como uma característica própria, naturalizada do Brasil. Por essa passagem, Freyre admite algo que Nina Rodrigues não aceitava: que o elemento negro poderia influenciar na relação de um modo não degenerante. Para Freyre, o negro não era um elemento fadado à inferioridade inata, pois, de acordo com sua abordagem em *Casa Grande e Senzala*, era a situação naturalizada da escravidão que degradava o negro e não uma condição inata.

David Lehmann (2008), pesquisador estadunidense que procura fazer uma reavaliação positiva de Gilberto Freyre e discutir a ideia segundo a qual a heterogeneidade das leituras de Freyre quando jovem “pode explicar porque ele desconcertou seus leitores por tanto tempo”, traz elemento que contribui para entender a influência de Freyre na eficácia da construção do mestiço para pensar o Brasil. Para Lehmann (2008), num contexto em que “a pele de cor negra e a ascendência africana de grande parte da população constituíam, em certo sentido, um problema, Freyre, ao contrário, afirmava que era uma solução” (p. 82). A reinterpretação da mistura, tida como recíproca, entre negros, brancos e índios, feita por Freyre, reposicionou o discurso sobre as relações vividas no Brasil no período escravocrata criando outro olhar sobre a miscigenação, bem mais positivo. Sobre a aceitação das ideias de Freyre, Schwarcz (1993) destaca que a política do Estado Novo foi fortemente influenciada pelo ideal de mestiçagem, reconhecida como “a verdadeira nacionalidade” (SCHWARCZ, 1993, p. 314).

Com essa leitura, o autor “inverteu a chave sobre a miscigenação, tornando-a um dado a ser positivado no Brasil” (SILVÉRIO E MEDEIROS, 2016, p. 71). Se para Nina Rodrigues (1933 [1894]), a mestiçagem determinaria a existência de um ser degenerado e, por isso, moralmente afetado; para Gilberto Freyre, o mestiço transportava outro simbolismo, ligado às diferenças culturais e não raciais e, assim, a mestiçagem na construção da República nascente poderia ser vista com “bons olhos”. Dessa forma, afastada a ideia de que o mestiço era um elemento perigoso, doente e debilitado mental e moralmente pela mistura racial, ele se transformava em algo viável. E, por essa via, a própria ideia de nação se configurava como possível.

Assim, a partir das ideias de Freyre sobre a mestiçagem, a deslegitimação da ideia de raça serviu como a nova racionalidade para a construção positiva da sociedade brasileira, forjada idealmente como uma nação híbrida, mestiça, onde o componente racial ou a racialização não teriam destaque e não teriam afetado as relações sociais.

Essa ideia, fruto da abordagem antropológica adotada por Freyre para produzir a narrativa apresentada em *Casa Grande e Senzala* – e, portanto, cientificamente aceita – sobre a constituição do Brasil pós-escravidão, pretendia e acabou se enraizando como uma forma de apresentar ao mundo a nação brasileira, como um lugar onde o convívio entre senhores e escravos não se deu sem conflitos, mas foi marcado por um equilíbrio de antagonismos. Esses antagonismos podem ser descritos pelas figuras que atravessam toda a obra *Casa Grande e Senzala*, quais sejam: o católico e o herege, a cultura europeia e a

africana, a africana e a indígena, o jesuíta e o fazendeiro, a violência e a aproximação; e o mais representativo par de antagonismos pode ser representado nas figuras do senhor e do escravo (VIANA, 2010).

Gilberto Freyre (2005 [1933]) arraigou no Brasil a tese de que houve uma penetração recíproca entre a cultura do colonizador português e a do negro africano em situação de escravidão. Freyre sustentou que não havia no Brasil conflitos raciais, pois se a própria ideia de raça não se sustentaria da forma como foi empregada por Nina Rodrigues, o que poderia existir, no máximo, eram as diferenças culturais e as vicissitudes das relações escravocratas.

Casa Grande e Senzala (1932 [1965]) é ainda hoje uma das referências para o estudo das relações raciais no Brasil. A partir das interpretações realizadas da obra, muitos autores irão afirmar que Freyre foi o responsável por promover a ideia de que as relações estabelecidas durante o período colonial, no contexto da escravidão, como dissemos acima, eram, de certa forma, harmônicas. Tal ideia nos trará, a partir da interpretação da obra, a concepção da existência de uma democracia racial brasileira que, de acordo com Guimarães (2001, p. 157):

[...] se implantara no país nos anos de 1930, seja como ideal de relações não-discriminatórias e não-segregacionistas, seja como pacto político de participação das massas urbanas, seja como integração simbólica do negro à nação, pressupunha o papel de subordinação do negro e não havia lugar para direitos à identidade ou singularidade.

Essa noção de que não havia espaço para singularidades identitárias ajuda-nos a pensar que a mestiçagem teria funcionado também como uma forma de conciliação e homogeneização social, de justificativa para se negar a existência de relações discriminatórias. O mestiço era, então, um tipo social que garantiria, ideologicamente, a unidade para a nação.

E podemos afirmar também que a mestiçagem, ao produzir um sujeito desracializado, livre dos determinantes da raça e potencializado pela leitura cultural freyreana, produziu um sujeito correspondente ao ideal moderno universal, “dotado de razão e de suas propriedades universais e idênticas em todos os indivíduos” (LIMA, 2002, p. 60). A mestiçagem produziu, além de um sujeito universal, também uma subjetividade universal, coletiva, capaz de ordenar e suplantando as individualidades diferenciadas em um ideal social (coletivo).

Assim sendo, a produção de um ideal de mestiço, um sujeito brasileiro não racial, contribuiu para que a dimensão cultural ganhasse forma e desse legitimidade à leitura de que falar em hierarquia racial, como sustentou Nina Rodrigues, seria incorrer em engano, posto que as diferenças existentes entre os grupos humanos são culturais.

Afinal, a lente da mestiçagem sugere que a mistura teria sido homogeneizadora e, assim, teria tornado todos em brasileiros em iguais. Assim, o conceito de raça perde terreno para o conceito de cultura. Os argumentos sobre as diferenças, a partir da produção da tese de Freyre, se relacionam à diversidade cultural. A figura do mestiço, sujeito universal, passa a coincidir com a imagem de humano universal, cujo *status* é de igualdade perante a humanidade.

Há a possibilidade de articular as ideias de Gilberto Freyre aos ideais modernos expressos pelo movimento modernista, reconhecido por efetivar novas formas de interpretação, principalmente, sobre a cultura, a arte e a literatura brasileira. O estudo de Mariza Veloso (2000) ajuda-nos a perceber alguns traços da afinidade e da sintonia intelectual de Gilberto Freyre com expoentes do movimento modernista brasileiro, o que demonstra compatibilidade entre as ideias de Freyre e as dos intelectuais contemporâneos e evidencia uma atmosfera intelectual compartilhada. Para Veloso (2000), Freyre alinha-se com as propostas do subgrupo modernista, do qual faziam parte Manuel Bandeira, Prudente de Moraes Neto, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Sérgio Buarque de Holanda e Afonso Arinos Melo Franco, e que pretendia “a valorização do passado, mas não se considera passadista, nem tampouco neocolonial, mas sim moderno” (VELOSO, 2000, p. 362). Veloso ressalta ainda que:

[...] nada mais modernista do que as concepções de tempo elaboradas por Gilberto Freyre. Aliás, no cerne do pensamento modernista, surge uma espécie de teoria da temporalidade brasileira, onde alguns intelectuais voltam-se ao estudo do passado para encontrar, em sua força geradora, um salto para o futuro (VELOSO, 2000, p. 363).

Verônica Daflon (2014) aponta uma diferença interessante nesse alinhamento de Freyre com os modernistas, que reforça a ideia do elogio à mestiçagem como uma solução alternativa, uma nova forma de sintetizar a diferença instaurada pela colonização:

No Brasil, enquanto os modernistas de São Paulo recorreram mais à figura do índio e ao mito amazônico do que ao negro para se insurgir contra o tradicionalismo nas artes, no Nordeste prevaleceria o afro-brasilianismo (Brookshaw, 1983). Seu maior expoente, Gilberto Freyre, se empenhou

para refutar a ideia de degenerescência racial dos mestiços pontuando que os problemas físicos que se lhes atribuíam não resultavam da miscigenação, mas de más condições higiênicas, efeitos nocivos de má alimentação, doenças congênicas, como a sífilis, dentre outros problemas de ordem social (DAFLON, 2014, p. 28).

Para Jaques d'Adesky, as ideias de Gilberto Freyre deram origem a um novo tipo de racismo no Brasil:

Não se trata de um racismo genocida, que leva à execução de um programa de eliminação física baseado em uma ideologia racista. Ao contrário, trata-se de um racismo universalista totalitário, que a todos impõe um modelo normativo de síntese do humano. É nesse sentido que é excluído aquele que não corresponde ao tipo humano idealizado. O racismo assim determinado apresenta-se, então, como um sistema homogeneizador através da mestiçagem inter-racial (D'ADESKY, 2001, p. 82).

A narrativa freyreana “produziu o futuro”, agiu de modo a reduzir as diferenças raciais a uma questão cultural e forjou com isso um sujeito não racial. Guimarães (1999) argumenta que o que se vê na realidade, de forma cotidiana, é a instituição de “uma posição estrutural de desigualdade social entre as raças”. Portanto, o autor contesta as ideias e a narrativa mitificada de Freyre, pois muito além de existir uma divisão social estruturada a partir das relações desiguais, o que existia no início do século XX era uma divisão racial na sociedade, que instituíra e estruturava a desigualdade a partir da raça.

Evidentemente que essas são análises posteriores às formulações de Freyre e nos informam sobre um debate atual. No contexto do início do século XX, momento em que Gilberto Freyre repercute sua narrativa, o que ganha capilaridade social é a noção de que a mistura entre negros, brancos e indígenas teria homogeneizado os sujeitos. Essa suposta homogeneidade social, conseguida através da síntese do humano, justaposta à influência da cultura europeia na formação nacional parece ser responsável por criar um humano idealizado, desracializado, como reflete d'Adesky (2001).

Até aqui, percorremos brevemente o pensamento social forjado sobre o negro no Brasil. Porém, antes de ganhar o imaginário social, essas ideias são expressão de uma elaboração científica, como vimos apontando ao longo do capítulo. Antes de gerar um debate intelectual, a questão do estatuto racial do negro representou um paradigma, correspondeu a estudos respaldados no interior de uma prática científica conduzida por pressupostos e princípios teóricos e metodológicos próprios. E mesmo quando a ruptura

provocada pelos estudos de Gilberto Freyre dá novos ares interpretativos sobre o estatuto de raça, lançando um debate sobre uma nova forma de interpretar as relações entre negros, brancos e indígenas em termos de mestiçagem, tudo isso também se deu como expressão de um desenvolvimento científico, no terreno antropológico de estudos sobre o negro, como tema investigativo.

Nesse sentido, no âmbito de um estudo que investiga as trajetórias vividas em um espaço onde se produz ciência, a pós-graduação, convém refletir sobre a ciência e, além disso, aquilo que, nos contextos de Nina Rodrigues e de Gilberto Freyre, era tomado como ciência, influenciando e respaldando suas elaborações.

1.1 Visões de Ciência: modos de produzir concepções vigentes

A atividade científica e aquilo que dela emana, o conhecimento científico, parecem criar e exercer em nossa sociedade uma aura de fascínio e, por que não dizer, de encantamento, em quem dela, de alguma forma, se aproxima. Ao dizer que determinada descoberta ou conhecimento foi cientificamente comprovado é o mesmo que legitimar tal descoberta como verdadeira, como aquilo que, tendo passado por testes conduzidos pelo método científico, pelo crivo da razão e do rigor, sobreviveu e deu origem a um produto que oferece a garantia de qualidade comprovada.

Essa representação de ciência como uma atividade metódica exercida por homens no interior de um laboratório onde, através de atos mentais racionalmente elaborados, se produz conteúdos verdadeiros e legítimos, é talvez uma imagem persistente e recorrente de ciência que há ainda na contemporaneidade (ALVES-MAZZOTTI, 1998).

O conceito de ciência varia ao longo do tempo e de acordo com a tradição filosófica com a qual o pesquisador está filiado. Nem sempre encontramos, nos diversos autores que foram consultados para a elaboração desse capítulo, o conceito, a definição do que se entende por ciência. A maioria descreve o que se faz em ciência. Para Chalmers (1993), a ciência é o resultado do que se pratica a partir do método científico, que tem como principal objetivo alcançar “resultados especialmente meritórios ou confiáveis” (CHALMERS, 1993, p. 17). Para Fourez (1995, p. 24), o método científico depende da tradição científica ou do tipo de abordagem “a certas questões”. Portanto, diferentes tradições vão conduzir ou abordar certas questões científicas de diferentes formas. Para Popper (1932), a ciência se desenvolve através de conjecturas e refutações empíricas onde as teorias falsas são eliminadas. Já para Kuhn (1962), a ciência desenvolve-se por meio de paradigmas que fornecem princípios de abordagem às questões científicas com as quais os cientistas estão comprometidos. Portanto, é digno de nota não haver estreita convergência sobre a definição de ciência, mas é possível compreender que as ideias de desenvolvimento, de finalidade, de métodos e de princípios orientadores estão sempre presentes nas acepções.

Não obstante o intenso debate sobre o estatuto da ciência, existe um reforço persistente sobre a existência de uma concepção ocidental positivista de ciência universal construída ao longo da modernidade. Esse é um debate cheio de nuances que envolvem disputas em torno do estatuto do que é considerado ciência, sobre quem legitima ou valida o caráter científico de uma criação ou descoberta. O que está em jogo nesse debate científico moderno é o

estatuto de verdade sobre determinado objeto, que estamos chamando de produção de uma visão aceita como verdadeira socialmente.

Não é pretensão desse subcapítulo esgotar esse assunto, explorando suas diversas facetas para chegar a um conceito “verdadeiro” do que seja a ciência. Outrossim, nosso objetivo é realizar uma aproximação das visões de ciência construídas ao longo do tempo e de seus princípios norteadores praticando uma hermenêutica da suspeição (SANTOS, 1989). Não se trata, portanto, de apontar alguma teoria como sendo melhor ou pior que a outra, mas buscar compreender seus fundamentos, contextos de uso e efeito sociais.

Isso nos parece essencial nesse trabalho para entender as superações ou permanências das tradições epistemológicas e suas implicações no imaginário social.

De acordo com Alda Judith Alves-Mazzotti e Fernando Gewandszajder, em *O método nas ciências naturais e sociais*, os séculos XVI e XVII instauraram a Revolução Científica, principalmente no campo das ciências exatas e da natureza. Sua principal característica é o abandono do dogmatismo religioso como forma de explicação dos fenômenos naturais. Esse período inaugurou a Modernidade, que significou, para o contexto dos estudos científicos, uma mudança no modelo de pensar a Ciência. Isso deu origem a uma nova forma de pesquisar baseada, principalmente, no empirismo e no uso do método científico, que postulava os passos a serem seguidos na busca do conhecimento científico rigoroso e crítico, quais sejam: separação entre sujeito e objeto, divisão do problema em partes para uma análise sobre cada parte, observação do fenômeno investigado, comprovação do fenômeno, formulação das leis e teorias.

Sendo assim, para os empiristas só havia validade naqueles estudos que se efetivassem a partir da experiência, captando aquilo que pode ser verificado no mundo externo. Agindo dessa maneira, os cientistas estariam se afastando das verdades reveladas de modo transcendente e também estariam eliminando qualquer verdade apriorística e inata (ALVES-MAZZOTTI, 1998).

Os principais representantes dessa revolução foram os positivistas Copérnico, Bacon, Galileu e Newton. Eles recusaram o modo de racionalidade esotérica e iniciaram a estruturação de novos métodos e técnicas científicas sem precedentes na história da humanidade (SANTOS, 2004).

Uma preocupação dos cientistas e filósofos da ciência dessa geração era a formulação de teorias amplas e profundas capazes de explicar uma maior variedade de fenômenos. Essas formulações deveriam estar marcadas pela busca da objetividade e pelo

controle da subjetividade do cientista, para que fossem afastadas as influências subjetivas ou intersubjetivas na construção dos modelos, os quais deveriam passar, sempre que surgisse alguma nova hipótese, por novos testes realizados por diferentes pesquisadores (ALVES-MAZZOTTI, 1998).

Assim formulado, o método científico elabora, difunde e confere os pilares da ciência moderna: o caráter de neutralidade, objetividade e universalidade do conhecimento, como se a atividade científica, apesar de ser realizada por seres sociais, pudesse escapar das malhas da subjetividade pelo controle da intersubjetividade entre os pesquisadores, através de procedimentos empíricos e neutros.

Essa visão de receita a ser seguida na formulação de leis e teorias científicas é responsável pela construção do que Chibeni (2016) chama de “uma visão comum da ciência”, segundo a qual a ciência começa com observações neutras de determinado fenômeno, sem quaisquer diretrizes teóricas. “A mente do cientista deve estar limpa de todas as ideias que adquiriu dos seus educadores, dos teólogos, dos filósofos, dos cientistas; ele não deve ter nada em vista, a não ser a observação pura” (CHIBENI, 2016, p. 13). Após certo número de observações, considerado seguro pelo pesquisador, leis gerais poderiam ser induzidas (método indutivo), a partir dessas observações. O método indutivo, posteriormente, passou por intensas críticas e revisões e o principal expoente dessa crítica foi Karl Popper (1962).

Podemos afirmar, então, que a defesa da realização de experiências sensoriais para se chegar a uma explicação sobre os fenômenos investigados transmitia a ideia, em voga no período, de afastamento das explicações teológicas no campo da ciência. Essa concepção científica positivista se consolidou ao longo do período histórico conhecido como Modernidade.

O estudo da criminalidade em Nina Rodrigues, ou a criminologia⁷, era uma área de estudos do comportamento criminoso apoiados por pressupostos teóricos importados das obras do médico italiano Cesare Lombroso (1835-1909). Para Lombroso, os comportamentos humanos estariam biologicamente determinados. O médico italiano utilizava os pressupostos positivistas e baseava suas pesquisas em “dados antropométricos” e na realização de experiências por meio de autópsias em cadáveres dos presos do presídio onde trabalhava. Foi assim que “construiu uma teoria evolucionista na qual os criminosos

⁷ Iremos tratar de Nina Rodrigues somente a partir da sua primeira obra *As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal* (1894). Essa obra do autor foi, talvez, a mais representativa de suas ideias e a mais difundida no país.

aparecem como tipos atávicos, ou seja, como indivíduos que reproduzem física e mentalmente características primitivas do homem” (ALVAREZ, 2002, p. 679). Assim, analisando e combinando os sinais anatômicos, ele deduzia as tendências criminosas. “Seria possível comprovar que determinados indivíduos estariam destinados ao crime” (ALVAREZ, 2002, p. 679). Para Maio (1995), “a cientifização do fenômeno criminológico inaugura uma febre de medições, de exercícios antropométricos, de invenções de instrumentos de aferição jamais vistos” (MAIO, 1995, p. 165).

Influenciado por essas ideias, Nina Rodrigues adotou o método de observação empírica direta e imediata e passou a realizar pesquisas sobre a criminalidade envolvendo a população mestiça em pequenas cidades brasileiras.

Sua tese era a de que havia um fundo degenerativo nos mestiços e que essas características eram hereditárias. De acordo com Rodrigues (2015), Nina Rodrigues analisou diversos casos de delitos envolvendo negros e mestiços, nos quais os corpos, cabeças, mentes e histórias de vida dos sujeitos eram avaliados no intuito de desvendar as motivações de seus crimes. Nina Rodrigues, através dos seus estudos e de suas invocações às obras estrangeiras, consolidou a noção de que os crimes cometidos por negros, mestiços e indígenas não deveriam receber o mesmo tratamento penal, já que:

A degenerescência dos mestiços devia ter uma influência decisiva e predominante sobre sua criminalidade, o que era de prever, mas não seria justo inferir daí que essa criminalidade deva ser forçosamente muito elevada, pois compreendemos perfeitamente que a degenerescência, sob a influência de causas múltiplas e difíceis de precisar, difíceis mesmo de conhecer, pode tomar formas variadas: mais criminosas aqui, mais vesânicas lá, e assim por diante (RODRIGUES, 2008, p. 1.166 *apud* RODRIGUES, 2015).

A noção de que o mestiço, o negro e os indígenas eram indivíduos “imprestáveis, fadados ao crime e à delinquência” entrou para o rol das verdades cientificamente comprovadas. Através de um trabalho de campo tido na época como rigoroso, objetivo e neutro, Nina Rodrigues teve suas conclusões respaldadas pela comunidade científica brasileira. O livro-fruto desse trabalho, *As Raças Humana e a Responsabilidade Penal*, foi usado largamente no campo da Medicina Legal daquela época e nas aulas ministradas por Nina Rodrigues e seus sucessores (MAIO, 1995). De acordo com Guerreiro Ramos (1995), na Bahia, os trabalhos de Nina Rodrigues sobre raça, junto com outros do pequeno círculo de etnólogos existentes, ficou conhecido como a “Escola Baiana” (RAMOS, 1957, p. 184).

Embora essas ideias tenham sido desacreditadas no início do século XX porque foram contestadas, elas ainda povoam o imaginário racista social. Concordamos com Rodrigues (2015), quando a autora afirma que a releitura da obra de Nina Rodrigues evidencia a posição da ciência de tratar aos negros como objetos, que é a mesma condição interpretada por Guerreiro Ramos (1995): a do negro como tema. Esses estudos contribuíram para a formulação de uma visão estigmatizadora do negro, que ainda persiste nos dias de hoje (JESUS, 2011). Maio (1995) nos auxilia nessa reflexão quando afirma:

Num período em que a ciência tornou-se uma fonte preciosa para a legitimação das análises sobre o social, a medicina legal no Brasil foi uma das primeiras disciplinas a conquistar um espaço institucional próprio e a demarcar a atuação de um profissional adequado: o perito. Nas palavras de Corrêa (1982: 6869), “*especialidade e especialista se encontraram em Nina Rodrigues*” (MAIO, 1995, p. 210).

A perspectiva do “negro tema”, formulada por Guerreiro Ramos (1995), observada em Nina Rodrigues, persiste em Gilberto Freyre, mesmo reconhecendo as significativas distinções sobre como os dois abordam a questão da raça. Nas obras de Gilberto Freyre, principalmente em *Casa Grande e Senzala*, que é onde o autor elabora um estudo sobre a interpretação da fundação da sociedade brasileira, o negro é visto e tratado como tema, como um problema. Segundo Guerreiro Ramos (1995), Freyre “explorou o que se pode chamar de temas de africanologia, bem como o pitoresco da vida e das religiões de certa parcela de negros brasileiros” (RAMOS, 1995, p. 189).

Questão central em Gilberto Freyre, a temática da redefinição da identidade nacional foi tratada pelo intelectual a partir de construtos biologizantes, como a capacidade de adaptação que o mestiço impulsionaria à nação. Essa capacidade faria parte da natureza do mestiço. Tal noção removeu do horizonte político a necessidade de grandes mudanças na estrutura da sociedade.

Desse ponto de vista, a obra de Gilberto Freyre produziu uma inflexão no debate sobre raça no Brasil e instaurou um novo modo de compreensão sobre o fruto da mestiçagem: um sujeito adaptável. Essa nova noção contribuiu para deixar no passado a ideia de degenerescência do mestiço, pois a adaptabilidade foi deslocada para o terreno da hibridez e das diferenças culturais existentes nos trópicos.

A identidade nacional mestiça é produzida por Gilberto Freyre através de uma metodologia baseada na análise da vida privada e do cotidiano da vida dos senhores e dos escravos, que o autor descreve em termos de alimentação, vestuário, culinária, intercuro

sexual, criação de filhos, papéis de gênero, etc. Através das descrições detalhadas desses elementos, o autor nos transmite a sensação de fluidez entre a casa grande e a senzala, não sem a apresentação da existência de conflitos entre os polos da relação, porém sem se deter nos conflitos ou torná-los o mote principal das relações.

Ao analisar as influências teóricas e metodológicas de Freyre (1933), Gilberto Velho (2008) afirma que:

[...] em termos de ciências sociais, certamente foi influenciado pelo evolucionismo, com a forte marca de Spencer, dialogou com o marxismo, usou fartamente a ecologia de inspiração de Chicago e, de modo intenso, o culturalismo de Franz Boas e de seus seguidores (VELHO, 2008, p. 14).

Há em Freyre uma discussão sobre a sociedade brasileira que o situa no campo dos estudos culturalistas, se opondo em alguma medida às ideias evolucionistas defendidas por Nina Rodrigues. As ideias culturalistas em Freyre, produto da influência de Franz Boas, responsável pela “institucionalização da antropologia”, remetem ao “processo de elaboração do seu conceito de cultura”. Freyre segue as ideias de seu professor ao adotar a “alternativa ao método comparativo do evolucionismo”. Seu objetivo “passa a ser, desde então, a reconstrução histórica dos processos através dos quais o desenvolvimento cultural ocorreu” (OLIVEIRA, 2014, p. 7).

Estrategicamente, Freyre apresenta ao seu leitor uma ancoragem no equilíbrio das relações de modo que temos à vista a tensão do convívio entre senhores e escravos, mas não nos detemos nele, porque a tendência apresentada é sempre a da prevalência positiva dos laços de convivência.

Esse aspecto se relaciona ao conservadorismo de classe em Freyre, apontado por Sá e Silva (2005) como afinidade à própria identidade de classe do autor. Segundo as autoras, se se admite o conflito como centro das relações estabelecidas no Brasil colônia, chegar-se-ia à conclusão sobre a necessidade de se realizar uma reorganização política da sociedade.

Com isto, estamos querendo sinalizar que o trabalho sociológico e antropológico, portanto de fundamento científico, empreendido por Gilberto Freyre esteve atrelado aos seus interesses de classe. A leitura da obra nos leva a compreender que a voz que narra pertence a um narrador posicionado a partir da Casa Grande.

A questão da cientificidade em Freyre não é ponto pacificado, visto que *Casa Grande e Senzala* foi alvo de críticas “em nome do rigor de propalado método científico, em princípio baseado em pesquisas exaustivas, seria a rejeição de seu ensaísmo. Este ficaria na

fronteira do literário e, portanto, considerado ultrapassado pelos cânones de uma modernidade científica” (VELHO, 2008, p. 17). Por outro lado, de acordo com Velho (2008), a redescoberta da obra de Freyre nos anos 70 pela antropologia “tem desempenhado um papel central na reavaliação da obra freyreana e de sua riqueza. A combinação de pesquisa histórica, antropológica, sociológica tem, justamente, permitido captar a complexidade e sutilezas dessa vasta produção”. Garcia (2006) segue em concordância com Velho (2008) convidando o leitor a refletir que obras que investiguem o percurso de Gilberto Freyre:

[...] demonstram perfeitamente como a reconstituição dos modos de socialização e da formação intelectual de todo escritor contribui para uma melhor compreensão de todas as afirmações presentes desde a primeira linha das publicações, tornando caducos todos os falsos debates entre análises internas e externas (GARCIA, 2006, p. 321).

Os antropólogos e cientistas sociais que propugnam o revigoramento dos estudos de Freyre na atualidade, com o propósito de tornar caducos os falsos debates, não fazem menção aos embates sociais e intelectuais produzidos sobre a teoria da mestiçagem. Recuperando d’Adesky (2001), citado um pouco acima, a noção de humano implicada na figura do mestiço foi capaz de homogeneizar as diferenças raciais, criando uma proximidade cultural e até mesmo induzindo uma postura afetiva positiva, entre brancos e não brancos, retida na figura do mestiço, símbolo de um humano universal idealizado.

Thomas Samuel Kuhn, especialmente em seu livro *A estrutura das Revoluções científicas*, de 1967, instiga-nos a pensar sobre os processos de obsolescência e renovação teórica que permeiam as obras de Nina Rodrigues e Gilberto Freyre. Kuhn nos apresenta o que entende por ciência, como vê o trabalho do pesquisador e as implicações metodológicas e epistemológicas do trabalho científico. O trecho abaixo ressalta um princípio do entendimento de Kuhn sobre a ciência, segundo o qual:

Se a ciência é a reunião de fatos, teorias e métodos reunidos nos textos atuais, então os cientistas são homens que, com ou sem sucesso, empenharam-se em contribuir com um ou outro elemento para essa constelação específica [...] e a história da ciência torna-se a disciplina que registra tanto esses aumentos sucessivos como os obstáculos que inibiram sua acumulação (KUHN, 1992 [1967], p. 20).

A partir desse trecho, Thomas Kuhn nos apresenta as ideias que percorrerão toda a sua obra e sobre as quais o autor se debruçará com afinco, a saber: o conceito de ciência, a natureza da

atividade científica, o papel da história da ciência e o entendimento sobre o modo como a ciência se desenvolve.

Recuperar a perspectiva de Kuhn (1992 [1967]) é compreender o que constitui a ciência em cada tempo histórico e o papel da história da ciência, que se tornou uma questão relevante pois, segundo seu entendimento, em cada sucessão de descobertas, onde umas se sobrepõem às outras, os “historiadores se defrontam com dificuldades crescentes para distinguir o componente científico das observações e crenças passadas daquilo que seus predecessores nomeavam como erro ou superstição”. (p.168)

Ao longo do tempo, os historiadores da ciência percebem que a acumulação de descobertas não é o que regia a ciência, pois cada tempo convive com a legitimação e a obsolescência das descobertas científicas. Aquilo que se torna obsoleto passa a ser julgado como representante de uma crença, uma forma de mito, mas, contraditoriamente, é parte do que sustentará outra descoberta logo à frente, a partir dos mesmos processos e métodos anteriormente usados. Por isso, Kuhn afirma que “teorias obsoletas não são acientíficas em princípio, simplesmente porque outras foram descobertas” e propõe que a atividade científica convive “com um conjunto de crenças totalmente incompatíveis com as que hoje mantemos” (p.179).

Sendo assim, Kuhn (1992 [1967]) põe em xeque a ideia de desenvolvimento científico como um processo de acréscimo por compreender que não se acrescenta um componente ou elemento novo, pois as descobertas são feitas de elementos preexistentes. Essas noções nos ajudam a pensar no vigor de permanência de ideias que julgamos teoricamente ultrapassadas como a ideia de raça em Nina Rodrigues e o poder homogeneizador do preceito de mestiçagem criado por Gilberto Freyre.

A história da ciência em Kuhn (1992 [1967]) evidencia que o desenvolvimento científico, longe de ser um processo regido por uma lógica linear, apresenta relações com os contextos do passado e do presente das descobertas, que, evidentemente, estão imersas em outras lógicas ou dinâmicas sociais, políticas, econômicas, etc.

Vale a pena destacar ainda, que, de acordo com Kuhn, é no interior do campo teórico e prático partilhado que os pesquisadores de uma dada época realizam a atividade científica, denominada por Kuhn como ciência normal, “a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas”. Essas experiências de pesquisas, reconhecidas pela comunidade de pesquisadores, representam os fundamentos para as práticas posteriores e

dão origem aos “manuais científicos elementares ou avançados” constituídos por exemplares de realizações passadas.

Nesse ponto, podemos dizer que os livros *Raças Humana e a Responsabilidade Penal*, de Nina Rodrigues, e *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, são exemplos desse tipo de manual, que difunde modos de pensar a sociedade e de se pesquisar determinada comunidade. Para Kuhn (1967), esses exemplares de práticas funcionam como o paradigma do conhecimento, dentro do qual as pesquisas serão realizadas de modo normal pela aceitação daquilo que subjaz ao paradigma suficientemente legitimado.

O trabalho de pesquisa no Brasil é desenvolvido, sobretudo, no interior das universidades, no âmbito da pós-graduação (SILVA, 2003). A história de fundação desse nível educacional será o tema do próximo capítulo e queremos refletir como a instituição da pós-graduação é justamente uma tentativa de implantar uma noção moderna de ciência no país, em consonância com a visão projetada de pensamento social consolidada, dentre outras formas, por teorias como as de Nina Rodrigues e de Gilberto Freyre.

CAPÍTULO 2. A VISÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: UM PONTO DE VISTA FIXO

A história da política de implantação da pós-graduação no Brasil é uma história que pode ser recuperada, lida e recontada a partir das suas diversas facetas, como, por exemplo, a faceta da modernização como uma proposta de desenvolvimento social, econômico e científico para o país. Também pode ser tomada pela faceta do contexto político daquele momento, a ditadura militar, vivido quando da institucionalização da pós-graduação, no ano de 1965, e dos desdobramentos desse contexto nas suas diretrizes institucionais. Outra faceta que permite abordar o tema é a dos significados e efeitos dos Planos Nacionais de Pós-graduação para o seu fortalecimento no país. Além disso, outro caminho é o da faceta da formação de professores para esse nível educacional, tema que mobilizou os ditames iniciais da proposta de construção da pós-graduação.

Fato indicado, a partir da leitura dos documentos oficiais e das pesquisas, que alcançamos na pós-graduação, em interface com a educação e com os estudos do campo das relações raciais no Brasil, nosso principal foco de interesse, e que seja qual for a faceta posta em relevo, o que se evidencia é que a construção de uma política de cunho universalista, erigida em uma sociedade cuja marca maior talvez seja a diversidade social e étnico-racial, traz efeitos que merecem um debate atento.

Portanto, nesse capítulo, vamos discutir brevemente as possíveis relações entre a constituição da pós-graduação brasileira e seus pontos de contato com um ideal de nação, contextualizado no capítulo anterior, e, ainda, o que esse ideal tem provocado em termos de reação.

2.1 Aspectos que antecedem a criação da Pós-Graduação no Brasil

Em um artigo sobre os 40 anos do Parecer nº 977/dezembro de 1965, que instituiu a pós-graduação no Brasil, Carlos Roberto Jamil Cury traça a trajetória de criação da pós-graduação no país ressaltando os antecedentes que possibilitaram a institucionalização desse nível de ensino e os impactos normativos desse parecer. O autor, em diálogo com outros e outras, nos guiará na breve reconstrução dessa história.

O primeiro marco legal do itinerário de implantação da pós-graduação no Brasil situa-se no ano de 1931. Nessa época, Francisco Campos, então ministro da Educação e de Saúde Pública do governo provisório de Getúlio Vargas, impôs por meio “do decreto nº 19.851, de abril de 1931, investigação científica em quaisquer dos domínios dos conhecimentos humanos” (CURY, 2005, p. 07). Além dessa indicação da investigação científica, o decreto também discorre sobre a institucionalização dos cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento e de especialização como forma de aprofundamento de conhecimentos profissionais e científicos.

Expressões como “progresso da ciência” e “espírito de investigação” são recorrentes no texto do decreto, que também previa, segundo Cury (2005), a criação de um Museu Social, que seria um espaço para a articulação de informações e pesquisas voltadas para os problemas nacionais. O autor ressalta que, nesse contexto, a Universidade de Minas Gerais, posteriormente nomeada como Universidade Federal de Minas Gerais, cria seu primeiro curso de doutorado em Direito e, nesse momento, a Universidade de São Paulo é criada com forte influência de intelectuais franceses. Essa presença intelectual estrangeira percorre as análises de Cury (2005) e é destacada como a forma do Estado implantar os cursos de pós-graduação e para a inovação de métodos e técnicas de investigação científica. Sobre essa falta de competência técnica e sobre a necessidade de adquirir experiência a partir do conhecimento externo ao país, o autor afirma:

A qualificação de professores e de pesquisadores de um país de formação colonial peculiar, que não estimulou a formação autóctone de intelectuais e pesquisadores, de seletividade sociopolítica que excluiu contingentes humanos enormes, gerou impedimentos estruturais para a afirmação autônoma e ampliada do ensino superior. Por isso, quando as condições internas permitiram uma formação mais abrangente, a capacidade externa serviu de referência para criar um sistema autônomo de Pós-graduação, especialmente para a capacitação de um corpo docente qualificado e titulado (CURY, 2005, p. 07).

Para reafirmar a presença intelectual estrangeira na criação da pós-graduação, Cury cita o Manifesto de Fundação da Escola de Sociologia e Política de São Paulo e explicita que no manifesto há um profundo lamento quanto à “inexistência de uma elite numerosa e organizada, instruída sob métodos científicos, a partir das instituições e conquistas do mundo civilizado” (CURY, 2005, p. 07)

Diante disso, dessa inexistência, a Escola de Sociologia e Política contrata professores de fora do Brasil e, assim, mantém “intercâmbio com instituições estrangeiras”,

dando início ao curso de mestrado com a presença e a orientação de pesquisadores norte-americanos. (CURY, 2005, p. 08), naturalizando a noção de elite estrangeira como requisito necessário para o desenvolvimento dos estudos pós-graduados.

Kuenzer e Moraes (2005) corroboram com a visão de Cury (2005) ao afirmarem que as primeiras experiências de pós-graduação no país “constituíram-se em iniciativas de dimensões limitadas” centradas na experiência de professores estrangeiros que chegavam ao Brasil “como membros de missões acadêmicas para criar aqui o primeiro núcleo institucional para os estudos pós-graduados” (KUENZER E MORAES, 2005, p. 1.343). Ao apresentar as condições de desenvolvimento da pós-graduação baseadas na dependência de uma noção externa de ciência e na importação de professores, estamos diante não somente da inexistência de pessoal qualificado no Brasil, mas de uma noção particular de alinhamento com o que é considerado moderno.

Outro antecedente que Cury (2005) põe em relevo ao apresentar a história da pós-graduação é que, em 1946, com a aprovação do Estatuto da Universidade do Brasil (hoje, UFRJ), através do decreto nº 21.231, há o reconhecimento de cursos de pós-graduação que se destinam à especialização profissional, “ficando o doutorado a cargo do regimento da universidade” (CURY, 2005, p. 08). O autor cita dois artigos do estatuto para afirmar a projeção esperada dos estudos pós-graduados no Brasil. O art. 77 afirma a autonomia que as escolas e faculdade tinham para criar os cursos de doutorado e o art. 119 previa que “em casos especiais, um professor catedrático ou adjunto terá a dispensa de até um ano para desenvolver pesquisas em assunto de sua especialidade no país ou no estrangeiro” (CURY, 2005, p. 08). Isso evidencia a finalidade inicial da formação pós-graduada: o investimento na docência superior.

Um terceiro antecedente da criação oficial da pós-graduação, citado por Cury (2005), é a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNP), em 1949, pela lei nº 1.310. Em seu artigo 3º, fica explicitado que é da competência do CNP promover investigações científicas em colaboração com outras instituições dentro do território nacional ou no exterior. Coube também ao CNP organizar cursos especializados e conceder bolsas de estudos ou de pesquisas, tudo em contato com países estrangeiros. Cury (2005) ressalta que o CNP estava autorizado a manter relações com instituições estrangeiras dentro do país e fora dele “para intercâmbio de documentação tecnocientífica e participação nas reuniões e congressos promovidos no país e no exterior para estudo de temas comuns” (CURY, 2005, p. 09).

Hoje, o CNP é o que conhecemos como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), responsável por sustentar e fomentar pesquisas e estudos em todas as áreas dos conhecimentos.

Os convênios firmados entre as universidades brasileiras e os Estados Unidos entre os anos de 1950 e 1960 também foram importantes, segundo Cury (2005), para construir as bases da pós-graduação no país. Nessa época, muitos estudantes foram aos Estados Unidos para cursarem mestrado e doutorado e muitos professores estadunidenses vieram ao Brasil para desenvolverem programas de pós-graduação.

De acordo com Beiguelman (1997), ainda eram poucas as instituições universitárias no país onde era possível a realização de estudos de pós-graduação. Sobre isso, o autor ressalta que o doutorado era um título que levava muito tempo para ser alcançado, pois era “exageradamente artesanal, ostentado por um número muito reduzido de pessoas” (p. 36).

De acordo com Felix e Azevedo (2009), em 1960 havia 38 cursos de mestrado e doutorado instalados no país, porém não existia ainda uma nítida definição dos fins e objetivos da pós-graduação e, tampouco, de sua estrutura. Isso só ficou evidente em 1965, como veremos no tópico seguinte.

A criação da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) por Anísio Teixeira, em 1951, foi outro evento que fortaleceu a estruturação de uma futura pós-graduação no país. A CAPES foi pensada e criada para dar suportes às instituições que iriam formar docentes e pesquisadores, apesar de nessa época a pesquisa estar iniciando nas instituições universitárias, sem uma legislação definida. Balbachevsky (2005) destaca a questão do elitismo acadêmico, afirmando que “no passado supunha-se que a pós-graduação era responsável apenas pela produção e reprodução de uma elite intelectual e científica do país”. Nessa época, de acordo com a autora, uma formação em nível de pós-graduação que se “estendesse por mais de uma década e redundasse em uma tese magna parecia não ser só factível, mas, inclusive, louvável” (p. 299-300).

Concordando com Cury (2005), Cruz (2012) ressalta que a CAPES foi projetada para “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (p. 01). A CAPES ainda cumpre o papel de suporte às universidades, mas passou por mudanças, inclusive quanto à sua concepção, como veremos mais adiante.

Em 15 de dezembro de 1961, através da lei 3.998, foi fundada a Universidade de Brasília (UnB) e com ela a pós-graduação ganhou destaque e incentivo. Com a criação da UnB, a pós-graduação tornou-se uma atividade institucional. Nesse sentido, o artigo 9º da lei que institui a UnB explicita a organização da universidade nascente:

A Universidade será uma unidade orgânica integrada por Institutos Centrais de Ensino e de Pesquisa e por Faculdades destinadas à formação profissional, cabendo: I – Aos Institutos Centrais, na sua esfera de competência: a) ministrar cursos básicos de ciências, letras e artes; b) formar pesquisadores e especialistas; e c) dar cursos de pós-graduação e realizar pesquisas e estudos nas respectivas especialidades. II – As Faculdades, na sua esfera de competência: a) ministrar cursos de graduação para formação profissional e técnica; b) ministrar cursos de especialização e de Pós-graduação; c) realizar pesquisas e estudos nos respectivos campos de aplicação científica, tecnológica e cultural.

De acordo com Cury (2005), em 1964, a CAPES ganha novo nome e assume a incumbência de criar um sistema de avaliação para a pós-graduação. Através do decreto nº 54.356, assinado pelo presidente Castelo Branco e pelo ministro Flávio Suplicy Lacerda, a CAPES deixa de ser Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior e passa a ser a Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Esse decreto reafirma o propósito e objetivo de fomentar a pesquisa através da distribuição de bolsas a graduados para estudos no país e no estrangeiro.

Cruz (2012) nos lembra de que foi esse movimento que deu origem ao sistema que avalia os cursos de pós-graduação aplicando notas que variam de 3 a 7. A nota “3 corresponde a menor nota, programa de pós-graduação recém-criado ou com funcionamento precário, segundo os critérios da CAPES; e o 7 é a nota máxima, atribuída a programas considerados de excelência, com um relativo grau de internacionalização” (CRUZ, 2012, p. 02). Para Cruz (2012), a CAPES cumpre “com a principal missão de organizar a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil”. A autora reafirma que “não se pode negar o fato de que a CAPES, ao longo de sua história, tenha contribuído substancialmente para diferenciar os cursos *stricto sensu* dos outros níveis de ensino no país”. Essa diferenciação é que confere à pós-graduação um sentido, bem como um lugar claramente definido na estrutura educacional brasileira (CRUZ, 2012, p. 01).

Santos e Azevedo (2009) ponderam que:

[...] a política educacional, como de resto toda política pública, não se constrói num vazio. Como resultado da ação humana, é definida e implementada em estreita articulação com o contexto sociopolítico, econômico e cultural do qual emerge. Portanto, sofre as influências dos embates políticos, dos conflitos e contradições próprios de uma sociedade de classes bem como do universo cultural e simbólico peculiar à nossa realidade, dimensões que se apresentam intimamente articuladas (SANTOS E AZEVEDO, 2009, p. 534).

A citação acima faz parte de um artigo que nos situa sobre o contexto político de implementação da pós-graduação no país, a ditadura militar. Não vamos nos aprofundar em tal contexto, mas é importante ter em vista que a política de pós-graduação sofre as influências de um período político marcado por um golpe na democracia, que exteriorizou um Estado burocrático e autoritário, com expressão econômica desenvolvimentista, “um clima avesso ao diálogo, próprio das ditaduras” (CURY, 2005, p. 15).

2.1.1 Breve história da Pós-Graduação no Brasil

Em 1965, através do Parecer nº 977, aprovado em 03 dezembro, o Conselho Federal de Educação (CFE) implantou oficialmente os cursos de pós-graduação no Brasil. Segundo Newton Sucupira, conselheiro do CFE e relator do parecer, “o modelo de pós-graduação a ser implantado era adequado à nova concepção de universidade, oriundo dos países mais desenvolvidos” (BRASIL, 1965, p. 28). Segundo consta no documento, o objetivo imediato dos estudos pós-graduados era “sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica, impossível de adquirir no âmbito da graduação” (BRASIL, 1965, p. 30).

A institucionalização da pós-graduação objetivava também, em um primeiro momento, a formação de professores para atuar no ensino superior e, nessa esteira, a pós-graduação se torna um espaço privilegiado de formação do pesquisador (KUENZER E MORAES, 2005, p. 1342). Tal projeto ganha força e investimento durante a ditadura militar, período em que houve a reforma do ensino superior, em 1968, e com ela aconteceu a expansão desse nível, que gerou a necessidade de um maior número de professores para atuar nesse nível educacional. De acordo com o Parecer nº 977/65, a instituição de um sistema de pós-graduação “correspondeu, assim, a uma das exigências profundas do movimento da reforma universitária deflagrado na segunda metade da década de 50” (BRASIL, 1965, p. 17).

No Parecer nº 977, considerado por Cury (2005) um texto clássico, Newton Sucupira apresenta um estudo aprofundado acerca do modelo e concepção de pós-graduação a ser implantada no país. O texto está dividido em 07 sessões: a origem da pós-graduação, sua necessidade, seu conceito, o exemplo da pós-graduação dos Estados Unidos, a pós-graduação na LDB de 1961, a pós-graduação e o Estatuto do Magistério e a definição e caracterização da pós-graduação, sobre as quais destacaremos seus principais pontos, a seguir.

O sistema de pós-graduação brasileira se origina inspirado no modelo norte-americano, cuja divisão compreende os estudos em nível *college* ou a *undergraduate* e a *graduate*. No *college*, estão os cursos universitários e no nível *graduate* encontram-se os cursos pós-graduados, “principalmente aqueles que correspondem a estudos avançados das matérias do *college* visando aos graus de mestre ou doutor” (BRASIL, 1965, p. 163).

O desenvolvimento da pós-graduação nos Estados Unidos é resultante da influência alemã, que se expressa no conceito de *creative scholarship*. A ideia central desse conceito é que a universidade não seja apenas um lugar destinado a transmitir conhecimentos, mas que seja também espaço de elaboração de novos conhecimentos através da atividade de pesquisa científica. Tendo sido originada através dessa dupla influência, norte-americana e alemã, a pós-graduação brasileira segue os ideais de “promover a alta cultura, formar o pesquisador e os docentes dos cursos universitários” (BRASIL, 1965, p. 164).

De acordo com a visão explicitada no Parecer, independentemente das origens, a pós-graduação impunha-se em razão do progresso do saber em todos os setores, sendo, portanto, impossível o treinamento profissional no espaço de uma graduação. De acordo com o Parecer nº 977:

A contentarmo-nos com a graduação, teríamos de aumentar a duração dos cursos, o que seria antieconômico e antipedagógico, pois suporia que todos os alunos fossem igualmente aptos e estivessem todos interessados na especialização intensiva e na formação científica avançada (BRASIL, 1965, p. 164).

Esse pequeno trecho evidencia uma questão presente em toda essa sessão sobre a necessidade da pós-graduação, para além da modernização: o público alvo. A pós-graduação, como um nível de ensino especial, foi concebida para ser destinada a quem estivesse apto e quisesse a formação científica, um sujeito conceitualmente e potencialmente universal, que já tenha evidentemente galgado a graduação, um sujeito hipotético que

bastasse ser interessado em dar continuidade aos estudos científicos nesse universo escalonado e hierarquizado que é a universidade.

A pós-graduação nascia, então, com a meta de realizar o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível. Nascia junto com a pós-graduação um ideal de desenvolvimento nos campos científicos e na base desse ideal de desenvolvimento científico estava o sujeito que realizaria tal ideal, um sujeito interessado em formação científica avançada.

Assim, no parecer, são expressos os três alvos principais da pós-graduação: 1) formação de professores para atender a expansão do sistema de ensino superior; 2) estímulo à pesquisa científica por meio de preparação do pesquisador; e 3) assegurar treinamento eficaz de técnicos e intelectuais do mais alto padrão que atendesse às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Na sessão sobre o conceito de pós-graduação, o parecer qualifica o que se deve entender quando se fala em estudos pós-graduados no Brasil e, assim, define a pós-graduação por meio de uma diferenciação entre *lato sensu* e *stricto sensu*. Dessa forma, designa que a pós-graduação *lato sensu* é todo estudo que se segue à graduação e tem relação com um treinamento para atender a questões práticas e focadas de determinada área profissional, enquanto que a pós-graduação *stricto sensu* é conceituada como “o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico” (BRASIL, 1965, p. 167).

Tomando como exemplo a experiência norte-americana com os estudos pós-graduados, o Parecer apresenta de modo detalhado a organização e a metodologia dos níveis mestrado, doutorado e Ph.D. (Doutor em filosofia)⁸, explicitando que, sendo a experiência brasileira ainda incipiente, nosso modelo deveria se inspirar em outro para se desenvolver, “cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países” (BRASIL, 1965, p. 166). Essa sessão descreve a flexibilidade em torno dos níveis de mestrado e doutorado. O texto do parecer esclarece que algumas universidades norte-americanas não exigem o mestrado como precedente obrigatório para a entrada no doutorado. Outras instituições conservam essa hierarquia exigindo estudos em cursos

⁸ De acordo com o Parecer nº 977/65, esse é o título conferido em qualquer setor das ciências ou das letras no exterior. É assim chamado porque a primitiva Faculdade das Artes tornou-se, na Alemanha, a Faculdade de Filosofia (BRASIL, 1965, p. 164).

básicos e a escrita de um trabalho final no mestrado, o que nem sempre é o caso, a não ser quando se trata do doutorado, no qual a escrita de uma tese é de caráter obrigatório.

Os processos de aprendizagem nesse nível envolvem, sobretudo, o uso dos seminários com o propósito de desenvolver o estudo amplo e profundo sobre determinado tema e estimular uma leitura crítica e criativa na área em estudo.

Embora flexíveis, ressalta-se que há uma sistematicidade que envolve a pós-graduação norte-americana “que compreende, em sua essência, duração mínima, cursos regulares, exames parciais e gerais, incluindo línguas estrangeiras, além da tese, quando se trata do Ph.D., resultado de pesquisa e devendo apresentar contribuição nova para o saber” (p. 156)

À luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, a pós-graduação foi analisada pelo relator Newton Sucupira, que apontou no artigo 69 a distinção entre a graduação, a pós-graduação e a especialização. De acordo com a interpretação exalada, o dispositivo legal teve por intenção atribuir natureza especial à pós-graduação, diferenciando-a da graduação e dos cursos de especialização. Nessa sessão, uma vez mais o parecer ressalta que “a pós-graduação por sua própria natureza implica alta seletividade intelectual”, o que justificaria o rigor nos exames de seleção, cujos critérios ficariam a cargo das universidades. Porém, como vimos, tais critérios têm inspiração destacada nas formas de organização institucional norte-americanas (BRASIL, 1965, p. 169).

Para regulamentar os cursos de pós-graduação, o relator do parecer apoia-se no Estatuto do Magistério não para submeter o Estatuto à regulamentação da pós-graduação, mas para respaldar sua ação e caracterizar legalmente os cursos. De acordo com o texto do parecer, os estabelecimentos que ofertassem a pós-graduação deveriam seguir as normas regulamentares à maneira de *acreditatios*, forma de reconhecimento dada pelo Estado a um curso de pós-graduação criado, pois:

O reconhecimento, ou qualquer outro meio de controle que venha disciplinar o processo de implantação dos cursos de pós-graduação, parece-nos de todo indispensável se considerarmos as condições de funcionamento de nossas escolas superiores. A ser criada indiscriminadamente, a pós-graduação, na maioria dos casos, se limitará a repetir a graduação, já de si precária, com o abastardamento inevitável dos graus de mestre e doutor (BRASIL, 1965, p. 170).

Uma maneira de controlar a expansão dos cursos de pós-graduação era a recomendação de que a prerrogativa de criação desses cursos ocorresse sob a chancela da

universidade pública ou, em casos excepcionais, pudesse acontecer sob a responsabilidade de instituições isoladas. Com isso, visava-se não somente estabelecer o território da produção do conhecimento, como também assegurar a seletividade e o alto valor dos títulos concedidos a mestres e doutores. Segundo Gatti (2001), disso decorreu a “concentração do ‘conhecimento’ em relativamente poucos grupos”. E a autora acrescenta, “concebem-se os cursos de mestrado e doutorado para uma elite pensante, para a formação dos pesquisadores por excelência e, por isso, sua expansão é tratada como devendo ser contida, e sua avaliação centralizada para melhor controle” (p.83). A ampliação e expansão do sistema de pós-graduação vai acontecendo ao longo do tempo, através dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs), tema do nosso próximo tópico.

Na última sessão, o relator do parecer trata de caracterizar o mestrado e o doutorado como níveis da pós-graduação. Consta no texto que o mestrado não é nível obrigatório e propedêutico a ser cursado para, posteriormente, ocorrer o ingresso no doutorado e que o primeiro deveria ter duração mínima de um ano e o segundo de dois anos, “assim como ocorre nos Estados Unidos”. No texto, ficou estabelecido o total de 360 a 450 horas, por ano letivo, para a realização do mestrado e doutorado, respectivamente, contando com os trabalhos escolares, aulas, seminários ou atividades de laboratório. Dedicou-se atenção também ao tempo de pesquisa. Deveria haver um momento, após a realização dos trabalhos escolares, em que o estudante se dedicasse “à investigação de um tópico especial da matéria de opção, preparando a dissertação ou tese que exprimirá o resultado de suas pesquisas” (BRASIL, 1965, p. 171).

Nas conclusões do final do texto do parecer, no item 12, o relator expõe que:

Para matrícula nos cursos de pós-graduação, além do diploma do curso de graduação exigido por lei, as instituições poderão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção intelectual dos candidatos. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos (BRASIL, 1965, p. 173).

E ainda, no item 15 das mesmas conclusões, procede assim: “aconselha-se que a pós-graduação se faça em regime de tempo integral, pelo menos no que se refere à duração mínima dos cursos” (BRASIL, 1965, p. 175). Esses dois itens foram destacados a fim de colocar em relevo, uma vez mais, a projeção do público desejado para os cursos de mestrado e doutorado, que deveriam ser constituídos pelos mais aptos e por aqueles que dispunham de condições materiais para se manter, em tempo integral, se dedicando aos estudos.

Dessa forma, o sujeito designado por nós como hipotético, um pouco acima, ganha algum contorno, posto que o sujeito da pós-graduação precisaria se identificar e se ajustar com o pressuposto da alta aptidão e da existência de uma fonte de recursos que possibilitasse sua dedicação em regime de tempo integral aos estudos.

Diante disso, podemos então levantar pelo menos duas questões. A primeira é que esse sujeito que seria, depois de concluir a pós-graduação, um professor universitário, um pesquisador ou, ainda, um trabalhador altamente qualificado da iniciativa privada, lograria êxito por contingências sociais e seria o alvo imaginado no desenho da nossa pós-graduação por pertencer ao grupo de estudantes que teria como se manter e, ao mesmo tempo, se dedicar aos estudos. E podemos também pensar que o mérito acadêmico, entendido aqui como em Santos e Scopinho (2016, p.18) – “o patamar de desempenho individual alcançado em relação aos demais concorrentes” –, não é uma característica igualmente distribuída em toda a sociedade como resultado do esforço individual que tornaria o sujeito apto a competir, pois em todo o Parecer se explicita o público que deve ser selecionado.

Com isso, queremos colocar em relevo que, aparentemente, a produção do conhecimento feita por sujeitos selecionados pela maior aptidão acadêmica, aqueles que têm mérito, é também marcada pela certa correspondência entre tais sujeitos e determinado perfil sócio-racial. Em 1965, ano que inaugura oficialmente a implementação dos estudos pós-graduados no Brasil, quais sujeitos poderiam encarnar o perfil da pós-graduação? Além do desejo de estar nesse nível educacional, que outras marcas teriam esses sujeitos? Qual é a cor dos mais aptos aos estudos pós-graduados?

Tânia Dauster (2015), organizadora do livro *Memórias acadêmicas: a construção da memória da Pós-graduação em Educação da PUC-Rio*, traz uma série de oito entrevistas com os gestores e professores fundadores da pós-graduação naquela instituição sobre “o primeiro e mais antigo Programa de Pós-graduação em Educação do Brasil” (DAUSTER, 2015, p. 08). Nas entrevistas, os fundadores e fundadoras falam sobre suas histórias de vida e trajetórias como professores e pesquisadores na PUC-Rio. Uma das entrevistadas, a professora emérita da PUC-Rio, Vera Lúcia Candau, nacionalmente reconhecida por sua contribuição no campo de estudos sobre a Educação Intercultural, revela que os estudantes da primeira turma do mestrado em Educação eram professores que atuavam no Ministério da Educação (MEC) ou no Ensino Superior, em diversas universidades do Brasil, mas que não possuíam o título de mestre e doutor, necessário para “legitimar a trajetória”, pois “era o ápice da carreira, ou condição para que as universidades pudessem elas mesmas criar sua

pós-graduação” (Dauster, 2015, p. 159). Quando indagada sobre se “tinha diferenças entre esses professores da primeira hora”, Vera Lúcia Candau afirma que “as diferenças se situavam dentro de uma tendência que afirmava o impacto social do curso no contexto brasileiro (ditadura militar) e de suas questões no campo da Educação” (p. 160). Uma resposta que tomou a diferença em termos políticos, que não nos deixa pistas sobre a composição social ou racial desses primeiros mestrados e doutorandos da PUC-Rio. Mas se pensamos que já eram professores em exercício no ensino superior, em 1965, podemos dizer que se tratava de uma intelectualidade da época ou de pessoas influentes em termos políticos, pois existiam aqueles que eram profissionais com atuação no MEC, como afirma Candau. Sobre a inserção da pesquisa e dos primeiros pesquisadores brasileiros, Ramos (2009) destaca que os planos para instituir a pesquisa na universidade previam que isso se desse via pós-graduação. O autor destaca que “isso aconteceu nos seus ‘porões’, espaço restrito a alguns indivíduos que tinham a possibilidade naquela época de cursar o mestrado ou o doutorado” (RAMOS, 2009, p. 06).

Outra professora entrevistada para compor o livro de memórias da PUC-Rio, Zaia Brandão, relata que a PUC oportunizou sua formação no exterior e a de muitos outros colegas, “sempre com bolsa”. Em momentos finais da entrevista, quando perguntada sobre os estudantes na pós-graduação, ela faz uma reflexão sobre o perfil, na pós-graduação, por ela almejado. Segundo afirma, “[...] você tem que formar pessoas, eu acho essa idéia do multicultural, não é pra dizer, porque eu acho que é o mesmo problema das cotas [...]”. Em outro trecho, ela continua: “[...] é pelas cotas que você passa a mão, exige menos, no curso de Pedagogia e nos outros, não tem jeito, não leu em inglês, tá fora” (DAUSTER, 2015, p. 224).

O livro apresenta também, além das entrevistas, uma série fotográfica, algumas coloridas, outras em preto e branco. As imagens registradas apresentam as primeiras e os primeiros estudantes e gestores da pós-graduação da PUC-Rio, as pessoas entrevistadas. Através das fotos, podemos observar que os fundadores e as fundadoras são pessoas brancas e que a maioria da turma de pós-graduandos, destacada nos primeiros registros fotográficos, foi composta por mulheres que heteroclassificamos como brancas. Abaixo encontra-se uma pequena amostra das fotografias que extraímos do livro de memórias da pós-graduação da PUC-Rio, como forma de apresentar o que vimos falando.

Imagem 1 – Anos 60 – Acervo do Núcleo de memória da PUC-Rio



Anos 60 – Acervo do Núcleo de Memória da PUC-Rio

Fonte: Memórias Acadêmicas: a construção da memória da Pós-graduação em Educação da PUC-Rio
(1965-1971)

Imagem 2 – Seminário do Departamento de Educação



Acervo do Núcleo de Memória da PUC-Rio – sem data

Seminário do Departamento de Educação
Nícia Bessa primeira à esquerda

Fonte: Memórias Acadêmicas: A construção da memória da Pós-graduação em Educação da PUC-Rio (1965-1971)

Imagem 3 – Padre Benko e Professora Eulina, fundadores da Pós-graduação da PUC-Rio



Acervo do Núcleo de Memória da PUC-Rio - Padre Benko em frente à casa jesuítica onde morava em Budapeste - janeiro/2007

EULINA FONTOURA DE CARVALHO



Foto: acervo pessoal/Facebook

Fonte: Memórias Acadêmicas: a construção da memória da Pós-graduação em Educação da PUC-Rio (1965-1971)

A utilização de fotografias em pesquisas como fontes históricas é uma metodologia defendida por Peter Burke (2004). Para o historiador inglês, o significado atribuído a uma imagem dependerá de um contexto social. O foco da nossa pesquisa não é documental ou histórico, mas ao nos depararmos com as fotos dos sujeitos partícipes da inauguração da pós-graduação brasileira, nos vimos diante de uma visão da época que retratou o cotidiano, um momento histórico que nos importa por potencializar nossos argumentos de que o sujeito alvo da pós-graduação coincide com um perfil social e étnico-racial. Para Burke (2004), não se trata de tomar as imagens como provas da verdade, como em uma discussão positivista,

ou de considerá-las como artefato, que são apenas signos, como propõem os estruturalistas, mas de considerar uma terceira via. Burke propõe que os adeptos da terceira via:

[...] em vez de descrever imagens como confiáveis ou não confiáveis [...], estão preocupados com graus ou formas de confiabilidade para propósitos diferentes. Eles rejeitam a simples oposição entre a visão da imagem como “espelho” ou “fotografia instantânea”, por um lado, e a visão da imagem como nada mais do que um sistema de signos e representações, por outro (BURKE, 2004, p. 233).

Para o propósito desse capítulo, que é percorrer a visão de uma história possível da pós-graduação brasileira, as imagens da época presentes no livro nos parecem confiáveis. Temos consciência de que essa afirmação apresenta limites, não estamos apontando a possibilidade de realizarmos afirmações conclusivas sobre a totalidade dos estudantes daquela experiência pioneira do mestrado em Educação no Rio de Janeiro, pois para isso outra investigação, mais aprofundada, seria o adequado. As fotos presentes no livro de memórias, juntamente com os relatos das professoras entrevistadas, nos dão pistas sobre o perfil dos primeiros e das primeiras estudantes de pós-graduação: sujeitos marcados por pelo menos duas condições – (I) eram professores já atuantes no Ensino Superior ou no MEC e (II) eram, quase todos, pessoas brancas.

A síntese das sessões do Parecer nº 977 realizada acima informa ao leitor, detalhadamente, como se caracterizou a pós-graduação, os métodos de instrução e divisão dos cursos e também apresenta as condições estabelecidas para a aquisição do título de mestre ou doutor no contexto norte-americano, fonte de inspiração da experiência brasileira. Poderíamos acrescentar sobre o texto que, para ser mestre ou doutor nos EUA, o estudante deveria “submeter-se às provas de línguas estrangeiras” (BRASIL, 1965, p. 167). A proficiência em língua estrangeira também é uma das formas de avaliação adotada para o ingresso na pós-graduação no Brasil.

O texto faz menção, ainda, ao rigor acadêmico que deve ser exigido dos estudantes. Segundo consta no documento, os requisitos de admissão devem ser bastante severos, tanto mais altos quanto maior for o padrão da universidade. De acordo com o modelo da Universidade John Hopkins, citada diversas vezes ao longo do Parecer, “a pós-graduação de modo algum poderá ser considerada educação de massa”.

Portanto, as discussões apresentadas até esse momento nos autorizam a dizer que a modelagem do nosso sistema de pós-graduação segue os ideais dos países que nos serviram como inspiração, pauta sinalizada e seguida por meio da adoção de um alto padrão de

exigência, tanto na produção das dissertações e teses quanto no nível acadêmico dos estudantes. Tais exigências e composição homogênea do quadro acadêmico discente não fazem referência ao contexto cultural ou social brasileiro; simplesmente, ou complexamente, o Parecer orienta a assimilação de uma cultura científica estrangeira, sem reflexões sobre os efeitos ou os significados disso para o Brasil, um país cuja formação é diversificada. Podemos dizer que a autorrepresentação criada para a pós-graduação brasileira, a partir de ideais vindos dos universos coloniais estadunidense e europeu, corresponde ao que Homi Bhabha nomeou como “mimética”, uma imitação de preceitos modernos que acabou tornando a nossa pós-graduação uma figura “gravemente incompleta” (BHABHA, 2010, p. 40).

Podemos pensar que não realizar essa reflexão sobre o contexto cultural, político ou social brasileiro foi também um modo de silenciar e inviabilizar determinadas presenças, talvez consideradas incompatíveis com o projeto científico delineado e que deixou de fora negros, negras e indígenas, por exemplo, como se os direitos e as oportunidades de cursar o ensino superior e produzir conhecimento estivessem igualmente distribuídas de forma integral pela nação.

A invisibilidade das diferenças sociais e étnico-raciais no Parecer nº 977 agiu como um dispositivo camuflador de diferenças. Essa característica do desenho da política de pós-graduação está sustentada justamente pela leitura sobre a constituição social e cultural do Brasil produzida por Gilberto Freyre: um país mestiço onde as diferenças estariam ligadas aos traços culturais e não às dinâmicas de socialização e de sociabilidade e aos papéis sociais tecidos por essas dinâmicas. Um país homogeneizado por uma política reguladora, a mestiçagem, deu origem a uma pós-graduação que trata o seu público alvo de forma homogênea e idealizada.

Como efeito dessa universalidade (mestiça), os segmentos sociais compostos por sujeitos negros, bem como suas propostas de conhecimentos, sofreram uma forma de invisibilização no sistema acadêmico, principalmente na pós-graduação.

No item seguinte, vamos analisar de modo sintético os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) para compreendermos como foram e são elaborados os planejamentos da pós-graduação brasileira, seus direcionamentos políticos e sociais nas permanências ou mudanças do sistema de pós-graduação.

2.1.2 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação

Para se ter uma ideia das mudanças e transições de prioridades destinadas à pós-graduação é interessante refletir, ainda que de modo breve, sobre os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é o órgão responsável pela elaboração dos planos. Como vimos acima, à CAPES está destinado o compromisso de avaliação, fomento e consolidação desse nível de ensino no país.

Kuenzer e Moraes (2005) sublinham que, ao longo do tempo, ocorreram algumas mudanças no foco de atenção dos planos, que, inicialmente, tinham como objetivo principal o acompanhamento e avaliação da pós-graduação no Brasil. Na análise das autoras, o 1º PNPG (1975-1979) integra a pós-graduação ao planejamento estatal “constatando o caráter espontâneo da pós-graduação naquele momento”. Naquele contexto, a principal “meta do Plano era a formação de pesquisadores, docentes e profissionais para atender a demanda do ensino superior”. Portanto, o 1º Plano estabelece a centralidade na formação docente, ofertando bolsas de estudo, expansão do Programa Institucional de Capacitação Docente e o apoio à admissão de docentes para atuar na pós-graduação nas universidades.

Para Hostins (2006), o 1º Plano foi guiado por um ideal nacionalista de construção de um Brasil-potência e isso “conduziu o governo à articulação com dirigentes e representantes da comunidade científica e universitária com vistas à modernização da universidade e da ciência e tecnologia” (p. 138).

No 2º PNPG (1982-1985), o eixo central passa pela expansão da capacitação docente, “mas com a melhoria da sua qualidade, enfatizando a avaliação, a participação da comunidade científica e o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica” (HOSTINS, 2005, p. 140). Kuenzer e Moraes (2005) destacam o aperfeiçoamento da avaliação que existia já desde 1976. Segundo as autoras, a CAPES cria, nesse 2º Plano, uma sistemática de avaliação composta por informatização de formulários, comissões de especialistas e a prática de visita nos locais (programas) avaliados. Para Fávero (1999), essa sistemática não é um ponto pacífico, pois, segundo o autor, nos critérios da CAPES há um predomínio dos indicadores quantitativos sobre os qualitativos e, por isso, valorizariam mais o produto que os processos, fazendo uma classificação que hierarquiza e, assim, dando vazão à “constituição de um único padrão de universidade e de pós-graduação e à penalização dos já penalizados” (p. 10).

De acordo com Kuenzer e Moraes (2005), a pesquisa ganha maior destaque no 3º PNPG (1986-1989) por consequência do plano de redemocratização do país, “traduzindo o espírito da época que determinava como meta a conquista da autonomia nacional”. A formação de um quadro de cientistas era vista como “requisito para assegurar a independência” (p. 1.344). Por isso, o 3º PNPG centraliza a pesquisa enfatizando dois aspectos: “i) seu papel no desenvolvimento nacional e ii) a integração ao sistema de ciência e tecnologia” (p. 1.344).

De acordo com Ramalho e Madeira (2005, p.95), nos anos 90 não houve formalmente um 4º PNPG: “nesse período é lançado (pela CAPES) um conjunto de medidas que constituíram uma política para a pós-graduação”. Barreto e Domingues (2012) nos lembram de que dos anos 1990 até 2002, espaço de tempo que teria sido destinado ao 4º Plano:

Trata-se da época dos governos das mais variadas colorações políticas – de Fernando Collor, passando por Itamar Franco, até os dois períodos de FHC. Resultado: se é que houve um plano nesse longo período, de fato não foi um único e o mesmo, mas mais de um ou ao menos um com uma multidão de retoques e adaptações *ad hoc*, ao dar vazão à pressão dos contextos, e antes de tudo, às coerções econômicas e políticas (BARRETO E DOMINGUES, 2012, p. 20).

Kuenzer e Moraes (2005) destacam o biênio 1996/1997 como um marco do novo modelo de avaliação da pós-graduação, “que por indução do Estado desloca a centralidade da docência para a centralidade na pesquisa” (p. 1.347). Para as autoras, os indicadores dessa mudança são: a introdução da ideia de programa e não mais de cursos de mestrado e doutorado, articulação entre linhas de pesquisas e as disciplinas ofertadas, a definição dos desenhos dos currículos, a definição dos orientadores de pesquisa e de objeto a ser pesquisado, já no início da trajetória discente.

Essas autoras (2005) salientam que esse momento, anos 90, inaugura um novo paradigma, “induz-se a concepção da pós-graduação como o *locus* privilegiado da pesquisa e da produção do conhecimento” e que isso teria produzido dois efeitos. O primeiro diz respeito à avaliação, que intensifica a mensuração da quantidade de pesquisas produzidas, sem uma avaliação qualitativa desses trabalhos; a segundo é o “surto produtivista, em que o que conta é publicar” (p. 1.351).

No 5º PNPG (2005-2010), Kuenzer e Moraes (2005) destacam a marca da indução da criação de diversos mestrados profissionais para formação de quadros para atender ao setor

empresarial, como um dos objetivos da pós-graduação. Hostins (2005) ressalta que a reação ao mestrado profissional foi intensa nas universidades e cita o exemplo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), afirmando que o Estado deveria investir no mestrado acadêmico.

Sobre essa aproximação entre o setor empresarial e a educação pública, via pós-graduação, Mancebo et al. (2015) destacam que:

[...] desde o V PNPG (2005-2010), ocorre uma indução mais forte e definida, que direciona o sistema de Pós-graduação para a produção de tecnologia e inovação e, conseqüentemente, para o estabelecimento de laços mais fortes com as empresas, o que ganhou contornos mais nítidos com a promulgação da lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004, e com o decreto n. 6.260, de 20 de novembro de 2007, conhecido como Lei de Inovação Tecnológica (MANCEBO et al., 2015, p. 45).

Pelas considerações de Hostins (2005), Kuenzer e Moraes (2005) e Mancebo et al. (2015), podemos destacar que esse 5º PNPG apresenta a influência do mercado na educação superior, de uma maneira mais acentuada, mas que essa aproximação não foi bem aceita por toda comunidade acadêmica. Para nós, é importante salientar que a despeito dessa indução do conhecimento pelo mercado, nesse 5º Plano, bem como nos anteriores, não encontramos metas que abordassem a questão das diferenças étnico-raciais e das desigualdades de acesso da população brasileira à pós-graduação; a não ser a que se refere às assimetrias regionais em termos de desníveis de investimento e volume de produção de pesquisas entre os programas.

O 6º PNPG (2011-2020) inicia destacando o protagonismo e a importância dos planos que o precederam e nos parece importante sumariar os eixos centrais de cada plano, tal qual fizeram os técnicos e intelectuais que elaboraram o 6º Plano. No nosso caso, queremos dar esse destaque para ressaltar o que se evidencia através dos planos: a formação docente, a ênfase na pesquisa e a aliança com o setor empresarial deixam ao largo, ou mesmo fora da visão, algumas questões. Uma dessas questões é a do acesso à pós-graduação visando a uma composição diversa do ponto de vista étnico-racial, social e a influência do não acesso da diversidade no plano epistêmico. Queremos argumentar que nas concepções, modos de ensinar e de fazer pesquisa e produzir conhecimento na pós-graduação, as diferenças étnico-raciais que compõem a sociedade não aparecem no documento.

Essas questões evidenciam, pelo exposto nesse tópico, que pensar a diversidade nunca foi horizonte na história dos Planos Nacionais de Pós-Graduação e continua a não ser no atual. Assim se inicia o 6º Plano:

[...] cinco importantes etapas na história da Pós-graduação brasileira: 1 – a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; 2 – a preocupação com o desempenho e a qualidade; 3 – a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; 4 – a flexibilização do modelo de Pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; 5 – a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de Pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação. Destaca-se assim, conclui a Introdução, um forte componente de continuidade na gestão e na condução das atividades da agência face à sua missão institucional, aí incluída a efetiva participação da comunidade acadêmica (BRASIL, 2010, p. 15).

Diante dessa síntese dos planos anteriores, presente na introdução do 6º PNPG, temos elementos para pensar que não há uma sinalização sobre uma mudança de prioridades, mas, sim, o destaque para a continuidade na gestão e na condução dos trabalhos. Essas são as marcas desse novo plano. No tocante ao *combate às assimetrias regionais*, este 6º Plano, como os anteriores, sinaliza a necessidade de equilibrar as diferenças entre as regiões do Brasil, quanto à distribuição de recursos e à expansão do sistema de pós-graduação, por meio de investimentos em “formação de recursos humanos locais para propiciar o desenvolvimento do estado e da região e o estabelecimento de propostas indutoras que contemplem recursos novos, preferencialmente do remanejamento do orçamento” (BRASIL, 2010, p. 327).

Se, como provocamos e sustentamos até aqui, os planos nacionais não tiveram como horizonte metas relacionadas e específicas para a questão da diversidade étnico-racial, isso continua da mesma forma na política institucional desse 6º PNPG, o que para nós evidencia um silenciamento, uma falta de lembrança em torno da formação étnico-racial e cultural brasileira, que é diversa na extensão do seu território e na composição populacional, não respondendo a um território homogêneo e nem a uma população homogênea.

Uma breve análise no conteúdo do 6º Plano mostra que a palavra *diversidade* aparece de duas maneiras, como sinônimo de diversificação nos modos de avaliação dos programas

de pós-graduação, feita pela CAPES (sinalizando a necessidade de se redesenhar o instrumento de avaliação da agência) e como complemento ao prefixo “bio”, para tratar dos recursos naturais. Essa curiosidade sobre a semântica acerca do termo, no documento, nos auxilia a indicar que, quando falamos em diversidade étnico-racial nesse trabalho, estamos nos referindo, assim como Gomes (2012), às nossas semelhanças e dessemelhanças no campo cultural, social e político; remetemo-nos ao diálogo entre as diferenças e na indução de políticas públicas que indagam o universalismo. Quando não encontramos uma reflexão que se aproxime desse campo nos documentos que sinalizam as metas para a pós-graduação, especificamente entre os anos 2011 e 2020, refletimos que podemos estar diante de uma postura de neutralidade do Estado com relação à diversidade étnico-racial, o que contrasta com a ação reguladora do Estado em termos de regras, avaliações e distribuição de recursos, presentes tanto no Parecer nº 977, no caso das regras, quanto nos PNPGs abordados até aqui.

A pesquisadora Egeslaine Nez (2013), em estado da arte sobre os PNPGs de 1975 a 2011, conclui que:

[...] nesse estudo reconhece-se que o desenvolvimento da Pós-graduação no Brasil não derivou de um processo espontâneo de crescimento da produção científica e do aperfeiçoamento da formação de seus quadros, mas de uma política deliberada do governo federal. Seu escopo foi a modernização da Educação Superior no projeto de desenvolvimento econômico adotado no período (NEZ, 2013, p. 11).

Esse breve percurso realizado até aqui pelos Planos Nacionais de Pós-Graduação, em interlocução com os estudos citados, nos mostra que a política de indução da pós-graduação no Brasil teve fases distintas e metas relacionadas ao contexto político e econômico vivenciado em cada época. E que, em tais contextos, o mais próximo que se chegou a pensar sobre as desigualdades se relacionou às assimetrias regionais. As metas a serem cumpridas são induzidas pelo Estado por meio da CAPES, agência que avalia os programas e que também distribui recursos financeiros. Vimos, então, que em um primeiro momento a centralidade da pós-graduação se voltou à formação docente para atuar nas universidades e para o desenvolvimento da atividade científica. Com a consolidação da pós-graduação, a centralidade dos planos passa a ser a avaliação do desempenho e funcionamento do sistema. Na sequência, há uma ênfase sobre a intensificação das pesquisas e uma aproximação com o setor empresarial através, por exemplo, da oferta do mestrado profissional.

As reflexões tecidas até aqui, juntamente com a discussão sobre as visões e os pensamentos sobre raça e sobre o negro, que estiveram na base da formação nacional, feita

no primeiro capítulo, colaboram para que possamos afirmar que a visão de uma nação mestiça, homogênea e universalizada estruturou a política da pós-graduação brasileira. Isso nos auxilia na reflexão sobre a ausência de metas relacionadas às diferenças étnico-raciais nos marcos regulatórios da pós-graduação.

O sujeito mestiço idealizado, presente no pensamento social, contribuiu para que não houvesse reflexão sobre a necessidade de tratamento diferenciado para a população negra ou indígena, pois não havia no início século XX a aceitação de discussões sobre singularidades e identidades diferenciadas no país; afinal, o que se destacava era a ideologia da democracia nas relações raciais. Portanto, nesse contexto, como ressaltam Silvério e Medeiros (2016), a nação e o processo civilizatório não admitiam a prática de preconceito e de discriminação racial que, de fato, se dava.

O que buscamos discutir e articular acima foi que as visões de raça assentadas em construtos científicos e as legislações de cunho universais que refletem tais construções contribuíram para a produção de silenciamentos e esquecimentos em torno das singularidades identitárias negadas. No próximo capítulo, vamos discutir como essas noções confluem nos desdobramentos da pós-graduação.

CAPÍTULO 3. VISÕES EM DISPUTA: VER OU OCULTAR

“Engana-se aquele que pensa que tudo que a memória faz é lembrar. Os arquivos estão repletos de lembranças, mas também devastados por silêncios e omissões: assim como é função lembrar, faz parte do ofício esquecer” (SCHWARCZ, 2004, p. 785). Ao falar sobre a eficácia da classificação criminal no início do século XX, Lilian Schwarcz nos inspira com essa afirmativa a respeito do papel dos arquivos. Nos parece apropriado transpor essa reflexão para as diversas legislações criadas ao longo do mesmo século XX, em torno da criação da pós-graduação. As normas legais, como o Parecer nº 977, e outras já citadas nesse texto, estão repletas de ordenamentos, conceitos, discursos e discussões sobre os caminhos que deveriam ser seguidos para a invenção de uma tradição em termos de pós-graduação no Brasil (HOBBSAWM, 1997). Algo que se faz ver é o reiterado discurso sobre a formação de uma elite, “os mais aptos e preparados”, como consta no Parecer nº 977.

Por isso, assim como guardam dispositivos para produzir visões, os textos legais também podem ser interpretados por seus silêncios, pelo que ocultam, por exemplo, em torno de uma identidade, que, de acordo com Munanga (2006, p.98), “é sempre

diversificada, segundo os modos de existência ou de representação, as maneiras de pensar, de julgar, de sentir, próprias às comunidades culturais, de língua, de sexo, às quais pertencem os indivíduos e que são irredutíveis às outras comunidades”.

Em sintonia como Munanga (2006), reconhecemos que existe uma humanidade essencializada e universal nas normas legais criadas para a pós-graduação que, ao não fazer ver as diferenças raciais, culturais, de sexo e classe existentes no Brasil, acabaram por privilegiar aqueles que têm condições de corresponder aos objetivos do projeto de pós-graduação instaurado no ano de 1965. O dispositivo legal acabou elegendo o público alvo dos estudos pós-graduados: o humano essencializado. Como consequência, os sujeitos que não correspondem a essa idealização foram ocultados. Podemos dizer que esses são os indivíduos que não apresentam pontos de contato com a identidade específica criada nos marcos da teoria freyreana, que, como sustentamos no primeiro capítulo, forja um ideal de ser humano correspondente aos planos da pós-graduação e aos ideais modernos. Assim, tais sujeitos ficaram entre os silenciamentos dos parâmetros legais da pós-graduação. Portanto, na ausência de políticas e leis específicas, não adentraram o sistema de pós-graduação.

Os silenciamentos e ocultamentos são parte, então, da produção das concepções, de uma imagem e de representações dos significados da pós-graduação. Nessa produção simbólica, indígenas, negros/as ficaram implicitamente incluídos como humanidade, mas, na prática, se tornaram uma espécie de sujeitos impossíveis, cujos corpos não fizeram parte do cotidiano de possibilidades, de vivências e produções intelectuais; sujeitos ativamente produzidos como invisíveis, como nos lembra Santos (2004) em sua teorização a respeito da sociologia das ausências. Para esse autor, o que não existe é, na verdade, “ativamente produzido como não existente, isto é, como alternativas não críveis ao que existe” (SANTOS, 2004, p.435).

Quando refletimos sobre essa impossibilidade de existência no nível da pós-graduação, em consonância com as reflexões produzidas até aqui, somos convocados a questionar até que ponto o projeto de universidade e, por dentro deste, o projeto de pós-graduação, teria sido um projeto excludente por se pautar em uma concepção moderna de humanismo. De acordo com Munanga (2006, p. 47):

Na lógica desse humanismo chamado essencialista (tal como se desenvolveu na filosofia das Luzes), a humanidade define-se pela posse de uma identidade específica ou genérica, por exemplo, a que faz do homem um animal racional. [...] afirmam-se com clareza os valores do universalismo ou do humanismo abstrato e democrático, tal como foi

concebido pela afirmação segundo a qual existe uma natureza comum a todos os homens, idêntica em cada um deles, em virtude da qual eles têm os mesmos direitos, quaisquer que sejam suas características distintivas (de idade, de sexo, de etnia, etc.).

Em seus diversos planos nacionais, ao reafirmar essa essência humana, e partir dela para planejar as ações e as políticas, como os financiamentos, o alinhamento com a tradição de pesquisa norte-americana, etc., a pós-graduação brasileira foi gerindo as diferenças étnico-raciais por meio do ocultamento, da não nomeação das diferenças. Isso significa que esses planos propostos pelo Estado agiram como dispositivos capazes de, supostamente, alcançar a todos e a cada um. No entanto, esse procedimento que universaliza os sujeitos age não contemplando a diversidade ao afirmar um humanismo abstrato. No bojo desse essencialismo moderno está a negação das diferenças distintivas apontadas por Munanga. Concordamos com esse autor quando ele afirma que “existe, é certo, uma identidade humana, mas essa identidade é sempre diversificada”.

Santos (2003) destaca que a implantação da pós-graduação no Brasil “revela suas tradições e indica uma série de contradições”. No escopo do texto, o autor avalia que o nosso modelo nasce atrelado ao modelo anglo-europeu de pós-graduação e com isso se instaura uma dependência científico-cultural internacional de validação das pesquisas nacionais. Sobre a dependência e o atrelamento científico-cultural, Santos traça uma reflexão que vale a pena destacar. O autor pondera que:

[...] a importação de teóricos e teorias, esta ‘ciência de reprodução’, só foi implantada em razão da visão de modernização da intelectualidade orgânica da elite, que consistia em tentar reproduzir no Brasil as marcas dos países adiantados, principalmente os EUA, no intuito de tornar o país subdesenvolvido o mais parecido com o país desenvolvido (SANTOS, 2003, p. 630).

Para Santos (2003), essa dependência cultural condiciona o comportamento dos pesquisadores impregnando as atividades de pesquisa com mecanismos e propósitos que são alheios aos interesses nacionais. Ter uma universidade moderna, nesse contexto, sugere então o atrelamento ao que é considerado moderno, o que significa um alinhamento com os EUA em termos de ressonância com as pesquisas cujos problemas investigados são úteis para o país desenvolvido, o parâmetro da relação (MAMMANA, 1976, p. 06).

No livro *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*, Alberto Guerreiro Ramos (1995) analisa os trabalhos de sociólogos e antropólogos brasileiros. Nessa obra, o autor já

falava de todos esses elementos que Santos (2003) aponta como sendo características da formação da pós-graduação brasileira: a importação de ideias e práticas pensadas para outra realidade, a dos Estados Unidos e da Europa.

Ao entrar em contato com as interpretações de Guerreiro Ramos sobre as práticas dos pesquisadores brasileiros, imergimos em uma crítica sobre a autenticidade dos estudos que dizem definir a formação do Brasil. Guerreiro Ramos (1995) denomina o cenário das pesquisas sociológicas, no contexto dos anos 50, como “uma flagrante inconsciência e descomando da sociedade brasileira”. Para Bariani (2006), tal descompasso é fruto de uma formação econômica, política e social dependente, erguida a partir de um “colonialismo cultural, da subordinação mental da elite nativa em relação à cultura dos países dominantes” (p. 87).

Para Guerreiro Ramos (1995), havia aspectos da sociedade brasileira carentes de tratamento sociológico sem que se observasse qualquer tendência dirigida para tal objetivo. Para o autor, ao invés de se estudar “os detalhes da vida social” havia a necessidade de se formular “interpretações dos aspectos global e parciais das estruturas nacionais e regionais” (RAMOS, 1957, p. 141). De acordo com Guerreiro Ramos, o Brasil ainda não produzia uma sociologia capaz de dar conta, ainda que genericamente, do país de modo global. Por essas análises, o trabalho sociológico no Brasil deveria dar conta de duas facetas: “a elaboração de ideais, conceitos e teorias com as quais a nação possa compreender-se a si própria, decifrar objetivamente os seus problemas; e a conversão da atividade diuturna do sociólogo ao interesse nacional” (RAMOS, 1957, p. 141).

Com esses objetivos, Guerreiro Ramos queria combater a importação de teorias vindas de países plenamente desenvolvidos, pois o uso de teorias incompatíveis com as necessidades nacionais e regionais poderia, para o autor, paralisar o progresso do pensamento sociológico nacional e causar, por isso, “a falta de originalidade de grande parte dos trabalhos sociológicos no Brasil”. Para o autor, a sociologia de imitação “decorre de que eles (os pesquisadores) têm se orientado de modo heteronômico, isto é, obedecendo a preceitos não induzidos da realidade brasileira ou latino-americana” (RAMOS, 1957, p. 155).

Guerreiro Ramos (1995) refletiu também sobre a questão metodológica. Para o autor, não deve existir “ortodoxia em pesquisa”, pois os métodos e processos investigativos devem se ajustar às peculiaridades dos contextos em investigação. Os métodos não têm que ser seguidos à risca como “preceitua o texto estrangeiro” e como “tende a admitir o sociólogo

indígena” (RAMOS, 1995, p. 151), como se tais métodos e processos fossem “verdadeiras estátuas sagradas”. Guerreiro Ramos não se apresenta como avesso à metodologia, porém, o uso dos preceitos metodológicos é entendido de modo flexível porque, de acordo com a percepção do autor, “os métodos e processos de investigação sociológica são uma coisa na Alemanha, outra na Inglaterra, outra na França, outra nos Estados Unidos”. Além disso, o autor ressalta que “na esfera das ciências sociais há ainda muita oportunidade de invenção de processos de pesquisa” (RAMOS, 1995, p. 152).

Portanto, cabe ressaltar que, para Guerreiro Ramos (1995), a importação, tanto de teorias quanto de métodos de pesquisa, consistia em consumir um pensamento “pronto e enlatado” e que no contraponto disso deveria haver um esforço de “arregaçar as mangas da camisa” e lançar-se, o sociólogo brasileiro, ao esforço de produzir um pensamento autêntico, cujos aspectos nacionais predominassem sobre os exógenos.

Parafraseando Guerreiro Ramos (1995), podemos pensar que a pós-graduação brasileira, pelo modo como os autores citados acima a analisam, se constituiu em face de um atrelamento das ideias científicas e culturais modernas vigentes nos Estados Unidos e na Europa. Por isso, existe na sua base de planejamento uma falta de autenticidade pela importação de um modelo acadêmico europeu e norte-americano pronto e acabado.

Assim, a pós-graduação no Brasil estabeleceu-se na base de uma homogeneização cultural e epistêmica, não espelhando os aspectos nacionais da formação do Brasil correspondentes aos próprios sujeitos que participaram ativamente desse processo: os indígenas e os negros.

Em alinhamento com o pensamento de Guerreiro Ramos, temos elementos para pensar que, assim como a disciplina Sociologia, a pós-graduação no Brasil também não teve, quando da sua criação, a finalidade de pensar e espelhar o contexto nacional diverso, tanto do ponto de vista social quanto étnico-racial. Os autores do Parecer nº 977/65 basearam-se em modelo externo para garantir o alinhamento da pós-graduação brasileira com a modernidade e a legitimidade assentes no modelo euro-americano. A padronização em alto nível da produção da ciência no país significava seguir os mesmos caminhos da “pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países” (BRASIL, 1965, p. 166).

Carvalho (2010), assim como Santos (2003) e Santos (2004), também reflete sobre a falta de autenticidade e de assimilação na criação da universidade e nos faz pensar nas

consequências desse processo no plano dos apagamentos ou da alienação que se foi gerando. O autor argumenta que:

[...] as universidades brasileiras foram formadas dentro de um critério de absoluta tábula rasa: nenhum saber de origem africana, nenhum saber de origem indígena, nenhum saber popular, nenhum saber das civilizações asiáticas – apenas o conhecimento gerado ou legitimado pelos países da Europa e dos Estados Unidos. Essa destituição de tantas tradições de conhecimento conduziu a um empobrecimento da imaginação, tanto dos professores como dos alunos. (CARVALHO, 2010, p. 218).

Essa destituição de outros conhecimentos que não tivessem sido elaborados no eixo Europa-Estados Unidos, Carvalho chama de euro-exclusivismo. Para o autor, esse euro-exclusivismo “reduz a imaginação na medida em que nosso espaço mental fica tomado pela ansiedade incessante de absorver as teorias dos acadêmicos europeus e ter que demonstrar para eles que somos capazes de mimetizá-los” (CARVALHO, 2010, p. 218).

Silva (2005) já argumentava que essa condição mimética, apontada por Carvalho (2010), se agudiza entre os pesquisadores negros. A autora enfatiza que a formação realizada através de princípios e estratégias educacionais vindas de fora dificulta “acercar de conhecimentos produzidos fora do eixo Europa-Estados Unidos”. Para a autora, “por termos sido mantidos, negros de todo o mundo, no desconhecimento uns dos outros” a formação como pesquisadora se deu pela incorporação de valores e conhecimentos que não estabelecem “nenhum tipo de laço com as contribuições dos povos africanos nos campos da filosofia, das ciências da natureza, das tecnologias, das artes, etc.” (SILVA, 2005, p. 28-29).

Para Silva (2005), bem como para Carvalho (2010), essa preocupação intensa de imitar uma matriz de pensamento que, como já discutimos, está presente desde a origem do sistema de pós-graduação ganha concretude através do “imaginário racista da ciência”. Para esses autores, o imaginário de ciência e de cientista corresponde a um ideal de sujeito e de bases epistêmicas que quanto mais assumem a face do euro-exclusivismo mais se legitimam como também continuam a alimentar tal imaginário.

De acordo com Carvalho (2010), nosso desejo de parecer com nosso modelo de inspiração vai para outros campos, além do modelo metodológico, e invade o corpo docente e os colegiados. “É como se quanto mais branco fosse um dos nossos colegiados, mais ele se parecesse, intelectual ou cientificamente, com os colegiados dos países centrais”. Para o autor, isso é o resultado da construção de uma “fantasia que nossa elite assumiu

definitivamente”, o branqueamento “como a encarnação racista do ideal político-científico do euro-exclusivismo” (CARVALHO, 2010, p. 218-219).

De acordo com Carvalho (2005), esse ideal de branqueamento, de mimetização do que não está em nós, se reflete também no contingente de professores da Universidade de Brasília (UnB), onde o autor é docente do Departamento de Antropologia. Carvalho revela, com o apoio de dados “do senso racial informal”, realizado com a ajuda de colegas daquela universidade, que o contingente de professores da instituição não incorpora a diversidade étnico-racial presente na sociedade. Isso quer dizer que no corpo docente universitário não há corpos negros. Carvalho (2005) destaca que “já ampliamos o número de estudantes e de docentes dezenas de vezes nas últimas décadas e o número relativo à presença negra em nada melhoram” (CARVALHO, 2005, p. 34).

O autor denomina essa situação como sendo a de um “confinamento racial vivido por nós, docentes das universidades públicas brasileiras”. Carvalho (2005) cita que “dos 18.400 docentes das principais universidades de pesquisa do país (USP, UFRJ, Unicamp, UnB, UFRGS, UFSC e UFMG) teremos um total de 70 negros”, que corresponde a 0,4% do total de professores. O confinamento se efetiva, então, na pouquíssima, praticamente residual, convivência entre corpos brancos e corpos negros (pretos e pardos) na universidade.

Assim como Carvalho (2005, 2010), Silva (2015) também investigou o universo dos docentes universitários. Em pesquisa sobre a configuração racial do corpo docente da Universidade de São Paulo (USP), a autora confirma as análises de Carvalho (2005, 2006, 2010). Segundo a pesquisadora, que utilizou dados do recadastramento anual do servidor público do estado de São Paulo, disponibilizados pelo Departamento de Recursos Humanos da USP, a distribuição de docentes ativos entre os anos de 2008-2015 aponta que:

O grupo de docentes brancos/as é o mais numeroso e representa quase 95% do corpo docente da USP. Nos cerca de 5% restantes há a prevalência da categoria amarelo, que gira em torno de 4%. O conjunto de pretos evoluiu de 0,15% para 0,30% e de pardos de 1,19% para 1,56%. Desse modo, agregando pretos e pardos na categoria negros, tem-se que menos de 2% do corpo docente da USP encontra-se nesse grupo racial” (SILVA, 2015, p. 184).

A autora destaca nas conclusões da pesquisa que “os dados referentes à configuração racial do corpo docente da USP revelam um crônico monocromatismo branco da instituição” (p. 286). Sendo assim, essa questão do confinamento racial do corpo docente nestas universidades nos chama a atenção e aponta uma inflexão no campo da formação docente

para atuar no ensino superior. Como podemos perceber, no capítulo em que nos detivemos sobre os Planos Nacionais de Pós-Graduação, uma das metas principais dos PNPGs que esteve presente em todos os planos foi a questão da formação de docentes para atender ao ensino superior. Os autores Bianchetti e Fávero (2005) até mesmo ressaltam que a história da pós-graduação poderia ser abordada do ponto de vista do:

[...] paradigma que predominou nestes quarenta anos de história da Pós-graduação: a formação de professores ou a busca de suprir os quadros docentes das universidades brasileiras com mestres e doutores, formação essa algumas vezes organicamente ligada à formação de pesquisadores (BIANCHETTI; FÁVERO, 2005, p. 03).

Pensando o corpo docente através das constatações de Carvalho (2005, 2006, 2010), de Silva (2015) e da observação de Bianchetti e Fávero (2005) podemos destacar duas questões. A primeira corresponde ao caráter da expansão do número de professores no ensino superior. Tal aumento no número de docentes não veio acompanhada da representatividade étnico-racial. O número de docentes negros, como constatou Silva (2015), em uma das maiores universidades do país, a USP, é muito pequeno, não ultrapassando a marca dos 2%. A segunda constatação corrobora com a primeira ao evidenciar que o paradigma da formação docente, vigente por 40 anos, teve como meta uma formação voltada para sujeitos universais, para todos os interessados, pressuposto da igualdade e essência abstrata humana; pressuposto construído, também é relevante lembrar, através do ideal da mestiçagem produzido pelo pensamento de Gilberto Freyre.

Sendo assim, mais uma vez, constatamos que os Planos Nacionais de Pós-Graduação, principalmente em relação à meta de formação de professores, refletiram o ideal de essencialismo humano discutido por Munanga (2006) e, decorrente disso, é que não existe minimamente na atualidade uma correspondência entre a diversidade da população no Brasil e a sua representação nos quadros docentes universitários, no universo de instituições destacadas por Carvalho (2005). Portanto, o que se consumou ao longo dos atuais 50 anos da expansão da pós-graduação foi a ausência do corpo negro, um profundo apagamento e a naturalização do corpo branco como norma ostensivamente representada.

Ao falar, especificamente, da situação da Universidade de Brasília (UnB), Carvalho assevera:

Chegamos a uma conclusão que ainda me estarrece: a UnB, que havia sido inaugurada em 1961 com pouco mais de duzentos professores e que, ao

longo de quatro décadas, havia ampliado esse número para 1.500, conta com apenas 15 professores negros. Ou seja, após 45 anos de expansão constante do seu quadro docente, a universidade, que foi concebida como modelo de inovação e de integração do país consigo mesmo e com o continente latino-americano, ainda não absorveu mais que 1% de acadêmicos negros (CARVALHO, 2005, p. 91).

A reafirmação desse quadro, uma vez mais, nos leva a refletir sobre o alto grau de branquitude dos quadros docentes nas universidades de prestígio no Brasil. As décadas de expansão constante do corpo docente (branco), sem que esse se questionasse sobre seu confinamento racial, pode ser interpretado como a expressão de uma forma de exclusão do corpo negro. Conforme argumenta Carvalho (2005), um “racismo acadêmico, planejado e executado com eficácia”, sem que os acadêmicos ao menos fizessem a autocrítica desse processo (p. 96).

Gomes e Miranda (2013), ao discutirem sobre a construção do corpo feminino negro, argumentam que o corpo vai se constituindo pouco a pouco no tempo e no espaço externo. Essas atuações do corpo no espaço produzem performances que estão longe de serem estáveis e são “[...] tal como imagens, que aos poucos vão construindo uma outra pele que se cola ao corpo. Repetição, estilo, atitude, performance concorrem para a produção do corpo [...]” (p. 88).

Nessa pesquisa, não estamos discutindo especificamente o corpo feminino, mas as autoras nos inspiram a transpor esse entendimento sobre a construção do corpo ao caso da formação do quadro docente para atuar no ensino superior e produzir performances, entendidas como formas de atuação e de desempenho. Por essa via, talvez possamos interpretar que o corpo valorizado para compor tal quadro e repetir atitudes e estilos no ensino superior foi forjado com base em critérios que privilegiaram o fenótipo branco. As performances desse corpo docente branco, ao longo do tempo, por força da repetição de sua presença, foram produzindo a representação de qual corpo é possível e aceitável nas salas de aula e nos colegiados, nas tomadas de decisões e na gestão dos processos pedagógicos universitários.

Diante dos apontamentos desses autores, somos autorizados a pensar que a prevalência monocromática branca do corpo docente universitário, conforme constata Silva (2015), produz significados. Ser branco em um ambiente acadêmico de maioria branca pode fortalecer a ideia de que nesse ambiente o normal é ser branco, é a norma; ainda que, como sabemos, não haja nenhum impedimento legal de acesso a outros grupos étnico-raciais.

À medida que não há diversidade de presenças de sujeitos no âmbito da docência e da pesquisa, a nomeação de um sujeito negro, ou indígena, e ainda dos temas de pesquisas relacionados a essas populações, por exemplo, torna-se improvável. A isso podemos chamar de “produção ativa de ausências”. Através da produção das ausências, o grupo predominante fica sendo a amostra da realidade. A produção das ausências no universo acadêmico é feita com base na universalização de sujeitos. Esse dispositivo é capaz de camuflar a existência e os conhecimentos menos representados. O ideal humano e epistêmico é universalizado, tornando-se, portanto, um modelo. Isso pode diminuir a possibilidade da existência de participações e produções de conhecimentos diversas no espaço universitário.

De outro modo, mas seguindo na mesma direção, Carvalho (2010) nos propõe pensar que:

Estamos acostumados a pensar a colonização como algo que opera primeiramente na mente dos colonizados e que os seus corpos seriam apenas o suporte desse processo de controle sobre o nosso imaginário. Na verdade, a colonização das nossas universidades foi instalada no Brasil também como um controle (não confesso, mas concreto) sobre o fenótipo dos nossos acadêmicos (CARVALHO, 2010, p. 218).

Diante dessa colonização que operou tanto nos imaginários quanto nos corpos dos acadêmicos e professores, Carvalho (2010) sugere, e com ele concordamos, que as políticas de inclusão na pós-graduação e na docência podem ter um papel transformador desse estado de coisas. A adoção de políticas de inclusão nesse nível de ensino poderá contribuir para “fazer com que um colegiado acadêmico de ponta no Brasil comece a se parecer com a composição racial da nossa sociedade como um todo” (p. 217).

Quando pensava na situação de confinamento racial, Carvalho (2005) já alertava que essa situação de exclusão dos negros do ambiente de pesquisa e de produção do conhecimento “deve ser tomada em conta na hora de refletirmos sobre os modelos de interpretação das relações raciais no Brasil. Foi justamente desse ambiente segregado que saíram todas as teorias que negam a existência de segregação racial no Brasil” (p. 98).

Diante disso, ao retomar esse tema, Carvalho (2010) atualiza seus argumentos e nos propõe que, com as políticas de inclusão:

[...] ocorrerá, certamente, um paralelo intelectual dessa revolução fenotípica e os pesquisadores e docentes negros começarão também a sugerir e demandar mudanças e ampliações nas teorias e nos temas de pesquisa vigentes nos nossos programas e que até agora muito pouca

atenção têm dado aos estudos africanos, afro-brasileiros e às relações raciais no Brasil (CARVALHO, 2010, p. 219).

Portanto, a mudança na composição da pós-graduação, através da inclusão de discentes, docentes negros e de pesquisadores negros, poderá produzir uma indagação a respeito de ampliações teóricas e nos temas de pesquisa. Isso pode ocorrer por um tensionamento efetivado pela diversidade étnico-racial que do lado de dentro da universidade, nos espaços de pesquisas, poderá gerar um duplo deslocamento, qual seja: a evidenciação do corpo negro como uma existência válida e possível e, ainda, poderá também demandar outros referenciais para abordar seus temas de pesquisa, o que poderá ser um dispositivo para tornar visíveis a diversidade étnico-racial e a diversidade epistêmica, sistematicamente invisibilizadas pelo euro-exclusivismo. Tais deslocamentos poderão contribuir para a ampliação sobre as interpretações vigentes acerca das relações raciais no Brasil⁹.

Para além desse exercício sociológico de imaginação sobre as mudanças que podem ocorrer com a inclusão da população negra no ensino superior avançado, vamos discutir, no próximo subcapítulo, outras visões e entendimentos sobre a ciência que possibilitam pensar para além do euro-exclusivismo; tanto no espelhamento do modelo de pós-graduação quanto na presentificação das diferenças relacionadas aos temas e aos sujeitos que pesquisam e produzem saberes. Vamos refletir sobre outros modos de entender a prática científica que tensionam e deslocam a ciência moderna do lugar da supremacia e que colocam em disputa o seu papel.

3.1 Visões de Ciência em disputa: outros modos de produzir concepções vigentes

No primeiro subcapítulo, realizamos uma discussão sobre a prática científica que possibilitou a legitimação da produção de noções racistas no século XIX e início do século XX a partir da raciologia e da mestiçagem, teorias que se difundiram no imaginário social e

⁹ Um fato ocorrido em uma defesa de mestrado na UFMG, em 2017, nos dá um indicativo da tensão provocada pela “revolução fenotípica” dos pesquisadores e dos temas investigados. Diante da dissertação de uma pesquisadora negra que abordou a composição racial brasileira, a partir da Literatura, questionando o papel da elite branca, a banca avaliadora reagiu afirmando que no Brasil não existem brancos. Essa afirmação pode ser relacionada à vigência da teoria da mestiçagem freyreana, arraigada no imaginário social, inclusive no das professoras que compunham a banca, e demonstra que a demanda por mudanças ocorre em meio à tentativa de conservação de um entendimento universal de composição étnico-racial no país. É uma disputa.

produziram efeitos como o racismo científico e, posteriormente, o racismo universalista, base da democracia racial.

Nesse subcapítulo, vamos tecer uma discussão sobre outras visões de ciência que sustentam as ideias desenvolvidas nesse capítulo sobre a possibilidade de romper com as ausências de determinados segmentos sociais no espaço acadêmico, sobre as negações epistêmicas e as invisibilidades de temas como pautas de pesquisa e produção do conhecimento. Vamos, então, percorrer vias teóricas complementares, como os estudos pós-coloniais, que se debruçam em uma crítica sobre a ciência hegemônica e vamos visitar as ideias de alguns autores decoloniais que tratam de refletir sobre a produção do conhecimento. Tais visões confluem, guardadas as diferenças, ao se proporem a pensar outros modos de conceber e de fazer ciência para além das formas modernas baseadas nos pilares da objetividade, da neutralidade e do universalismo.

3.2 O Paradigma dominante vs. Paradigma emergente nas ciências

No livro *Um discurso sobre a ciência*, Boaventura de Souza Santos propõe e realiza uma análise sobre a ciência moderna construindo uma distinção entre o que ele nomeia como o paradigma dominante e o paradigma emergente nas ciências. Com esse livro, o sociólogo português nos apresenta de forma densa, e ao mesmo tempo condensada, uma discussão sobre a diversidade dos modos de conhecimento e sobre a visão predominante, positivista, no modo de conhecer da ciência, desde o século XVI até o século XIX, lançando-nos em seus meandros epistemológicos, discutindo, principalmente, os sinais da crise do paradigma nomeado como hegemônico, tanto nas ciências naturais quanto nas ciências sociais.

O paradigma emergente nos é apresentado como um paradigma social, ainda uma especulação, baseada na crise do paradigma positivista. Essas reflexões nos apresentam a possibilidade de romper com um pensamento ainda persistente na atualidade sobre os modos de produzir ciência. De acordo com Nunes (2006), que realizou uma releitura de Santos (1987), desde o lançamento dessa obra já ocorreu “um alargamento do terreno inicialmente coberto por *Um Discurso*” (p. 66). No entanto, “existem sem dúvida exemplos de transformações que, se não vão ainda inequivocamente no sentido do ‘conhecimento prudente para uma vida decente’, o paradigma especulado, “abrem sem dúvida espaços, [...] criam oportunidades para transformações nesse sentido”. Assim, as reflexões tecidas no

início dos anos 1980 em *Um discurso* foram complexificadas, demonstrando sua força propulsora.

3.2.1 O Paradigma Dominante

Para Thomas Kuhn (1992 [1967]), a pesquisa científica séria e eficaz se realiza no interior de um campo consolidado no qual as concepções e objetos de pesquisa são partilhados. Isso seria responsável por legitimar os testes e as teorias propostas pelos pesquisadores. Sem esse acordo, a cada nova pesquisa haveria a necessidade do pesquisador justificar conceitualmente cada elemento teórico utilizado e cada experiência empírica realizada. Além disso, os “esquemas conceituais estabelecidos” auxiliariam na formação de novos pesquisadores pela educação profissional, que se daria pela familiarização e assimilação de conceitos e procedimentos de cada área. No interior do campo teórico e prático partilhado é que os pesquisadores de uma dada época realizariam a atividade científica, denominada por Kuhn como ciência normal, “a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas” (p.178). Essas experiências de pesquisa reconhecidas pela comunidade de pesquisadores representam seus fundamentos para as práticas posteriores e dão origem aos “manuais científicos elementares ou avançados” constituídos por exemplares de realizações passadas. Esses exemplares de práticas funcionam como o paradigma do conhecimento, dentro do qual as pesquisas são realizadas de modo normal, isto é, pela aceitação das normas que subjazem ao paradigma suficientemente legitimado.

Segundo Boaventura de Souza Santos (1987), o paradigma vigente tanto nas ciências naturais como nas ciências sociais é o modelo de racionalidade tradicional ou positivista. Portanto, Santos vai tratar de realizar uma crítica interna da ciência eurocentrada, principalmente sobre seus pressupostos, suas metodologias e seus posicionamentos acerca do homem e da natureza.

Santos (1987) realiza uma crítica a esse modelo científico vigente nas ciências, principalmente sobre os pilares que o sustenta – a objetividade, a neutralidade e a universalidade. A hegemonia, para Santos, é excludente e totalitária, pois concebe como legítimo apenas um tipo de conhecimento, aquele que emana da racionalidade científica moderna e que obedece aos princípios epistemológicos e às regras do método científico. Tendo como parâmetro o paradigma da ciência moderna, outros tipos de conhecimento são silenciados, negados e postos do lado de fora do que conta como conhecimento válido. Na

mesma proporção que certos conhecimentos são negados também o são certos sujeitos e comunidades, como negros, indígenas e quilombolas, que não têm seus conhecimentos ou propostas de pesquisa reconhecidos e legitimados, como é o caso dos sujeitos que entrevistamos nessa pesquisa. A crítica que Boaventura faz à ciência moderna pode ser interpretada como uma crítica ao desprezo das subjetividades desses grupos que têm suas formas de experienciar e de explicar o mundo negadas pelos pilares da ciência moderna.

O que pode ser instigante na obra de Santos (1987) para essa pesquisa são os sinais da crise desse paradigma, o paradigma hegemônico. Ao revisitar a obra de Santos (1987), Nunes (2006) nos alerta sobre o fato de que “a expressão *crise* [grifo nosso] não designa o processo de colapso das ciências modernas, mas uma condição em que se abrem espaços e oportunidades para invenções transformadoras, sem que os resultados destas estejam garantidos” (p.369)

Antes de tratar dos sinais da crise paradigmática é importante evidenciar que o modelo tradicional de pesquisa em ciências naturais também foi adotado pelas ciências sociais, pois ficou entendido, durante os séculos XVIII e XIX que “tal como foi possível estabelecer as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade” (SANTOS, 1987, p. 32). Diante disso, o que ocorreu foram duas formas distintas de adoção do modelo positivista nos quadros das investigações em ciências sociais.

A primeira forma de adoção do método científico dominante no terreno dos estudos sobre a sociedade consistiu da aplicação dos mesmos princípios e metodologia aplicados nas pesquisas em ciências naturais ao estudo da sociedade. Nessa perspectiva, os fenômenos sociais deveriam ser estudados como coisas, “reduzindo os fatos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis” (SANTOS, 1987, p. 37).

Essa era a pretensão de Émile Durkheim¹⁰. Entretanto, Santos (1987) ressalta que a redução dos fenômenos sociais pode distorcê-los de modo a torná-los irrelevantes. Além disso, o autor aponta que outros obstáculos se colocam diante dessa transposição, como a impossibilidade das ciências sociais poderem gerar leis universais por uma questão ligada ao caráter histórico e cultural que determina os eventos sociais e ainda alerta para o fato de que objetividade e neutralidade não seriam as bases da pesquisa social, pois “os fenômenos sociais são de natureza subjetiva e como tal não se deixam capturar pela objetividade do comportamento, as ciências sociais não são objetivas porque o cientista social não pode libertar-se dos valores que informam sua prática” (SANTOS, 1987, p. 36). Essas questões

¹⁰ Durkheim, E. **As regras do Método Sociológico**. Lisboa, Presença. 1980

são vistas pelos cientistas que pesquisam no campo das ciências naturais como atrasos, que conferem às ciências sociais resultados em pesquisas que são de menor precisão. Para Santos (1987), esse debate sobre se as ciências sociais são atrasadas ou não é um desperdício, pois é um debate sem vencedores ou vencidos.

A segunda forma de adoção do paradigma dominante pelas ciências sociais parece distanciar-se da primeira, pois considera as especificidades da pesquisa social relacionada ao humano, cuja ação é subjetiva. “O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito com base em suas características exteriores, [...] pois tem de compreender os sentidos que os agentes conferem às suas ações” (SANTOS, 1987, p. 38). No interior dessa abordagem, a discussão sobre atraso não existe, pois se considera que as diferenças entre as ciências sociais e as naturais são intransponíveis. Por essa via, das diferenças, considera-se o uso do método qualitativo no lugar dos quantitativos com vistas a produzir um conhecimento que priorize a descrição e a compreensão dos fenômenos.

Apesar dessa diferenciação entre os modos de adoção – a primeira mais próxima do positivismo e a segunda mais distante, até mesmo por reivindicar uma abordagem teórica e metodológica diferenciada –, uma questão de fundo permanece: a distinção entre ser humano/natureza, tão cara ao modelo mecanicista do século XVI, que se expande para outros campos, como “ser humano/animal e natureza/cultura, para poder celebrar no século XVIII o caráter único do ser humano” (SANTOS, 1987, p. 39). Com isso, o autor conclui que, mesmo com algum distanciamento, os modos de adoção refletem o mesmo paradigma e essas diferenciações são exatamente sinais do acúmulo de anomalias dentro do paradigma dominante.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) expõe uma profunda reflexão sobre os efeitos da ciência moderna sobre os objetos de pesquisa que não estão ligados a temáticas eurocentradas. O trecho a seguir pode ser lido como um desafio posto à ciência moderna ou como um sinal do seu limite:

Pesquisadores de temáticas relativas à população negra, vemo-nos constringidos por fundamentos científicos e roteiros de pesquisa estabelecidos, quase sempre, nos limites do pensamento eurocêntrico, elitista e monocultural. Em outras palavras, as perspectivas teórico-metodológicas mais divulgadas e aceitas guiam-se por conceitos, como os de objetividade e de universalismo, que ignoram a diversidade de origem étnico-racial, de classe social, de condições e de experiências de vida, de escolhas identitárias, de lutas por reconhecimentos e de direitos de diferentes grupos atuantes na sociedade. (SILVA, 2005, p. 27).

O modelo de ciência arquitetado na modernidade eurocentrada, criticado por Santos (1987, 1989, 2004), não comporta a pauta de pesquisa apresentada por Silva (2005), pois a pesquisadora faz referência à diversidade étnico-racial que escapa ao humano universalizado e reivindica justamente a diferença. Os roteiros de pesquisa e suas exigências metodológicas positivistas não foram produzidos para aceitarem propostas de investigação centradas na escolha identitária, nas condições de vida, na heterogeneidade cultural ou nas lutas por reconhecimento. Tais questões desafiam o caráter único do ser humano e isso é um problema dentro de um paradigma que concebe o ser humano na sua homogeneidade.

Assim, pesquisas que envolvem tais temáticas, bem como os objetos dessas pesquisas, hoje reconhecidos como sujeitos, ficariam de fora, não contariam como conhecimentos passíveis de investigações, pois não poderiam “ser incluídos na estrutura total da experiência”, como queriam os membros do Círculo de Viena, criadores do manifesto sobre a concepção científica do mundo. A investigação científica baseada no modelo hegemônico pode ser descrita como excludente e totalitária por tornar inviáveis temas e sujeitos sociais que, de acordo com Silva (2005), realizam suas pesquisas “rigorosamente científicas, na perspectiva de visão de mundo de raiz africana e com o objetivo de participar de ações políticas por reparações e reconhecimento”. De acordo com Silva (2005), a pesquisa, entendida como um posicionamento político, é um instrumento e forma de luta do povo negro. Essa forma de pensar e realizar pesquisa põe em evidência outras concepções e modos de produzir ciência, fundadas em outras raízes de sustentação, étnico-raciais e culturais.

Para aprofundar as condições teóricas da crise do paradigma hegemônico que Silva (2005) nos ajudou a visualizar, Santos (1987) abordou 04 sinais. Para o autor, todas as condições de crise são também amostras de que o paradigma dominante vem acumulando anomalias e que nele não se apresentam soluções adequadas às demandas do conhecimento que vem sendo produzindo. De acordo com Santos (1987), a crise demonstra, então, o limite do paradigma tradicional.

O primeiro sinal teórico da crise foi demonstrado a partir da teoria da relatividade de Einstein, que rompeu com a lógica de espaço e tempo absolutos de Isaac Newton. Para Einstein, citado por Santos (1987), tempo e espaço são relativos, pois existem acontecimentos coexistindo de forma não simultânea, dependendo do ponto de vista do observador. O segundo sinal de crise foram as descobertas da mecânica quântica e da microfísica sobre a consciência da intervenção do sujeito sobre o objeto, que puseram em

suspeita a questão do rigor científico. A terceira condição da crise vem do teorema da incompletude, de Gödel, que evidencia que o rigor da linguagem matemática pode falhar em demonstrar sua consistência – “é possível formular proposições indescidíveis”, que não são passíveis nem de resolução e nem de contradição . Esse princípio coloca em xeque o caráter não contraditório do sistema e a capacidade matemática de estabilizar e ordenar sentenças científicas. A última evidência da crise da ciência moderna, para Santos (1987), são as investigações do físico-químico Prigogine sobre as estruturas dissipativas e o princípio da ordem através de flutuações. Essas investigações conduzem a uma nova concepção sobre a ordem da matéria e da natureza, bem diversa da que herdamos da física clássica onde a matéria era ordenada e constante. Diante dessa evidência, a ordem da matéria cede lugar à complexidade.

Ao lado dos fatores intelectuais da crise, Santos (1987) menciona alguns fatores sociais e sociológicos que estariam também relacionados à falência do paradigma dominante. Quanto aos fatores sociológicos, o autor revela que os próprios cientistas têm se mostrado interessados em refletir sobre o conhecimento que produzem: “conhecimento do conhecimento”. Santos (1987) chama atenção para o fato de que questões antes deixadas a cargo da sociologia da ciência, como “a análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais de investigação científica”, passam a ter lugar importante na reflexão dos princípios científicos. O autor menciona, também, como ator social da crise, a questão da industrialização da ciência, que retira da atividade científica sua capacidade de autorregulação. A principal consequência desse processo é que a comunidade científica se estratifica e com isso “as relações de poder entre cientistas tornam-se desiguais”. Para Kuhn (1967 [1982]), as crises paradigmáticas fazem os cientistas perderem a confiança no paradigma vigente. Diante disso, o autor ressalta que membros propositivos e criativos da comunidade científica propõem alternativas ao paradigma em vigência. Esse é o caso de Santos (1987), que propõe a configuração de um novo paradigma diante da invisibilidade gerada pelo paradigma tradicional a determinados corpos, identidades e conhecimentos.

Portanto, Santos (1987) nos apresenta as reflexões epistêmicas e metodológicas do paradigma científico emergente, que tem como objetivo concatenar “galerias temáticas onde convergem linhas de águas, que até agora concebemos como objetos teóricos estanques”, a fim de realizar a superação entre “conhecimento científico e conhecimento vulgar” (SANTOS, 1987, p. 20).

3.2.2 O perfil do paradigma emergente

Para traçar o perfil do paradigma emergente, denominado como sendo o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, Santos (1987) recorre a diversos autores de áreas como a Física, a Química e a Biologia para evidenciar que sua teorização em torno da construção de um novo paradigma não é algo genuíno. Outrossim, se apoia e se solidariza com outros olhares renovados de diversas áreas das próprias ciências naturais. O autor afirma que o novo paradigma não é somente um novo modelo científico, pois ele deve ser também um novo paradigma social. Ao realizar uma leitura atenta sobre o paradigma emergente, percebemos que pela lente desses construtos teóricos os/as mestres entrevistadas/os nessa pesquisa emergem como sujeitos possíveis, pois seus objetos e modos de investigação ganham movimento e sentido, como veremos adiante. Para procurar delinear o traçado desse modelo científico-social, dando forma às concepções sobre a produção do conhecimento, Santos nos apresenta 04 teses sobre as quais reflete e produz justificativas.

A primeira tese proposta por Santos (1987) busca reconhecer que todo conhecimento científico-natural é científico-social. A partir dessa premissa, o autor argumenta que as distinções entre ser humano e natureza, produzidas pelas ciências naturais, não fazem mais sentido na contemporaneidade, principalmente no marco do paradigma emergente. Para sustentar esse argumento, o autor evoca os estudos de autores por ele considerados como tendo “uma vocação holística”.

Com isso, Santos quer dizer que esses autores não realizam a segmentação de um fenômeno em partes para serem analisadas e testadas. Esses autores buscam não reproduzir as técnicas do método científico ao produzirem seus estudos. Santos cita 05 estudiosos como sendo os representantes dessa visão holística sobre a ciência. Esses estudiosos das áreas exatas, na visão de Santos, introduzem na matéria conceitos como o de historicidade e de processos, de liberdade e de consciência, antes reservados ao ser humano. Ilya Prigogine é o primeiro deles. Prigogine estuda a metamorfose da ciência. Os estudos e a obra de Prigogine são férteis por evidenciar que, ao contrário do que a Física clássica sempre postulou: da ordem pode emergir o caos e que as estruturas nem sempre se comportam de forma determinística. O físico-químico afirma também que existe uma unidade entre o ser e a natureza (CARVALHO, 2012)

Outro autor evidenciado por Santos (1987) é Fritjof Capra, que estuda a nova Física e o limite do rigor matemático. Para Boeira (2002), Capra introduz ideias importantes ao questionar a cara divisão entre mente e corpo, razão e intuição, como se um não influenciasse o outro. Santos (1987) fala também dos estudos de Erich Jantsch, que trata do paradigma da auto-organização em acordo com as ideias de Ilya Prigogine, de quem era discípulo. Para Jantsch, “espírito e matéria são aspectos complementares de uma dinâmica auto-organizativa, existe um sentido imanente da natureza”.

Por último, Santos cita Eugene Wigner, que investiga as mudanças do segundo tipo, que significa a proposta de que a mente humana filtraria as relações quânticas. Para Wigner, a mente do cientista interfere nos fenômenos que observa (matéria) gerando realidade.

Ao discutir que as Ciências Biológicas estão também passando por questionamentos internos acerca da separação entre conhecimento científico e conhecimento social, Nunes (2006) acrescenta que as descobertas no ramo da biodiversidade não podem ser separadas dos discursos e dos interesses comerciais e sociais produzidos nos contextos das descobertas. O mérito desses questionamentos, na visão de Santos (1987), é mostrar que a dicotomia entre sujeito e objeto, tão cara à concepção mecanicista de ciência, fica abalada e, por isso, a fissura ou separação entre homem/natureza é uma distinção que não mais se sustentaria. A separação entre homem e natureza significa a distinção objetiva e subjetiva no ato de pesquisar, que confere ao pesquisador a neutralidade, o desinteresse político sobre o que pesquisa. Nas ciências sociais, o pilar da neutralidade é questionado na contemporaneidade pelas análises autocentradas, que expõem o campo de pesquisa como atividade que se relaciona ao meio social, o que produz e evidencia as imbricações entre ser humano que pesquisa e objeto de pesquisa. A pesquisa científica não está isenta das disputas simbólicas que envolvem relações de poder.

É honesto salientar que as teorias que questionam a neutralidade científica e a separação radical entre ser humano e objeto de investigação são questionadas por alguns cientistas das chamadas ciências duras. Mutschler (2008), por exemplo, considera a ideia de que a mente humana ou o espírito possam influenciar as reações dos experimentos científicos como uma “ideia temerária”, por se “tratarem de alianças com as ciências populares” (MUTSCHLER, 2008, p. 85). Vale ressaltar que a aproximação das ciências naturais com as concepções das ciências humanas é vista por Mutschler como um tipo de contaminação ou nivelamento subalternizante, como perda do rigor e desconfiança sobre as proposições reveladas, não digna de crédito. Isso sugere, talvez, que o debate entre os

cientistas está longe de ser pacificado e que a comunidade de pesquisadores do campo das ciências naturais se divide quando os temas são objetividade e neutralidade científica.

Admitir a influência humana na produção científica poderia acarretar a admissão da necessidade de mudanças de posturas sobre as ideias de neutralidade e objetividade científica – que estão atreladas ao que é considerado objeto de pesquisa – ou a mudança de visão sobre os modos e os interesses envolvidos nas práticas de conhecimento. Como salientou Silva (2005):

[...] a tentativa que fazemos, pois, vai na direção de relativizar, melhor dizendo, de romper com compreensões e significados tidos como homogêneos. O esforço é para reverter a proposta de união feita por colonizadores de territórios e de mentes que tentaram, e em grande parte conseguiram, reduzir os jeitos de ser, de viver e pensar dos povos conquistados em construtos europeus (SILVA, 2005, p. 32-33).

Trazendo esse trecho e amalgamando-o às reflexões e aos debates sobre a posição que ocupam sujeito e objeto no ato de pesquisar estamos questionando os valores que forjaram tais concepções. São construções baseadas em princípios eurocêntricos, impostos aos territórios colonizados, que ainda ditam as formas de realizar investigações científicas e de dar credibilidade às descobertas, inclusive nas ciências sociais. Uma consequência dessa colonização epistêmica é o desperdício de muitas experiências das metrópoles colonizadas, transformadas em primitivas e selvagens pelos povos europeus, ou seja, sem conhecimentos válidos.

Para Santos (1987), os estudos do campo das ciências naturais que admitem a interação sujeito e objeto evidenciam o aprofundamento da crise do paradigma moderno. O autor propõe que “o conhecimento no paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, que se funda na superação das distinções entre natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado ou mente/matéria” (p.98). Assim, o autor argumenta que a própria superação da distinção entre ciências naturais e ciências sociais é condição importante de superação das dicotomias apresentadas. Santos especula que as ciências sociais acabarão assumindo a face dessa superação e pondera que para que isso ocorra as próprias humanidades deverão passar por profundas transformações, conservando a expressão do rechaço sobre a separação sujeito/objeto. Essa concepção humanística das ciências sociais “enquanto catalisador dessa fusão coloca a pessoa enquanto sujeito e autor do mundo” (p.109). Essa centralidade do humano no processo de conhecer assume, no entanto, outra roupagem, pois ao contrário do paradigma tradicional, que produzia

separações entre o humano e a natureza, no paradigma emergente a natureza está no centro da pessoa humana.

Para Santos (1987), é necessário descobrir, criar categorias que produzam entendimento entre as ciências. Para que essa inteligibilidade se processe, a ciência pós-moderna buscará se valer de conceitos, teorias, metáforas e analogias das ciências sociais. Isso representa uma inversão do que Durkheim afirmou sobre “os fenômenos sociais serem estudados como se fossem fenômenos naturais” (SANTOS, 1987, p. 68). Dentro do paradigma emergente, as fronteiras entre recursos epistemológicos, metodológicos e linguísticos serão “derretidas” no intuito de que não existam barreiras ou divisões entre conhecimento social ou natural. Para Santos (1987, p. 73), “não se trata de um amálgama de sentidos, mas antes de interações e de intertextualidades organizadas em torno de projetos locais de conhecimento indivisivo”.

A segunda tese do paradigma emergente – todo conhecimento local é total – tem relação com o prejuízo epistemológico causado pela secção do conhecimento em partes cada vez menores para serem estudadas por especialistas. Para nos fazer compreender que, dentro do paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, a hiperespecialização não tem fundamento, como tem no paradigma dominante, Santos (1987) reflete que o excesso de especialização científica produz cientistas que são ignorantes especializados, que têm alto conhecimento das partes, mas que ignoram a totalidade dos fenômenos. O autor argumenta que várias áreas das ciências aplicada sofrem os efeitos negativos desse processo. O autor cita as tecnologias, a medicina, a farmácia, o direito, a economia e a psicologia como ciências aplicadas que produziram reduções das complexidades dos fenômenos que investigam e, para isso, não há soluções nos marcos do paradigma tradicional.

Santos, então, propõe que no paradigma emergente o conhecimento não se realize de forma parcelada e, sim, que nesse modelo o conhecimento seja total, pois “tem como horizonte a totalidade universal de que fala Eugene Wigner ou a totalidade indivisa de que fala David Bohm”; e completa o raciocínio afirmando que essa totalidade se insere nas necessidades das vidas locais. Com isso, os temas considerados mercedores de um tratamento epistêmico não são partes de um todo, cada parte, ou cada tema investigado, é vista como uma totalidade. Além disso, nessa concepção científica, a ampliação do conhecimento se dá justamente pelo “alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces”. Assim como Santos (1987), Francisco López Segrera (2005) também sustenta que “a nova ciência deve ser como um holograma, onde cada uma das partes representa o todo e vice-versa”. (SEGRERA, 2005, p. 235).

Dessa forma, a criatividade no encontro com outras áreas do conhecimento é incentivada pela produção de analogias e traduções entre áreas que teoricamente pertencem a outros lugares cognitivos. Nessa mesma senda, está também o incentivo à criatividade metodológica, afinal, nas palavras de Santos, “cada método é uma linguagem que responde na língua em que é perguntada”. Se os métodos apresentam seus limites, é entendido que não há problema em avançar metodologicamente criando relações onde antes não havia. Transgredindo as fronteiras do método, o cientista poderá criar outros estilos de pesquisa e de escrita acadêmica, inclusive autoidentificadas ou personalizadas, buscando consolidar a ruptura na separação epistemológica entre sujeito/objeto e no rigor metodológico entendido, dentro do paradigma moderno, como aferição da verdade.

Em “todo conhecimento é autoconhecimento”, terceira tese sobre o paradigma emergente, Santos (1987) toca justamente no que pode ser considerado o ponto nevrálgico da produção do conhecimento no marco da ciência moderna: a questão da separação entre sujeito e objeto, antecipada anteriormente. Para o autor, apesar da modernidade consagrar o homem como o centro das preocupações e disposições científicas, as ciências naturais encampavam estratégias para distanciar a subjetividade humana (valores e juízos) das investigações científicas, o que o autor aponta como sendo uma contradição entre o ser humano como aquele que está no centro da atividade científica, mas que deve exercitar o desligamento da sua subjetividade ao realizar procedimentos metodológicos no exercício da investigação científica. O método científico foi o principal recurso para assegurar esse distanciamento. Porém, Santos (1987) aponta que no terreno da pesquisa social essa distância nunca foi pacificada, mesmo quando da adoção dos métodos ou técnicas da ciência moderna pela Antropologia ou Sociologia. Com as descobertas da microfísica e da biologia, essa distinção fica ainda mais fissurada, pois demonstraram que “o ato de conhecimento e o produto do conhecimento eram inseparáveis” (SANTOS, 1987, p. 82). Essa questão da necessidade de distanciamento entre sujeito e objeto pesquisado é um tema que apareceu com frequência nos depoimentos dos/as mestres/as entrevistados/as nessa pesquisa, de forma nem sempre confortável ou pacificada, como aponta Santos (1987).

A partir disso, Santos argumenta que a produção do conhecimento científico também produz autoconhecimento porque dentro do paradigma de um conhecimento prudente a ciência e a natureza humana não são dicotimizáveis. Sendo assim, há uma proposta de que o caráter autobiográfico do conhecimento seja assumido. Para Santos (1987, p. 85), “é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e

antes nos uma pessoalmente ao que estudamos”. Nesse mesmo caminho, Silva (2005) nos remete à reflexão de que devemos assumir que somos sempre “fonte de novos significados, isto é, de invenção permanente no mundo” (SILVA, 2005, p. 35).

Portanto, a atividade de buscar novos caminhos no campo da pesquisa científica, assentada no paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, pode ser entendida como a validação de outros significados e de formas mais humanas no ato da investigação científica, que se pautem nas diferenças étnico-raciais e culturais existentes. A tese de que todo conhecimento é autoconhecimento nos traz elementos para pensar a monocultura do saber e o desconhecimento científico acerca de temas e saberes ocultados no mundo científico, pois os últimos identificam-se na/com a população brasileira que permanece sub-representada no campo da pesquisa, como as populações negra, indígena e quilombola. Quais são as implicações da reivindicação de modos de pesquisar e escrever autobiograficamente por sujeitos vistos como não racionais? Casos emblemáticos e muito significativos são os das escritoras Conceição Evaristo e Maria Carolina de Jesus (1914-1977), atualmente muito conhecidas nos círculos literários não canônicos, mas que ainda permanecem fora do cânone literário da Literatura Brasileira.

Como última tese do paradigma emergente – todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum –, Santos (1987) traz o que talvez seja um grande desafio: compreender a ciência como uma forma de senso comum, sensocomunizar a ciência. Ao contrário da ciência moderna, que tem como objetivo afastar de si quaisquer fenômenos que não possam ser experimentados e verificados, o paradigma emergente quer justamente por em diálogo, em interação, essas duas formas de conhecimento: um mais metódico, preocupado com as causas, reflexivo, estruturado, por isso científico; o outro imetódico, persuasivo, assente na finalidade e na praticidade, pragmático, por essas características considerado conservador.

De acordo com Santos (1987), o senso comum tem em si a virtualidade de transformar a nossa relação com o mundo em uma relação prática, mas por apresentar certos limites, considerados mistificadores, deverá ser necessário colocá-lo em diálogo com os conhecimentos científicos, como forma de provocar uma ruptura epistemológica da ruptura epistemológica. Com essa proposição, Santos (1987, 1989) quer ressaltar que a ciência moderna dividiu o conhecimento em senso comum/ciência. Sendo o polo da ciência o representante da verdade e o polo do senso comum o representante do que era considerado ilusão, visão acientífica dos fatos, metafísica.

Ao abandonar os conhecimentos do senso comum e torná-los irrelevantes, o conhecimento científico se firmou como única fonte de conhecimento legítimo, herdeiro da modernidade e, assim, foi construído o que Santos (1987, 1989) chama de ruptura epistemológica. No paradigma de um conhecimento prudente, a proposta é romper com a ruptura inserindo o senso comum no território do conhecimento científico e convertendo-o em uma forma partilhada de conhecimento. “A dupla ruptura epistemológica tem por objetivo criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimentos que, sendo prática, não deixe de ser esclarecida, e sendo sábia, não deixe de ser democraticamente distribuída” (SANTOS, 1989, p. 42).

A concepção de ciência de Santos (1987, 1989) no paradigma emergente é a de “uma epistemologia pragmática” porque está vinculada a uma reflexão sobre a influência prática que a atividade científica causa na vida social. Por isso, nessa visão, a ciência é uma atividade que deve assumir suas implicações e estar exposta ao controle público (SANTOS, 1989, p. 43). Junto disso, está a ideia de que o conhecimento científico avança à medida que consegue realizar a superação entre ciência e conhecimento do senso comum. No livro *Epistemologias do Sul*, organizado por Santos (2010), essa reflexão política sobre a atividade científico-social avança na formulação de questionamentos e propostas relevantes:

Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias? A resposta a tais questionamentos significa o resgate de modelos epistemológicos outrora desconsiderados pela soberania epistêmica da ciência. Isso pode levar a que sejam revaloradas identidades e culturas que foram, durante séculos, intencionalmente ignoradas pelo colonialismo (GOMES, 2012, p. 40).

Nessa pesquisa, esses questionamentos e as reflexões propostas em *Epistemologias do Sul*, que estão concatenadas às reflexões postas em *Um discurso sobre a Ciência*, são importantes na medida em que as ideias propostas no primeiro livro atuam de modo prático e teórico ao denunciar a supressão epistemológica dos saberes não dominantes e revelam a emergência de conhecimentos e culturas marcados pela diversidade, que durante muito tempo foi mantida fora do circuito restrito e excludente da racionalidade moderna. Portanto, essas ideias vão ao encontro dos sujeitos que terão suas trajetórias apresentadas e analisadas no capítulo final. Esses sujeitos apresentam experiências de vida, identidades e corporeidades desconsideradas como fonte investigativa pela ciência moderna ou consideradas como produto

do senso comum, pois têm histórias e origens sociais que não se identificam com os princípios eurocêntricos universais, importados para pensar e construir um modo de investigação nas instituições de pesquisa brasileiras, que, como vimos no primeiro capítulo, se institucionalizaram a partir da existência do racismo universalista que dilui as diferenças e produz ausências na pós-graduação.

Mais do que interpretar as proposições dos autores citados nesse subcapítulo – destacadamente, Boaventura de Souza Santos – como uma visão que se aproxima das concepções que partilhamos, é importante destacar que não perdemos de vista que essa é uma visão que, assim como as outras, também “realiza operações sobre o mundo com o objetivo de imprimir a este, nova direção” (WAGNER, 2006, p. 114). Isso fica evidente com o deslocamento dos princípios e das formas de conceber a prática científica, que passa a ser entendida como uma atividade ligada a interesses, posicionamentos e reflexividade, que produz entendimentos e que relaciona quem pesquisa ao objeto investigado, rompendo com as ideias modernas de universalidade, neutralidade e objetividade nas ciências.

Essa breve passagem pelos paradigmas hegemônico e contra hegemônico sinaliza que participar da produção do conhecimento é atuar em um campo legitimado por teorias, métodos e epistemologias eurocentradas. Se tomarmos em conta o fato de que a produção do conhecimento científico no Brasil é feita em grande medida na pós-graduação, que foi erigida sob bases europeias e norte-americanas, e que nesse âmbito existe uma sub-representação da população negra, por exemplo, estamos diante do fato explícito de que os excluídos dessa produção de conhecimento representam um perfil étnico-racial. Negros e negras sofreram apagamentos e silenciamentos, como apontado por Carvalho (2006) quando reflete sobre a tese do confinamento racial dos pesquisadores nas universidades do Brasil. Por isso, é interessante lembrar que a ciência hegemônica, importada dos países europeus e praticada em nosso país, produziu um perfil humano que coincide com um perfil de pesquisador que o autor descreve da seguinte forma:

[...] esse professor (ou professora) foi um(a) estudante branco(a) que teve poucos colegas negros no secundário, pouquíssimos na graduação e praticamente nenhum no mestrado e no doutorado; como aluno(a), sempre estudou com professores brancos. Desde que ingressou na carreira docente faz parte de um colegiado inteiramente branco, dá aulas para uma maioria esmagadora de estudantes brancos na graduação e de 100% de pós-graduandos brancos (CARVALHO, 2006, p. 92).

Se tomarmos as atitudes de conhecimento produzidas pela prática científica como formas de autoconhecimento, como sustenta Santos (1987), em um contexto de confinamento racial, como apontado por Carvalho (2006), podemos colocar em suspeição os conhecimentos sociais produzidos pela comunidade científica branca sobre a população negra. Ao produzir conhecimento sobre a população negra e tornar o negro num tema e num problema para a nação, a comunidade de pesquisadores brancos no século XIX criou o negro, modelou modos de interpretação e de tratamento de posturas e comportamentos sociais, patologizou tais comportamentos e ainda produziu formas de classificação e hierarquização dessa população. Ciência e política, nesse caso, demonstraram a tênue relação entre interesses sociais e científicos. Diante disso, podemos afirmar que pesquisar é uma maneira de estar no mundo e com o mundo, envolve a interlocução entre as dimensões política, ética, estética, social, etc., exige interpretações sobre os sujeitos que participam da investigação, sobre os lugares que elas ou eles ocupam na dinâmica social, no contexto histórico em que vivem em interação com a própria dinâmica de produção do conhecimento. As pesquisas produzidas no contexto de inexistência da diversidade étnico-racial entre os produtores de conhecimento podem sofrer revisões quando os excluídos se fizerem presentes.

A reflexão crítica sobre a prática de pesquisa eurocentrada e os seus condicionantes históricos também faz parte de outros posicionamentos, vindos dos territórios coloniais da América Latina e de outros lugares, que nos auxiliam a refletir sobre as opressões relacionadas ao ato de produzir conhecimentos que sustentam desigualdades e subalternidades epistêmicas de gênero, de raça e em termos de culturas.

2.3 Outros pós-coloniais e a visão decolonial sobre a ciência e a produção do conhecimento científico

Como afirma Sérgio Costa (2006), os estudos denominados como pós-coloniais agrupam uma série de intelectuais e pesquisadores e não, necessariamente, se constituem como uma matriz de pensamento único. Definir o campo teórico exato onde se inserem os estudos pós-coloniais não é tarefa fácil, mas para Costa (2006) as análises pós-coloniais se inspiram e dialogam com o Pós-estruturalismo, com o Pós-modernismo e com os Estudos Culturais de origem britânica. Podemos apontar como expoentes do pós-colonialismo os seguintes autores: Aimé Césaire, Frantz Fanon, Homi Bhabha, Edward Said, entre outros.

Mesmo não se reduzindo a essas bases epistêmicas, as análises realizadas nessa pesquisa, em alguma medida, identificam-se com a agenda de investigação e análises feitas pelos teóricos dos estudos pós-coloniais e decoloniais, principalmente por indicarem a transformação social e o combate à opressão como motor das nossas reflexões e, ainda, por empreenderem uma crítica à leitura teleológica da história moderna, como afirma Costa (2005).

Nesse subcapítulo, não vamos explorar o pensamento de cada um dos autores acima citados, mas buscaremos apontar algumas críticas pós-coloniais e decoloniais endereçadas aos referenciais dominantes na modernidade, responsáveis por criar e manter um padrão de existência, de produção do conhecimento e de subalternização epistêmica em relação aos territórios e conhecimentos considerados não desenvolvidos:

[...] essa prática universal de designar na própria mente um espaço familiar que é “nosso” e um espaço desconhecido além do “nosso” como “deles” é um modo de fazer distinções geográficas que pode ser inteiramente arbitrário. Uso a palavra arbitrário porque a geografia imaginativa do tipo “nossa terra-terra bárbara” não requer que os bárbaros reconheçam a distinção. Para “nós”, basta estabelecer essas fronteiras em nossa mente; conseqüentemente, “eles” ficam sendo “eles”, e tanto o território como a mentalidade deles são declarados diferentes dos “nossos” (SAID, 1990, p. 42).

A razão assegurava a vitória em todas as frentes. Eu era readmitido nas assembleias. Mas tive de perder as ilusões. A vitória brincava de gato e rato; ela zombava de mim. Como dizia o outro, quando estou lá, ela não está, quando ela está, não estou mais (FANON, 2008, p. 111).

Reconstruir o discurso da diferença cultural exige não apenas uma mudança de conteúdos e símbolos culturais; uma substituição dentro da mesma moldura temporal de representação nunca é adequada. Isto demanda uma revisão radical da temporalidade social na qual histórias emergentes possam ser escritas (BHABHA, 2013, p. 276).

Essas três passagens de textos diferentes, escritos em época diferentes, expressam em alguma medida os interesses dos estudos pós-coloniais que passam por evidenciar os dilemas psicológicos, sociais, raciais e políticos enfrentados na modernidade¹¹ por sujeitos e geopolíticas que não correspondem aos ideais modernos de universalidade, objetividade e racionalidade.

¹¹ Entendemos a Modernidade a partir da crítica epistêmica pós e decolonial, assim como Dussel (1994). Para esse autor, “a Modernidade nasceu quando a Europa pode confrontar-se com ‘o Outro’ e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo; quando pode definir-se como um ‘ego’ descobridor, conquistador, colonizador da alteridade constitutiva da mesma Modernidade” (p. 08).

Ao apontar que na assembleia da razão não lhe é permitido encontrar a vitória e encampar argumentos suficientemente racionais para vencer o debate, Fanon (2008) anuncia que no mundo moderno colonial os negros – porque são negros – não estão habilitados, não são seres considerados ou reconhecidos como suficientemente pensantes para vencer disputas quando em confronto com o outro, o branco colonizador. Como analisa Fanon (2008), “[...] no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal” (FANON, 2008, p. 104). O corpo como um suporte dos modos de ser, sentir, agir e pensar no contexto colonial sofre da distinção epidérmica produzida pela e na diferença colonial que inferioriza o homem de cor. Na assembleia da razão, instaura-se um jogo perverso onde o elemento negro da diferença possui características que não lhe permitem nem mesmo manter a ilusão da vitória, pois não existe a possibilidade de superar sua condição, que é ser o diferente subalternizado na relação colonial instaurada pelo outro. Para Fanon (2008), a consciência que o negro possa ter sobre a situação de violência psíquica instaurada pela situação colonial é uma saída, pois representa uma possibilidade de escolha para o sujeito entre agir ou jogar o jogo: “uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais” (FANON, 2008, p. 96). Tomando como base as teorizações de Fanon (2008) a respeito dos corpos anormalizados pelas diferenças instauradas em contextos hierarquizados e inferiorizantes, nos questionamos: quando os estudantes negros chegam à pós-graduação seus esquemas corporais tensionam as estruturas e evidenciam o lugar a eles reservados como “objetos de pesquisa”? Esse lugar de objeto de pesquisa foi denunciado por Guerreiro Ramos (1995) quando refletiu sobre a *patologia social do “branco” brasileiro*. Ao transformar o negro em objeto de pesquisa, o “branco” – que, para Guerreiro Ramos, era na realidade um negro que havia se embranquecido em seus traços pela assimilação cultural – estaria tentando se afastar dessa categoria racial estigmatizada e anormalizada socialmente. A chegada dos corpos anormalizados em uma condição outra, como pesquisadores no espaço da pós-graduação, pode ser compreendida na analogia formulada por Carlos Alberto Medeiros (2004) entre o pesquisador biólogo e a amostra analisada. Medeiros afirma que é como se os micróbios tivessem se revoltado: “assumiram, assim, o microscópio e passaram a examinar o ‘biologista’, que, numa curiosa inversão de papéis, muitas vezes se irrita com as suas conclusões” (MEDEIROS, 2004, p. 107).

Jesus (2011) argumenta que tal postura de questionamento e conscientização é possibilitada em contextos de mobilização e reivindicação de direitos e de reconhecimento

humano, que é uma pauta dos movimentos sociais. O autor exemplifica que, nos anos 1970, o Movimento Negro Unificado se converteu em principal agente de reivindicação do reconhecimento de políticas que se pautassem nas diferenças.

Como nos diz Said (1990), ao falar sobre o orientalismo no contexto colonial, as diferenças produzidas sobre o que seja racional, o que seja o outro, o eu, são modos de produzir distinções e interiorizações completamente arbitrárias. Tais distinções entre o eu e o outro, entre o civilizado e o bárbaro, o racional e o irracional, o ocidente e o oriente fundam separações que não carecem de reconhecimento recíproco, constituem “um certo sentido de superioridade que surge aqui e ali” (SAID, 1990, p. 49). Desconstruir o sentido de superioridade e outros sentidos arbitrariamente construídos na modernidade pelo ocidente europeu e norte-americano é o objetivo do método pós-colonial. Como afirma Costa (2005), “os estudos pós-coloniais apresentam como característica comum o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade” (COSTA, 2005, p. 117).

Segundo Bhabha (2013), essa desconstrução não pode ser feita sem que uma outra temporalidade seja construída para abrigar histórias emergentes. As racionalidades negadas e a geopolítica inventada de modos dicotômicos, como analisam Fanon (2008) e Said (1990), demandam uma revisão radical dos efeitos produzidos pela modernidade, que produziu apagamentos e subalternidades ao hierarquizar as culturas a partir da cultura europeia.

A perspectiva pós-colonial evidencia, assim, que o discurso, seja o da inferioridade ou o da invenção de um território – no caso, o oriente como uma caricatura do ocidente –, circula na sociedade e vem de alguma parte. Assim, se estabelece a crítica pós-colonial “ao processo de produção do conhecimento científico que, ao privilegiar modelos e conteúdos próprios ao que se definiu como a cultura nacional nos países europeus, reproduziria, em outros termos, a lógica da relação colonial” (COSTA, 2005, p. 125). Tal lógica é expressa por meio da dominação do que seja, por exemplo, considerado como o sujeito que produz conhecimento na perspectiva moderna-colonial.

Através dessa lógica, a ação de conhecer e pesquisar foi delineada a partir da afirmação e naturalização de certas características do pesquisador, quais sejam: homem, branco, heterossexual e europeu. Essas características engendradas e reafirmadas socialmente produzem invisibilidades de outros sujeitos diferentes desse da norma como referenciais de sujeitos da ciência, como produtores de conhecimentos válidos. Essa cisão

entre o sujeito (possível) e objeto (legítimo), como nos lembra Santos (2004), reforça a relação colonial.

A perspectiva pós-colonial nos auxilia a refletir sobre o lugar do Outro, o não branco, no campo científico, como pesquisador. Esse campo hegemonicamente construído de modo arbitrário, como pertencendo a um sujeito moderno não colonizado, talvez possa ser pensado como um lugar de tensão. Será que quando o diferente – aqueles e aquelas que não gozam do reconhecimento de suas culturas ou que foram subalternizados em razão delas – consegue adentrar o espaço da produção de conhecimento na universidade (como é o caso dos sujeitos dessa investigação) encontrará dificuldades, obstáculos no reconhecimento dos objetos de pesquisa, nas abordagens metodológicas almejadas e, no limite, dificuldades de se entender/ser entendido como pesquisadora/pesquisador?

Maldonado-Torres (2006), a partir de alguns questionamentos, nos instiga a pensar nas lógicas de produção do conhecimento e do padrão de existência no âmbito da pesquisa. O autor questiona: “o que significa que o sujeito racializado se converta em sujeito de conhecimento, isto é, o que ocorre quando alguém que é considerado objeto se torna sujeito?” (p. 125). Essas questões serão retomadas no capítulo que trata das trajetórias dos/as egressos/as do curso Afirmação na Pós, mas nos indicam e anunciam a existência dos tensionamentos em jogo na relação pesquisador/tema de pesquisa, quando vista dentro do ambiente científico.

O convite para pensar a ciência a partir daquelas formas de conhecimento às quais foram negadas a racionalidade, em nome dessa mesma ciência, foi feito também pela perspectiva decolonial. A inflexão posta pelos pensadores pós-coloniais se agudiza no interior das proposições do projeto decolonial, em termos conceituais e de posicionamentos políticos, presentes em sua argumentação. Diferentemente dos pós-coloniais, os decoloniais realizam um diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura.

Para Restrepo e Rojas (2010), o projeto decolonial é baseado na ética da pluriversalidade em oposição à universalidade e constitui uma aposta para visualizar e fazer viáveis a multiplicidade de conhecimentos e formas de ser sobre o mundo. No livro *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*, esses autores apresentam as principais questões e conceitos amalgamados pela corrente intelectual decolonial. De acordo com Restrepo e Rojas (2010), os estudos decoloniais tomam a colonialidade como ponto de partida para analisar a modernidade: “o questionamento da modernidade desde a perspectiva da colonialidade é talvez o problema central para o grupo Modernidade/Colonialidade” (p.

22). De acordo com Lucina Ballestrin (2013), “[...] com pouco mais de dez anos de existência, o grupo compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (p. 99).

A crítica decolonial é elaborada por diversos autores latino-americanos situados ao Sul global. Esses autores são convergentes em refletir sobre o legado histórico de injustiças produzidas pelo colonialismo praticado pela Europa às diversas partes do mundo. De acordo com Quijano (2010), o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade. Isso quer dizer que mesmo depois do fim da presença imperial no território colonizado há uma persistente influência colonial que opera e conforma os campos do ser, do poder e do saber, instaurando formas de submissão dos povos colonizados através de dispositivos acionados em lógicas opressoras relacionadas ao racismo, ao patriarcado e aos capitalismo. Essas lógicas funcionam forjando um “padrão de poder e operam em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América”. Esse padrão de poder é um dispositivo que estabiliza a influência colonial nos territórios das antigas colônias, mesmo após a sessão dos direitos imperiais sobre esses territórios (QUIJANO, 2010, p. 84-86).

Para Walter Mignolo (2006), a colonialidade do poder, do saber e do ser são categorias criadas para “dar conta” do “diferencial epistêmico colonial”, que consiste na crença da superioridade da ciência ocidental e na duvidosa racionalidade do conhecimento produzido em línguas que não sejam o grego e o latim ou suas versões vernáculas. O autor ressalta que “a ciência não pode ser separada da língua”, pois a língua é o que os seres são, é o lugar em que o conhecimento está inscrito. Por isso, a consideração de que os conhecimentos válidos são os produzidos em línguas como “o italiano, o espanhol, o português, o francês, o alemão e o inglês” gera a colonialidade do ser, porque quem não pertence aos povos que não falam as línguas autorizadas a produzir conhecimentos válidos não são considerados produtores de conhecimentos válidos.

A colonialidade pode ser interpretada, portanto, como o poder que a matriz colonial europeia tem, como um “sistema mundo”, de se estabelecer como o referencial do saber que produz a partir de si classificações que determinam hierarquicamente uma forma de pensar e de se expressar que é a própria da matriz e que age negando e invisibilizando outras formas de ser e pensar, conformando o ser nos territórios que foram colonizados ao ser moderno colonial.

Analisar a história da ciência a partir do conceito de colonialidade é uma proposta dos intelectuais ligados ao grupo Modernidade/Colonialidade. Segundo Mignolo (2006), partir do conceito de colonialidade ao invés do de modernidade, evidencia que em um dado momento histórico (a modernidade) um povo foi colocado (se colocou) no centro da produção do conhecimento e os outros foram pensados (ou esquecidos), foram subalternizados com base nesse centro (o eixo europeu).

Ao pensar a organização do conhecimento científico, seus postulados e métodos a partir da modernidade e não da colonialidade, estamos nos referindo ao centramento geopolítico da produção do conhecimento, que, nesse caso, acaba se configurando como a produção de um modo unívoco de fazer ciência, o conhecimento eurocentrado.

Para Ramón Grosfoguel (2010), colonialidade e modernidade são como duas faces da mesma moeda, uma não existiria sem a outra. O autor argumenta que a epistemologia moderna se arroga o lugar da neutralidade, da objetividade e da universalidade. Ao realizar uma crítica epistemológica da modernidade, Grosfoguel (2010) evidencia e aprofunda a tese da imposição de um padrão de interpretação e conhecimento construído a partir da modernidade ocidental eurocentrada, destacando que “os paradigmas eurocêntricos hegemônicos [...] assumem um ponto de vista universalista, neutro e objetivo” forjando, assim, a capacidade de falar como se não houvesse um “lugar situado de fala” (p.234).

Segundo Gonçalves (2005) e Grosfoguel (2010), esse lugar neutro e, por isso, universal, sem endereço e endereçado a qualquer um em qualquer parte, é desafiado, por exemplo, pelos estudos feministas e por outros teóricos da América Latina que vão justamente tecer uma reflexão sobre o lócus da enunciação relacionado, entre outros aspectos, ao lugar geográfico de fala, à cor da pele, ao corpo e à sexualidade. Esses autores falam de uma *geopolítica do conhecimento*, de uma *epistemologia afrocentrica* e de um *corpo-política do conhecimento*. Não é nosso objetivo aprofundar cada um desses conceitos, mas ponderar que tais perspectivas destacam que o conhecimento produzido é feito por seres humanos que têm cor, raça, sexualidade e que falam a partir de determinado espaço geográfico, o que vincula o sujeito ao que ele produz e abre espaço para a criação de abordagens teóricas e metodológicas outras ao mesmo tempo que provoca uma desestabilização da base eurocêntrica universalizada como fonte irradiadora dos conhecimentos.

Mignolo (2006) traz uma reflexão sobre os estudos feministas que ilustra bem a questão da vinculação entre sujeito e lugar de enunciação:

[...] a própria descrição das concepções feministas de conhecimento (ou epistemologia) revela que a ciência não é uma prática universal da qual derivam práticas subordinadas, como a ciência feminista, mas que, entre outras coisas, a ciência tal como a conhecemos hoje, e como (Boaventura de Sousa) Santos a descreve e à sua história, é uma concepção masculina do conhecimento. É claro que homens como Copérnico, Kepler, Galileu, Newton, Smith, Ricardo ou Marx não se dedicaram a uma forma de conhecer (a ‘revolução científica’) como uma atividade exclusivamente masculina [...]. Aconteceu, porém, que a forma universal de conhecer foi promovida, defendida e ampliada por um grupo de homens que viviam na Europa, estudavam nas universidades prestigiadas de seu tempo e aconteceu que eram também homens brancos (MIGNOLO, 2006, p. 684).

Esse procedimento de vinculação entre sujeito, conhecimento e espaço é uma possibilidade de desnaturalizar o mito da neutralidade na ciência, mostrando que se trata de uma construção social e histórica que forja universais neutralizando outras formas de conhecimentos. Vincular sujeito, objeto e endereço geográfico de enunciação contraria a perspectiva eurocêntrica na qual “o lugar epistêmico étnico-racial, sexual, de gênero e o sujeito enunciativo encontram-se, sempre, desvinculados”, produzindo ou simulando uma neutralidade entre quem pesquisa, o objeto de pesquisa e o contexto no qual se produz conhecimento, dando origem a conhecimentos supostamente universais produzidos por sujeitos universais (GROSFUGUEL, 2010, p. 459).

Santos (2005) também alerta sobre isso quando trata da monocultura do saber universal e do global. Para o autor, a totalidade imposta pela lógica de conhecimento da escala global e universal eurocêntrica – que Mignolo (2006) e Quijano (2010) chamam de colonialidade do poder e do saber – inferioriza ou mesmo descaracteriza outras lógicas de organização e produção científica que tomam como interesse de investigação as microrrelações, ou as organizações locais de sistemas de vida, como as indígenas ou as quilombolas, nomeando-as como locais e particulares, contextuais.

Dentro dessa lógica, essas outras formas de conhecimentos se reduzem, só servem como referência a um contexto singular. Esse procedimento de deslegitimação dos conhecimentos que se enunciam a partir de lógicas não hegemônicas faz parecer que os conhecimentos produzidos só correspondem a escalas locais quando são elaborados fora do padrão eurocêntrico. Sendo assim, tais perspectivas de conhecimento são tornadas não críveis como formas conhecimento ou como alternativas de conhecimento.

Essa pesquisa se filia às formas de pensar a ciência a partir de uma perspectiva crítica. Como deixamos evidente no início desse capítulo, não se trata de apontar uma

perspectiva, modelo ou visão sobre a ciência como sendo melhor ou pior que o outro, mas de buscarmos, ao revisitar alguns pontos desse percurso histórico de desenvolvimento sobre as ideias e os ideais de ciência, compreender seus fundamentos e contextos de uso e também as razões de sua persistência e impregnância.

Diante disso, podemos dizer que passamos por contextos epistemológicos que revelam um caminho não linear de construção do entendimento do que seja produzir conhecimento, principalmente conhecimento científico. Perpassamos, então, uma senda constituída de pontos e contrapontos, tensões e deslocamentos. Passamos do entendimento sobre neutralidade, objetividade e verdade como pilares de sustentação da produção científica moderna ancorada no método indutivo (que teria produzido a primeira ruptura epistemológica) para uma situação onde apresentamos questionamentos sobre esse método na discussão de um paradigma emergente.

O ápice ou a inflexão desse debate, para nós, é simbolizado pelas teorias pós-coloniais e decoloniais, que chamam à reflexão sobre a aparente desvinculação entre sujeito e objeto nos procedimentos de investigação cunhados pela ciência hegemônica eurocentrada que se sustenta nos dispositivos de colonialidade centrados nas opressões de raça, de gênero, patriarcais e capitalistas.

A ciência, na visão pós-colonial e decolonial, precisa produzir por meio de seus procedimentos metodológicos evidências dos mecanismos que ocultam e subalternizam sujeitos e conhecimentos através do dispositivo da vinculação entre sujeito, objeto de pesquisa e lugar geográfico enunciativo. A ciência moderna, nessa perspectiva, é questionada pela sua utilidade e pela sua finalidade. Podemos dizer que há, no centro dessa visão, uma politização da ciência, também presente nas reflexões de Santos (1987) e de Silva (2005).

Portanto, temos elementos suficientes para pensar que a ciência moderna construiu seus pilares de sustentação – a negação da subjetividade, a suposta neutralidade e a universalidade científica – pela separação entre objeto e sujeito, entre cultura e natureza no contexto histórico dos processos de colonização/dominação europeias. Esses empreendimentos de subalternização daquilo que não corresponde ao ideal cultural europeu estão no centro da crítica pós-colonial e decolonial. Para Toller (2015), a proposta dessa crítica é a desconstrução dos conceitos que estruturaram a colonização em suas diversas ordens, como “a ordem literária, a ordem filosófica, a ordem jurídica, a ordem política, a ordem científica, etc.”. Portanto, a crítica pós-colonial evidencia a necessidade de avaliação

do caráter eurocentrado da cultura ocidental instaurado através das ordens citadas acima. Tais ordens, de acordo com a autora, inventaram o colonizado a partir do espelho etnocêntrico europeu que toma como parâmetro a si mesmo: modelo aos territórios colonizados.

Ao questionar as bases científicas eurocentradas estamos percorrendo uma crítica sobre o caráter regulador da produção do conhecimento, como faz Santos (2002) ao propor uma reflexão contra o desperdício da experiência, limitada pelo paradigma hegemônico que se presta a investigar, sobretudo, experiências eurocentradas, exercitando o que o autor chama de uma racionalidade indolente contra outros tipos de experiências de outros lugares geográficos. Essa crítica expande a ideia de que o projeto de ciência é universal somente e justamente porque lida com um procedimento que não admite pensar a partir de outros contextos e suas diferentes escalas. Para manter-se universal faz o contrário: utiliza-se de uma matriz colonial eurocentrada que se reconfigura continuamente instaurando a colonialidade de poder, de saber e de ser (QUIJANO, 2010).

Para Toller (2015), os autores pós-coloniais e decoloniais põem em relevo outros arranjos de conhecimento que podem ser tratados pelas pesquisas científicas através de metodologias e epistemologias outras, baseadas nos estudos locais, como fez a epistemologia feminista e como fazem os estudos quilombolas, indígenas e afrocentrados. Como sugere Toller (2015), inspirado em Mignolo (2006), isso coloca uma alternativa às perspectivas eurocentradas. De acordo com Mignolo, “o caminho é o envolvimento num paradigma de transição (o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente)”, como destacamos anteriormente, “ou num outro paradigma, um paradigma que nomeia a diversidade da descolonização epistêmica em curso por todo o mundo, incluindo a Europa do Sul” (MIGNOLO, 2006, p. 691).

Nesse tópico, nos detivemos brevemente nos aspectos epistêmicos da crítica pós-colonial e decolonial. Essa crítica, dirigida à modernidade colonial, que compartilha a crítica ao modelo hegemônico de produção do conhecimento, de Santos (1987), revela os processos de colonialidade do ser, do poder e do saber. Essas proposições teóricas juntamente com as outras apontadas ao longo dos capítulos anteriores influenciam nosso olhar para os sujeitos da nossa pesquisa: mestres/as negros/as situados ao Sul global, identificáveis com as marcas dos processos de colonialidade, como a negação de si como produtores de conhecimentos. No capítulo final, apresentaremos as narrativas das trajetórias desses sujeitos e iremos produzir com eles/as um diálogo analítico que pretende ser dispositivo que vá além de um

olhar analítico-categorizador que fixa identidades e contextos aprisionando histórias que são dinâmicas e ambivalentes.

As reflexões sobre uma crítica às dinâmicas de poder, de mudanças e de permanência de um modelo de produção de conhecimento que, mesmo em crise, demonstra sua força através dos processos de colonialidade, nos instiga a buscar e discutir outras visões políticas e críticas sobre as formas de opressão social que atingem a pós-graduação, demandando mudanças, tema do nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO 4. VISÃO DESLOCADA: A PÓS-GRADUAÇÃO E A DEMANDA POR MUDANÇAS

Assim como Carvalho (2005, 2010), Gatti (2001) refletiu sobre as mudanças no papel da pós-graduação, que ela situa a partir dos anos 2000. A autora toca em um ponto importante ao questionar os diferentes interesses relacionados às finalidades e concepções vigentes na pós-graduação em um contexto que se configura como sendo de mudanças sociais. Gatti interroga: “qual o propósito e a natureza dos estudos na Pós-graduação, em um momento de aceleradas mudanças? Que valor têm para as pessoas e a sociedade? Respostas devem ser buscadas junto a diversificados grupos de interesse e com diferentes referenciais” (GATTI, 2001, p. 111).

Para nós, essas questões são de relevância por colocar no centro da reflexão o debate sobre a quem interessa e qual o valor contido nos estudos no nível da pós-graduação e, ainda, interrogar a produção científica em si mesma, quanto à sua natureza. Para Gatti (2001), “não há consenso sobre essas questões quando se dá voz a profissionais diversificados e não apenas aos direta ou indiretamente comprometidos com o sistema vigente”. No entanto, a autora ressalta que essa discussão ganha novos contornos porque o sistema da pós-graduação “nunca sofreu grandes transformações; passou apenas por vários rearranjos, que beneficiaram somente setores interessados” (GATTI, 2001, p. 111-112).

O contexto de mudança sinalizado por Gatti (2001) é matéria que consta nos estudos de diversos pesquisadores do campo das relações étnico-raciais, como Silva e Silvério (2003), Gomes (2010) e Silvério e Medeiros (2016). Esses autores ressaltam que essas mudanças têm como antecedentes uma intensa luta por transformações teóricas e práticas, principalmente, em relação à evidenciação das desigualdades no acesso da população negra à educação.

Em um artigo sobre a reorientação das políticas públicas de inclusão no Brasil, Silvério e Medeiros (2016) destacam 06 antecedentes que trazem a lume e ao mesmo tempo solidificam a discussão sobre a necessidade de intervenção do Estado para corrigir as assimetrias étnico-raciais no ensino superior no tempo presente. Esses antecedentes são destacados como fruto da pressão dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, para mudança a fim de tornar o sistema educacional permeável ao negro. Não nos deteremos em cada um desses antecedentes, mas vamos citá-los como propulsores de uma reorientação dos rumos das políticas de inclusão no país.

O primeiro antecedente desse processo de pressão por mudança é evidenciado através dos estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1988) sobre os obstáculos à mobilidade social da população negra no mercado de trabalho. Os autores revelaram que para os negros, a mobilidade social fica prejudicada independentemente da sua origem de classe. Ainda afirmaram que os negros regulam suas aspirações na vida de acordo com o que é socialmente imposto. Para os autores, a população negra colhe os frutos de uma acumulação cíclica de desvantagens sociais que necessita ser combatida com políticas públicas focalizadas.

Um segundo antecedente apontado por Silvério e Medeiros (2016) foi a promulgação da constituição de 1988, que, entre outros dispositivos, define o racismo como crime e afirma a necessidade de proteção das práticas culturais afro-brasileiras e assegura a titulação das terras quilombolas.

Um movimento que evidenciou as assimetrias sociais e também pressionou o Estado por mudanças foi a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, “que forçou o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a reconhecer a existência da discriminação racial, do racismo” (SILVÉRIO E MEDEIROS, 2016, p. 65). Para Lima (2010), a Marcha foi importante por realizar a formalização do documento “‘Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial’ ao então presidente, Fernando Henrique Cardoso. O documento apresentava um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo, com ênfase nos temas de educação, saúde e trabalho” (p. 79).

Lima (2010) lembra também que a criação do Grupo Interministerial de Trabalho da População Negra, o GT-Negro, foi uma estratégia de aproximação do Estado com o Movimento Negro. Para a autora:

[...] a implantação dessas políticas tem sido uma prática recorrente, iniciada na gestão FHC e preservada na gestão Lula. Em geral, esses grupos

agregam diferentes pastas ministeriais e participantes da sociedade civil, constituindo um espaço de interlocução. A partir de então ações mais específicas começaram a ser delineadas, envolvendo alguns ministérios e buscando formas de ampliar o escopo da questão racial no âmbito governamental (LIMA, 2010, p. 80).

Lima (2010) e Silvério e Medeiros (2016) destacam ainda a participação do Brasil como signatário das decisões da 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada no ano de 2001 em Durban, na África do Sul. No documento¹², encontramos expresso o compromisso do governo brasileiro em relação ao combate de todas as formas de discriminação racial. No artigo 108 desse documento, consta o seguinte:

Reconhecemos a necessidade de se adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando a todos em igualdade de condições (*inserir referência*).

Esses antecedentes são, portanto, marcos da luta por direitos sociais e “concorrem para colocar a questão do racismo/antirracismo na agenda política nacional” (SILVÉRIO E MEDEIROS, 2016, p. 65), apontando também que o movimento de transformação que deu origem, em 2012, à adoção de políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior, através da lei 12.711, é fruto de um processo de luta histórica que passou por diferentes momentos e que pode ser resumido da seguinte forma: a negação da diversidade étnico-racial no país pós-abolição da escravatura, a afirmação de uma democracia racial nos marcos da teoria freyreana, o reconhecimento da discriminação racial e da necessidade de políticas de ação afirmativa na atualidade. Em todos esses momentos paradigmáticos, pode-se destacar a ação dos movimentos sociais que sinalizam as desigualdades entre a população negra e a população branca com relação ao acesso a bens sociais. Ao buscar por dados sobre a atual situação do negro na pós-graduação, de onde emergem os sujeitos dessa pesquisa, nos deparamos com um quadro que merece reflexão teórica.

Amélia Cristina Abreu Artes (2016), em estudo analítico sobre a situação dos negros quanto ao acesso aos estudos pós-graduados, destaca as desigualdades de cor/raça e sexo das

¹² Disponível em: http://www.inesc.org.br/biblioteca/legislacao/Declaracao_Durban.pdf

pessoas que frequentam a pós-graduação e dos titulados nesse nível entre os anos de 2000 e 2010. Artes (2016) apoiou-se nos estudos sobre desigualdades educacionais realizados ao longo da segunda metade do século XX até os mais recentes, de 2011. Esses estudos convergem na interpretação de que “as desigualdades de acesso e progresso na Educação Básica e Ensino Superior são demarcadas por raça/cor” (ARTES, 2016, p. 20), com desvantagem para a população negra.

A autora situa sua investigação nas intercessões da política de reserva de vagas para o acesso ao Ensino Superior, onde se constroem potencialmente os futuros pós-graduandos e o perfil das pessoas que frequentam a pós-graduação, para questionar e refletir sobre “de que forma as mudanças observadas no perfil de alunos de graduação alteram a configuração do perfil daqueles que ingressam na Pós-graduação” (ARTES, 2016, p. 21). Para responder o problema formulado, a autora lança mão de alguns procedimentos metodológicos que convém citar: revisão bibliográfica sobre os estudos que investigaram cor/raça na pós-graduação, análise documental dos Planos de Nacionais da Pós-Graduação (PNPG) no período 2005-2020 e análise do Estatuto da Igualdade Racial e da Lei 12.711/2012, a Lei de cotas.

Artes (2016) conclui que são escassos os estudos sobre cor/raça na pós-graduação e que os documentos analisados não apresentam pontos de correspondência e de continuidade entre ações afirmativas na graduação e na pós-graduação. Segundo a autora, “os PNPGs não problematizam as desigualdades raciais no acesso à pós-graduação e a legislação aprovada, com vistas a diminuir as distâncias sociais entre brancos e negros no ensino superior, não trata da pós-graduação” (ARTES, 2016. P.57).

Ao analisar o conjunto de microdados dos censos de 2000 a 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o objetivo de apreender as desigualdades da população brasileira quanto ao acesso à pós-graduação *stricto sensu* e à possibilidade de concluí-la, Artes (2013) toma como base a distribuição dos estudantes na pós-graduação a partir dos quesitos raça/cor e gênero e conclui que o acesso à pós-graduação brasileira ainda é restrito e tem essa restrição ampliada quando se evidencia a questão da classificação por raça/cor. Embora o relatório mostre que tenha havido uma mudança entre os anos de 2000 e 2010 no perfil racial dos estudantes de pós-graduação, os números apresentam desigualdades que persistem e se intensificam como desvantagem para a população negra.

De acordo com o comparativo realizado por Artes (2013, 2016) entre os censos demográficos, os resultados para os estudantes de pós-graduação por cor/raça evidenciam

que “são os negros que apresentam a maior variação, próxima dos 200%”. Não obstante essa variação desfavorável à população negra, “os negros ainda representam minoria entre os pós-graduados brasileiros: 13,2% do total de estudantes, em 2000, e 24,9%, em 2010” (Artes, 2013, p.87). No mesmo estudo, ao analisar os dados disponibilizados pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – CGEE (2010), a autora expõe que:

Em 1988, os negros representavam 45,2% na população geral e apenas 11,2% no grupo de mestres e doutores titulados; em 2007, os valores alteram para uma participação de 49,8% na população geral e 14,5% no conjunto de titulados. Isto é, a paridade observada no conjunto da população é afrontada por uma desigualdade que pode ser assim dimensionada: para cada seis brancos titulados na Pós-graduação, há um negro (CGEE, 2010, p. 44).

Os estudos de cunho quantitativo têm a vantagem de dar substância numérica à pouca presença de estudantes indígenas ou negros observada no cotidiano dos corredores, salas de aula e departamentos acadêmicos das universidades brasileiras, como nos apontaram Carvalho (2005) e Silva (2015) em suas pesquisas, focalizadas no terceiro capítulo dessa dissertação. No entanto, por não ser objetivo das pesquisas quantitativas localizar e qualificar como essas desigualdades se processam ou são atualizadas no cotidiano acadêmico é que são necessárias as pesquisas qualitativas, que têm exatamente como perspectiva captar os processos e significados elaborados por esses sujeitos em suas trajetórias. Tais sujeitos, que são números nas pesquisas quantitativas, mas que têm nomes e histórias, que vivenciam a realidade e a partir dela produzem subjetividades e identidades, participam como sujeitos de experiências na pós-graduação, produzem conhecimentos e são marcados pelas diferenças étnico-raciais, de classe social e de gênero.

Os dados e análises apresentados por Artes (2013, 2016) vão na mesma direção das nossas análises e mostram o desenvolvimento de um projeto de pós-graduação extremamente desigual em relação à sua composição étnico-racial. Isso pode ser descrito como uma espécie de conservação no desenvolvimento da pós-graduação ou pode ser interpretado como o ressoar das suas origens instituídas em 1965, pelo Parecer nº 977. Ao não assimilar os estudos e reflexões sobre as desigualdades educacionais (PAIXÃO E HENRIQUES, 2000), elas se perpetuaram ao longo de século XX. Tais desigualdades geram as dificuldades para se alcançar equidade na pós-graduação.

Artes (2016) deixa explícito que os PNPGs não contemplam reflexões sobre “o tema das desigualdades de acesso no recorte de cor/raça, sexo e renda”. Segundo a autora, os

planos somente fazem menção a essas desigualdades sem designarem propostas para a criação de políticas de reversão desse quadro. Essa análise reforça nossa argumentação desenvolvida no segundo capítulo, onde apontamos a postura de neutralidade do Estado frente à ausência de políticas voltadas às diferenças étnico-raciais para o acesso à pós-graduação.

Além de revelarem as desigualdades em termos de acesso, os dados sobre a pós-graduação, entre 2000 e 2010, respaldam a potência dos estudos e produções teóricas sobre as ausências e invisibilidades de negras e negros na vida acadêmica e na produção do conhecimento (GOMES, 2010; MIRANDA et al., 2016; PINTO, 2007). Esses dados tornam nítido que o exercício de imaginação sociológica a respeito da necessidade das cotas na pós-graduação faz sentido. Afinal, como nos lembra Carvalho (2003, 2006, 2010), a extensão dessa modalidade de ação afirmativa a esse nível de ensino poderá contribuir para garantir o acesso equânime entre a população negra e não negra ao ensino superior.

No bojo dessa discussão sobre as cotas na pós-graduação está o debate e a disputa entre posições hegemônica e não hegemônicas¹³, essas últimas centradas em uma crítica social tecida ao longo do final do século XX e atualizada no século XXI. Ao avaliar a necessidade de mudanças em direção à maior igualdade nas concepções sobre o papel social da pós-graduação, Gatti (2001) nos propõe a seguinte reflexão:

As concepções dominantes hoje estão entrando em crise. Os contrastes entre conhecimento científico, conhecimento ético e equidade social deverão ser merecedores de uma ampla e pública discussão, se os que atuam neste nível de ensino desejarem ser partícipes das transformações que despontam no horizonte desses cursos. Esta participação será essencial à medida que se reconhecer que mestrados e doutorados devem estar envolvidos com uma ética da vida que implique a superação de processos que alimentam a excessiva desigualdade entre pessoas e grupos. Isto conduz à necessidade de rearticulação dos domínios do conhecimento com a responsabilidade social. Um novo tipo de consciência humano-social-científica será requerido para encaminhar estas transformações (GATTI, 2006, p.116).

A crise das concepções dominantes é o resultado de uma conjugação de fatores pontuados no capítulo anterior. Ao refletir sobre o contexto brasileiro, podemos destacar aspectos teóricos e aspetos sociais dessa crise. Entre os fatores sociais, ganha relevo a ação do Movimento Negro, que ao longo da história brasileira vem denunciando as desigualdades sociais e construindo articulações com o Estado via políticas públicas. Para Domingues

¹³ Parte dessa crítica foi realizada no capítulo anterior, mas para realizar aprofundamento no tema, sugerimos: Santos (1987, 2004, 2006, 2010), Gomes (1995, 2004, 2010), Spivak (2010) e Quijano (2010).

(2007), podemos entender o Movimento Negro como “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (p. 101).

Essas denúncias e a ação do Movimento Negro ganham respaldo através dos dados das pesquisas sociais sobre a situação dos negros no mercado de trabalho e no acesso à escolarização (HENRIQUES E SILVA, 1988; ARTES 2013 e 2016).

Além disso, uma série de estudos acadêmicos, ao tecerem uma crítica sobre a real situação do negro na sociedade brasileira que culmina na adoção de políticas de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior, sinaliza a necessidade de uma reorientação das políticas públicas de inclusão no Brasil.

No tópico seguinte, abordaremos uma experiência de ação afirmativa no ensino superior induzida com recursos privados. Tal ação também pode ser entendida como uma forma de apoiar as pressões por mudanças no ensino superior, mais especificamente na pós-graduação. Realizaremos, então, uma discussão sobre a necessidade de se produzir a equidade no acesso à pós-graduação a partir da experiência da Fundação Ford no Brasil.

4.1 Outras visões sobre a pós-graduação: a iniciativa do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (IFP)

Os anos de 2000 marcaram o início de um importante encontro: o estabelecimento de uma parceria institucional entre o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford¹⁴ e a Fundação Carlos Chagas¹⁵, mais especificamente seu Departamento de Pesquisas Educacionais, nas pessoas de três pesquisadoras notadamente reconhecidas por suas

¹⁴ A Fundação Carlos Chagas (FCC) é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecida como de Utilidade Pública. Criada em 1964 com o objetivo de preparar exames vestibulares, passou, a partir de 1968, a atuar também no campo de seleção de recursos humanos, realizando concursos para órgãos públicos e empresas privadas. A Fundação Carlos Chagas atua, desde 1971, no campo da pesquisa educacional. O Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE) possui um corpo de pesquisadores/as altamente especializados/as, que desenvolve projetos voltados, principalmente, para: políticas de educação básica, trabalho e educação, avaliação educacional, relações de gênero e de raça.

¹⁵ A Fundação Ford é uma organização privada, sem fins lucrativos, criada nos Estados Unidos para ser uma fonte de apoio a pessoas e instituições inovadoras em todo o mundo, comprometidas com a consolidação da democracia, a redução da pobreza e da injustiça social e com o desenvolvimento humano. Criada em 1936, a Fundação Ford contribui com doações para auxiliar a produção e divulgação do conhecimento, apoiando a experimentação e promovendo o aprimoramento de indivíduos e organizações.

pesquisas no campo da Educação: Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos e Regina Pahim Pinto.

Vale a pena ressaltar que essa foi a primeira iniciativa de ação afirmativa no âmbito da pós-graduação no Brasil. Esse encontro entre a Fundação Ford e a Fundação Carlos Chagas se deu através de indicação realizada pela consultoria da Fundação Ford no Brasil. Os consultores brasileiros que apontaram a Fundação Carlos Chagas como instituição sólida o suficiente para ser parceira da Fundação Ford foram os professores Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Marco Antônio Rocha, da *Fulbrigh* do Brasil: dois professores que têm reconhecimento em suas áreas de atuação; o primeiro no campo de estudos sobre as relações raciais, e o segundo na área de concessão de bolsas de estudos via intercâmbio acadêmico.

Em 2001, após o aceite pela Fundação Carlos Chagas, o Programa Internacional de Bolsas precisou ser desenhado conforme as especificidades do contexto brasileiro, que naquele momento estava passando por “intenso debate sobre Ação Afirmativa no ensino superior (graduação), pós-graduação brasileira institucionalizada, em expansão, e adotando processos de seleção e avaliação formalizados” (ROSEMBERG, 2007, p. 14). Esse cenário orientou o destino dos recursos para a implementação e distribuição das bolsas no Brasil no segmento da pós-graduação. O intuito foi realizar uma ação afirmativa nesse âmbito educacional que, historicamente, “privilegia segmentos sociais identificados com as elites nacionais”, não só em relação aos recursos econômicos como ainda na distribuição regional ou étnico-racial (ROSEMBERG, 2007, p. 14).

Essa ação (ou conjunto de ações, como se verá) teve início em 2002, primeiro ano de seleção do Programa Internacional de Bolsas e concorreu para o estímulo à pesquisa e inclusão social através da concessão de bolsas para a realização do mestrado ou doutorado a candidatos que se autodeclararam “negros/as e indígenas, nascidos/as nas regiões norte, nordeste ou centro-oeste ou provenientes de famílias que tiveram poucas oportunidades educacionais” (ROSEMBERG, 2007, p. 16).

Pelo seu viés institucional, essa iniciativa pode ser denominada “como um programa de ação afirmativa, na medida em que seu público alvo são pessoas ‘excluídas’ ou sub-representadas na Pós-graduação. Seu objetivo é oferecer um tratamento diferencial a certos segmentos sociais”. Esse tratamento diferenciado se justifica pelas desigualdades existentes no país, que dificultam o acesso à pós-graduação a certos grupos, justamente por seus “atributos adscritos” que estão na base dos fatores que geram desigualdades sociais, como a

raça, a etnia, as regiões de moradia e as questões socioeconômicas (ROSEMBERG, 2007, p. 15).

A instituição de um público alvo não é a única ação do Programa IFP. Outras 06 ações o constituem e o tornam uma política privada de ação afirmativa completa, no sentido de selecionar os candidatos, prepará-los academicamente para concorrer a programas de pós-graduação, acompanhá-los/as nas inscrições nos diversos programas de pós-graduação no país ou fora dele, subsidiar financeiramente a permanência dos/as candidatos/as na pós-graduação e, ainda, realizar o acompanhamento dos/as mestres/as e doutores/as no pós-bolsa, que significa estimular a publicação das pesquisas ou parte delas em coletâneas de textos.

O Programa IFP é qualificado como internacional por duas razões: ele existe em outros 23 países e possibilita que o/a candidato/a tenha acesso a programas de mestrado ou doutorado de outros países. De acordo com Rosemberg (2008), um dado que pode ser considerado interessante é que a maioria dos bolsistas beneficiados pelo Programa de Bolsas optou por integralizar seus estudos no Brasil. Dos 210 bolsistas selecionados em um total de cinco seleções, “195 permaneceram no país e dentre esses, 25 solicitaram bolsa ‘sanduíche’ para completar sua formação no exterior” (p. 17). Dos bolsistas que realizaram a formação no exterior, a maioria, 23, escolheu universidades portuguesas, principalmente a de Coimbra. Para Rosemberg (2008), essa escolha por permanecer no Brasil pode ser por uma inviabilidade causada pela língua estrangeira, que ainda representa uma barreira educacional.

Uma questão ressaltada por Fúlvia Rosemberg, em entrevista concedida no ano de 2006 sobre o Programa de Bolsas IFP, é que ele não possui convênio com as universidades. Ao ser selecionado pela Fundação Ford para concorrer à bolsa, o candidato precisa trabalhar na escrita de um projeto com auxílio e orientação ofertada pelo Programa IFP e ser selecionado no processo seletivo de um dos quatro programas de pós-graduação que o candidato se compromete a se inscrever. Para efetivar essa inscrição, o candidato conta, ainda, com o auxílio financeiro do Programa IFP. Essa fase de acompanhamento do bolsista é chamada de fase pré-acadêmica e é uma das “três etapas da trajetória do/a bolsista no Programa. As outras duas são: acadêmica e pós-bolsa” (ROSEMBERG, 2008, p. 17).

A fase pré-acadêmica é uma etapa intermediária que se situa entre a aceitação do candidato no Programa de Bolsas e a realização dos exames nos programas de pós-graduação. Essa fase pode ter duração de até um ano e tem o objetivo de realizar “a

preparação do bolsista para o processo de seleção em programas de Pós-graduação, no Brasil ou no exterior” (ROSEMBERG, 2007, p.17). Nessa fase, o bolsista ainda não recebe verba para “manutenção individual”, mas já pode contar com verba para: cursar aulas de línguas estrangeiras, viajar para os locais onde realizará o exame de seleção para a pós-graduação, para a estadia nesses lugares, para realizar aula de informática e para efetivar a inscrição nos programas de pós-graduação.

Segundo Rosemberg (2007), as outras fases (acadêmica e pós-acadêmica) só se efetivam se o candidato for selecionado em algum dos programas para os quais tenha tentado ingressar. Ao ser selecionado, o bolsista poderá contar com “apoio financeiro, logístico e retaguarda de orientação para que prossiga com dedicação exclusiva e sucesso no tempo requerido, sua formação pós-graduada” (p.15). Segundo Rosemberg (2007), essa fase de acompanhamento acadêmico é uma das etapas mais importantes, pois é nela que está a característica mais forte de um programa que realiza uma ação afirmativa.

A avaliação que Rosemberg (2007, 2008) faz do Programa Internacional de Bolsas é de sucesso, pois o índice de desistência ou reprovação dos acadêmicos é muito baixo. E o tempo de titulação também contribui para essa avaliação positiva. Segundo a pesquisadora, até o ano de 2007:

[...] todos os bolsistas selecionados/as no Brasil (210 no total de cinco seleções) ingressaram em programas de Pós-graduação credenciados pela Capes, ou estrangeiro de escola; registrando poucas perdas por desistência (3), reprovação acadêmica (1) ou descumprimento de regras contratuais (4). Além disso, o tempo médio para a titulação no mestrado de bolsista IFB tem sido excepcional: média de 24,4 meses e mediana de 24 meses (ROSEMBERG, 2007, p. 17).

Para Rosemberg, a Fundação Ford, por meio do Programa de Bolsas, realiza a formação de pesquisadores e lideranças no Brasil. Por isso, outro critério no qual poderia se encaixar o candidato a bolsista era o de ser uma liderança em seu meio social. Isso corresponde ao interesse da Fundação de promover, por meio desses sujeitos, a justiça social. Rosemberg (2006) afirma que os bolsistas selecionados são pessoas que têm um olhar atento para as questões sociais e que “nós (Programa de Bolsas) apostamos que essas pessoas, depois de terminarem a Pós-graduação, virão a ocupar posições de liderança” (p. 02), dando boas contribuições para a diminuição das desigualdades sociais, econômicas e raciais no país.

Ainda de acordo com Rosemberg (2006, 2007, 2008), existem outros programas que destinam recursos em formato de bolsa para o ensino superior, na pós-graduação, como o CNPq e a Capes, mas que o diferencial do IFP é que ele, além de ser um programa de ações afirmativas, é uma aposta em categorias excluídas socialmente e que apresentam potencial para a realização da justiça social.

Marcia Basília de Araújo (2015) realizou seu mestrado sobre a longevidade escolar de bolsistas egressos do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford. Araújo (2015) realizou uma série de entrevistas com cinco egressos e egressas do Programa de Bolsas. A autora concluiu que o Programa IFP foi um “divisor de águas na vida dos participantes”, pois, segundo afirma, sem o auxílio proporcionado pela Fundação Ford, 03 dos 05 ex-bolsistas que ela entrevistou não teriam podido realizar os estudos na pós-graduação. Por isso, a autora destaca que:

O programa Internacional de Bolsas contribuiu para que os bolsistas pertencentes a categorias pouco representadas na Pós-graduação estivessem presentes em espaços que historicamente não lhes têm acolhido e, ainda, proporcionou-lhes a constituição de condições de construção do mérito acadêmico, em especial por meio da formação pré-acadêmica. E auxiliou ainda por meio dos recursos financeiros, que lhes permitiram estar integralmente no espaço acadêmico (ARAÚJO, 2015, p. 41).

A afirmação da pesquisadora toca, então, em um ponto consagrado pelo Parecer nº 977/95, que oficializa a pós-graduação no Brasil: a questão do mérito acadêmico. A pesquisa de Araújo (2015) demonstrou que os bolsistas que acessaram o acompanhamento pré-acadêmico tiveram a oportunidade, na preparação recebida, de potencializar seu percurso até a chegada às etapas de avaliação dos programas de pós-graduação. O Programa da Fundação Ford, ao realizar um percurso formativo junto aos integrantes, revela o mérito como uma construção pautada por oportunidades educacionais, desmitificando o mérito como algo natural e simplesmente individual. Essa preparação é caracterizada como uma possibilidade de auxiliar a efetivação da construção de conhecimentos reconhecidos como mérito acadêmico.

A reconstrução, ainda que sucinta, das ações do Programa Internacional de Bolsas expõe que essa ação afirmativa tem como alvo justamente o público que, embora não tenha impedimento legal para acessar a pós-graduação, ainda não tem pleno acesso a esse nível educacional. Portanto, o Programa de Bolsas, ao focalizar o investimento de recursos na

diversidade social e étnico-racial, demonstra que as políticas universais dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, por exemplo, não alcançam segmentos que têm certas especificidades que as diferenciam de forma desfavorável no contexto brasileiro: “os negros, os indígenas, aqueles e aquelas nascidas no norte e nordeste e centro-oeste e que provêm de famílias que tiveram poucas oportunidades educacionais” (ROSEMBERG, 2007, p. 15). O programa evidencia, então, que a universalidade abstrata da lei pode gerar exclusão social e racial e, com isso, produzir desigualdades. Porém, o programa revela que essas desigualdades podem ser combatidas com investimentos e com políticas de recorte diferencialista.

Apesar do sucesso do Programa de Bolsas, no ano de 2009 ocorreu a última seleção, pois o financiamento por parte da Fundação Ford terminou e, com isso, houve o encerramento do Programa Internacional de Bolsas no Brasil.

Em 2011, outra aposta e investimento de recursos foram feitos por parte da Fundação Ford no nível da pós-graduação. Esse novo aporte de investimentos em ação afirmativa na pós-graduação teve como fonte de inspiração uma das fases do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford, mencionada acima: a fase pré-acadêmica. Essa fase foi fonte de inspiração por se tratar de um momento de formação e fortalecimento para áreas muito exigidas nas avaliações para a entrada na pós-graduação, como a escrita do projeto, o uso de programas informacionais, o exame de língua estrangeira e o conhecimento sobre os trâmites de ingresso na pós-graduação *stricto sensu*.

Sendo assim, em seguida, vamos apresentar e dialogar sobre o edital de dotação para “Formação Pré-acadêmica: equidade na Pós-graduação”. Isso nos levará ao centro do nosso interesse, onde passaremos a analisar uma das experiências de formação pré-acadêmica denominada Afirmação na Pós, ocorrida em Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte.

4.2 “Concurso de Dotação para Formação Pré-acadêmica: equidade na Pós-graduação”

O curso de preparação pré-acadêmica Afirmação na Pós, que ocorreu na UFMG e na UEMG entre os anos de 2012 a 2014, foi uma experiência que tinha como objetivo principal fortalecer o percurso acadêmico de sujeitos específicos para concorrer nos processos seletivos de programas de pós-graduação. Outras 15 experiências ocorreram no território brasileiro.

Essa experiência foi fruto de um “Concurso de Dotação para Formação Pré-acadêmica: equidade na Pós-graduação”. O concurso foi lançado em 2011 e teve seu desenho inspirado justamente no Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford, que apresentamos acima, com ênfase na fase de preparação dos candidatos para concorrer às vagas nos programas de pós-graduação: a fase pré-acadêmica.

Os objetivos principais da proposta de formação pré-acadêmica eram: contribuir para a maior equidade na pós-graduação, estimular a participação de segmentos sub-representados no espaço acadêmico e dar continuidade aos estudos para “aprimoramento profissional e fortalecimento dos movimentos sociais”, diversificar a representatividade social frequentada na pós-graduação ampliando o acesso das populações sub-representadas no ensino superior e institucionalizar a experiência de preparação pré-acadêmica “no processo seletivo da Pós-graduação no contexto de práticas de ação afirmativa” (IFP/FCC, Edital, Seleção, 2004/2005).

As universidades poderiam concorrer inscrevendo suas propostas na modalidade individual, “quando a proposta é apresentada por uma única universidade” ou na modalidade consórcio, “quando duas ou mais universidades se associam para apresentar uma única proposta”. Foram “contempladas 12 propostas e 15 universidades, que entre os anos de 2012 e 2014 ofereceram cursos de orientação pré-acadêmica, ofertando formação instrumental, prioritariamente a estudantes egressos de experiência de ação afirmativa”, para que os cursistas pudessem concorrer às vagas de pelo menos três programas de pós-graduação no Brasil. Esses estudantes deveriam atender também ao critério de autodeclaração como negros ou indígenas (IFP/FCC, Edital, Seleção, 2004/2005).

Em publicação que expõe os resultados dessa ação afirmativa, Oliveira e Silva (2016) apresentam uma avaliação da implementação e da execução dos programas de formação pré-acadêmica no Brasil. Por meio de suas reflexões, as autoras trazem informações e análises para compreendermos as possibilidades e os limites de uma experiência de ação afirmativa com todos os desafios que a envolvem.

Inicialmente, as autoras destacam o perfil geral dos cursistas por meio da apresentação de dados gerais dos participantes. De acordo com as autoras, 73% do total de participantes eram mulheres, 34 anos foi a média de idade dos cursistas. A experiência evidenciou grande mobilidade educacional dos candidatos, quando comparados aos seus pais. Segundo as autoras, a maioria dos egressos dos cursos eram solteiros/as e possuíam renda média familiar que variava entre “R\$ 2.789,06, com mediana de R\$ 2.324,50 e desvio

padrão de R\$ 1.926,65. Os 25% mais pobres tinham à época renda familiar média mensal de R\$ 1.500,00 e os 25% mais ricos, renda média mensal acima de R\$ 3.500,00” (OLIVEIRA E SILVA, 2016, p. 24). 83% dos candidatos exerciam alguma atividade remunerada.

Uma dificuldade refletida por Oliveira e Silva (2016) foi a de conseguir atrair para a formação pré-acadêmica estudantes egressos de outras áreas, além da de Humanidades. As autoras ressaltam que, junto com a raça, esse era um dos dois pilares do Projeto Equidade porque as áreas do Direito e da Engenharia são “áreas de pouca representatividade de negros e indígenas. Portanto, as autoras explicitam que a área que teve mais candidatos foi a da Pedagogia, seguida pelas áreas das Ciências Sociais aplicadas, Geografia, História e Letras”. Citando Barreto (2005) e Oliveira e Silva (2016) destacam que “a concentração de candidatos nas áreas de Humanidades se deve também ao perfil mais feminino do público atraído, pois os dados do Censo da Educação Superior de 2012 revelam uma assimetria de gênero nas áreas de formação” (OLIVEIRA E SILVA, 2016, p. 31).

Ainda descrevendo as dificuldades de implementação do Projeto Equidade na Pós-graduação, as autoras expõem os relatos feitos pelos coordenadores dos cursos nas universidades beneficiadas. Nas entrevistas realizadas com esses/as coordenadores/as a maioria revelou que:

[...] o Projeto Equidade só foi possível em decorrência dos seguintes elementos: compromisso social de docentes e pesquisadores, seu envolvimento e vinculação pessoal ou de pesquisa com a temática das relações étnico-raciais, sua boa-fé, boa vontade e resiliência (OLIVEIRA E SILVA, 2016, p. 53).

O trecho acima põe em destaque que o que tornou possível a realização dos cursos, no período das três edições ofertadas, não foi um esforço institucional da universidade, de reconhecimento da desigualdade de representação demográfica na pós-graduação, e sim a questão do engajamento pessoal ou social com a temática étnico-racial por parte dos docentes das diversas universidades. Alguns coordenadores/as mencionam que “o fato de não haver oposição por parte dos gestores já pode ser interpretado como apoio” (OLIVEIRA E SILVA, 2016, p. 53).

Outro ponto destacado pelas autoras é a questão da continuidade do curso, que evidentemente está relacionada com a possibilidade de capilarização da proposta por parte da universidade. Oliveira e Silva (2016) sugerem que nas universidades onde há, no corpo

docente, sujeitos “ligados à temática das relações raciais” a questão da continuidade se torna mais possível de ocorrer. As autoras ressaltam que:

[...] três dos onze coordenadores ouvidos mencionaram a aprovação de cotas em alguns programas de Pós-graduação de sua instituição e um deles citou o envolvimento direto da instituição na discussão de um projeto de lei estadual sobre a equidade na Pós-graduação (OLIVEIRA E SILVA, 2016, p. 53).

Mesmo com essas dificuldades mencionadas pelos/as coordenadores/as, as autoras avaliam que a proposta foi bem gerida nas universidades contempladas e que trouxe resultados positivos, sinalizando o sucesso do projeto. No total, foram abertas 32 turmas que tiveram 2.326 inscrições; desse quantitativo, os cursos selecionaram 1.197 candidatos. O número de desistências foi alto, um pouco menos que a metade desistiu do curso. As razões para a desistência foram resumidas na categoria “distância do local do curso da residência do cursista”. Segundo as autoras, “até o primeiro semestre de 2015, foram notificados 165 ex-alunos aprovados (ingressantes) em Programas de Pós-graduação. A taxa geral de sucesso foi de 14%” (OLIVEIRA E SILVA, 2016, p. 55).

As autoras ponderam que ao analisar friamente os dados pode parecer que a taxa de sucesso foi menor que o desejável. No entanto, elas sinalizam a importância de perceber de onde esses candidatos partiram, as dificuldades acumuladas ao longo da sua trajetória de vida. Portanto, é fundamental considerar o perfil dos cursistas e as dificuldades enfrentadas pelos programas para tornar possível essa iniciativa. Levando-se em consideração esses fatores, as autoras pontuam os ganhos qualitativos obtidos:

[...] disseminação da informação, construção e difusão da cultura de Pós-graduação, ‘empoderamento’ e encorajamento de grupos minoritários na Pós-graduação e, principalmente, o ganho político, no sentido de avanço de políticas afirmativas, abrindo a Pós-graduação a perfis de estudantes que ainda tem pouco acesso a esse nível de ensino (OLIVEIRA E SILVA 2016, p. 56).

No próximo subcapítulo, apresentaremos a execução do “Projeto Equidade” pelo consórcio entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Trataremos das especificidades do curso nessas

instituições, a partir das análises realizadas por Shirley Miranda, Vanda Lúcia Praxedes e José Eustáquio de Brito (2016), publicadas no Livro *Ações Afirmativas no Brasil*¹⁶.

4.3 A Formação pré-acadêmica Afirmação na Pós: a experiência da UFMG

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) submeteram a proposta ao Concurso de Dotação para a formação pré-acadêmica por meio da modalidade consórcio. Para o desenvolvimento das ações de formação pré-acadêmica, essas instituições contaram com o apoio de suas pró-reitorias de Extensão, do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais, do Programa Ações Afirmativas na UFMG, do Projeto Conexões de Saberes na UFMG, do Observatório da Juventude na UFMG e do Observatório da Educação Indígena na UFMG; e também contou com a parceria do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG.

Por meio de toda essa articulação, nasceu o curso “Afirmação na Pós”, “numa alusão ao objetivo de problematizar a ausência de determinado perfil de estudantes nos programas de Pós-graduação” e assim fomentar o debate nas universidades parceiras (MIRANDA et al., 2016, p. 67).

Para descrever o trabalho realizado pelas instituições envolvidas, Miranda et al. (2016) situam a experiência dentro de amplo espectro de desigualdades educacionais entre a população negra e não negra no Brasil. Os autores citam os dados da UNESCO, de 2002, sobre “a situação socioeconômica da população negra no Brasil”, que foram analisados por Ricardo Henriques (2002). Esse autor evidencia a persistente desigualdade educacional entre a população negra e não negra. O argumento da desigualdade social e racial é ampliado para pensar o acesso à graduação. Miranda et al. (2016) nos lembram que a adoção de cotas para o ingresso dos negos na graduação foi uma medida de combate a essas desigualdades e que esse debate chegou também à pós-graduação “ampliando ainda mais a consciência sobre a necessidade de desenvolvimento de ações afirmativas no ensino superior” (MIRANDA et al., 2016, p. 63).

Os autores destacam que o Afirmação na Pós contou com ampla parceria, graças à aproximação entre o Programa Ações Afirmativas na UFMG e o Núcleo de Estudos e

¹⁶ Para maior aprofundamento em outras experiências do “Projeto Equidade” consultar: ARTES, Amélia; UMBEHAUM, Sandra; e SILVERIO, Valter (orgs.). **Ações Afirmativas no Brasil**: experiências bem sucedidas de acesso na Pós-graduação. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016, v.1.

Pesquisa sobre Educação e Relações Étnico-racial da UEMG. Essa gestão parceira possibilitou a proposta de realização do curso Afirmção nos Pós. De acordo com Miranda et al. (2016), o curso foi desenhado com o objetivo de estabelecer uma sincronia entre dois dispositivos acadêmicos criados para contemplar os cursistas com aulas que fossem além dos conteúdos disciplinares. Esses mecanismos foram: a realização de seminários (em formato de rodas de conversas) e a realização de uma aula inaugural no início de cada nova turma do curso. O dispositivo aula inaugural foi “planejado como uma estratégia para mobilizar o debate sobre a urgência da institucionalização de medidas de ações afirmativas na Pós-graduação”. (MIRANDA et al., 2016, p. 64). Além da fala de um conferencista, no dia da aula inaugural, os estudantes foram convidados a relatar suas trajetórias de vida.

Dessa forma, tanto os estudantes eram instados/as a perceber que sua trajetória individual não era solitária e, portanto, desnaturalizava-se o padrão de subalternidade sócio-racial, quanto os/as representantes das instâncias envolvidas – direções de unidades, pró-reitorias, professores/as do curso de Pós-graduação eram confrontados/as com a necessidade de considerar os aspectos em jogo nas propostas de Pós-graduação (MIRANDA; PRAXEDES; BRITO, 2016, p.63).

O dispositivo Seminário, que acabava se transformando em roda de conversa entre professoras(es) pesquisadoras(es) – “especialmente negros”, cujas trajetórias acadêmicas e de vidas haviam sido “acidentadas” – e os cursistas eram realizadas para que os diálogos servissem “de estímulo e espelho no percurso desses/as estudantes que pretendiam dar continuidade à sua formação acadêmica” (MIRANDA; PRAXEDES; BRITO, 2016, p. 69).

Para realizar a seleção dos cursistas, anualmente, o Programa Ações Afirmativas na UFMG lançou editais públicos nos quais informava sobre os objetivos do curso e dispunha de outros critérios de participação. De acordo com o último edital¹⁷ para o curso Afirmção na Pós (2014), que, em linhas gerais, seguiu a mesma estrutura dos anos anteriores, o curso ofertava dois componentes curriculares básicos: a Análise Crítica do Projeto de Pesquisa (ACPP) e tutorias, componente integrados e as disciplinas específicas. Os dois componentes curriculares se relacionavam no intuito de orientar os candidatos para a construção do projeto de pesquisa e apontavam o caráter político relacionado ao interesse em dar suporte para as opções teóricas dos candidatos a uma vaga na pós-graduação. Além disso, tinham

¹⁷ Os editais do curso foram consultados no site do Afirmção da Pós: <https://www.ufmg.br/proex/afirmacao/>.

como objetivo pautar discussões sobre o campo das opções epistemológicas que apareceriam nos projetos de pesquisas:

A ACPP consiste no momento inicial do curso e estruturará o processo de orientação de elaboração dos projetos de pesquisa (Tutoria), com a participação de vários/as docentes, potenciais tutores/as. A ACPP ocorrerá no formato de seminários, com apresentação de projetos de pesquisa por eixo temático para problematização de opções teóricas e metodológicas e discussões político-epistemológicas. Após esses seminários, formar-se-ão os grupos para tutoria, que ocorrerá concomitantemente à realização das disciplinas (UFMG, 2014).

Já as disciplinas serviram para instrumentalizar o candidato na apropriação de saberes teóricos, metodológicos e técnicos para que pudesse proceder à busca de informações e utilização do meio informacional para isso na potencialização de uma escrita competente do projeto acadêmico. Essa parte enfocou disciplinas:

[...] de Leitura e produção de textos acadêmicos em português: 45 horas; Leitura de textos acadêmicos em língua estrangeira (inglês): 45 horas; Metodologia de pesquisa: 45 horas; Cultura informacional e pesquisa acadêmica em ambientes digitais: 30 horas; Metodologia de tratamento de dados e utilização de softwares: 30 horas (UFMG, 2014).

Esse percurso totalizou uma carga horária de 240 horas de formação realizadas durante as sextas-feiras, das 19h00 às 22h30, e aos sábados, das 08h00 às 17h30, entre os meses de fevereiro e junho de cada edição do curso.

Para Miranda et al. (2016), essa formação, pelo viés de seu público alvo, negros e indígenas, e pelas discussões e debates realizados nos Seminários e Aulas inaugurais, foi uma maneira de favorecer a emergência de temas de pesquisas e de discussões sobre a natureza, não só das oportunidades, mas ainda da “construção do saber legítimo e dos efeitos da presença da diversidade de identidades quase sempre ausentes, ou sub-representadas, nos espaços de poder na sociedade”, como apontam Gonçalves e Silva (2003, p.23).

Agregando os sujeitos das quatro turmas, apresentadas separadamente por Miranda et al. (2016), podemos traçar o seguinte perfil geral dos cursistas atendidos pelo Afirmção na Pós: 58 homens/93 mulheres, o que representa o total de 151 pessoas assistidas pelo curso. Dessas, 03 pessoas se autodeclararam brancas, 92 eram autodeclaradas pretas, 56 autodeclarados pardos. A maior parte dos cursistas era residente no município de Belo Horizonte e, seguindo a tendência apontada por Oliveira e Silva (2016), a grande maioria

dos estudantes tinha realizado a graduação na área das Humanidades e era egressa de universidades ou faculdades particulares.

Desse conjunto de sujeitos, pode-se interpretar que o curso priorizou a participação de pessoas negras (pretos e pardos) e deu oportunidade a alguns autodeclarados brancos engajados em movimentos sociais. Essa possibilidade de participação de pessoas brancas ficou estabelecida no edital de dotação, que não previa a exclusividade de participação de negros. Chama atenção o fato de não ter havido inscrição de indígenas. Sobre isso, os autores pontuam que a presença de indígenas na UFMG é muito recente “e as políticas de acesso ao ensino superior são observadas somente a partir de 2004, com o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), desenvolvido via Ministério da Educação (MEC)” (MIRANDA et al., 2016, p. 66).

Para se candidatarem ao curso Afirmação na Pós, os interessados preencheram um formulário contendo 10 blocos de questões que objetivavam constituir um banco de dados sobre os cursistas. No formulário, as questões buscavam identificar as pessoas através de informações pessoais, composição familiar, renda familiar e nível de escolaridade dos pais dos candidatos e dos próprios candidatos. Junto com o formulário, cada candidato precisou apresentar uma carta de intenções. Na carta, o candidato deveria escrever um texto dissertativo com até três laudas sintetizando sua trajetória de vida, justificando o desejo de participar do curso e relatando objetivamente o problema e os objetivos da pesquisa que tinha em mente para o mestrado.

Miranda et al. (2016) relatam que, na visão dos egressos do Afirmação na Pós captada por esse processo de inscrição, o curso poderia contribuir – e de acordo com os autores, contribuiu – para a “organização adequada das estratégias de estudo, incluindo o acesso a fontes de informação, localização de periódicos e outras modalidades de referências bibliográficas, participação em defesas de dissertações e teses” (MIRANDA et al., 2016, p. 69). Isso demonstra, talvez, uma das maiores potencialidades do curso: inserir os estudantes no universo da pesquisa e no cotidiano da pós-graduação de uma maneira sistemática, porque propiciada por uma disciplina do curso que contava com acompanhamento docente aos estudantes.

Em relação ao perfil dos estudantes cursistas do Afirmação na Pós, é preciso considerar que o edital de dotação Equidade na Pós já previa o critério de seleção que privilegiava sujeitos negros e indígenas. Miranda et al. (2016) refletem, apoiados nas construções teóricas de Santos (2010), que esses perfis precisam ser priorizados porque

integram um grupo de sujeitos sub-representados no ensino superior e o são porque a sociedade possui, historicamente, dispositivos de opressão baseados em raça, classe e gênero que remontam ao período colonial e à modernidade europeia. No território colonial, “uma vasta gama de experiências (foram) desperdiçadas, tornadas invisíveis tal como seus autores” (SANTOS, 2010, p. 34).

Ainda com relação ao perfil dos/as candidatos/as inscritos/as para o Afirmção na Pós, Miranda et al. (2016) expõem que “a autodeclaração foi considerada, junto aos outros critérios, como a percepção das formas de ‘racismo à brasileira’, as desigualdades raciais e a identidade negra e ações afirmativas e a atuação dos inscritos em movimentos sociais” (MIRANDA et al., 2016, p. 70). Para os autores, esses critérios serviam para identificar se os candidatos e candidatas compreendiam a extensão dos efeitos do racismo no desenvolvimento social da população negra no Brasil.

Essas questões foram tematizadas ao longo das disciplinas do curso, inclusive os autores ressaltam que “o planejamento da disciplina de Metodologia de Pesquisa conferiu ênfase ao processo de pesquisa voltado para o tema das relações raciais” (MIRANDA et al., 2016, p. 73). Isso promoveu o surgimento de reflexões sobre a pesquisa acadêmica contextualizada nesse vasto e diversificado campo temático. Tal ação – contextualizar a pesquisa a partir da perspectiva étnico-racial – deixou explícitos os recorte e viés estabelecidos pela coordenação do curso: favorecer reflexões e propostas de pesquisa tematizadas pela investigação nesse campo de pesquisa.

Miranda et al. (2016) avaliam que o curso foi muito importante para quem não pode, durante a realização da graduação, participar de projetos de iniciação científica ou de extensão universitária. Portanto, aqueles estudantes que eram trabalhadores ou que se graduaram em instituições onde há poucas oportunidades de iniciação científica, como as universidades particulares, foram beneficiados.

Segundo Miranda et al. (2016) ressaltam, esse perfil social e acadêmico dos então cursistas do Afirmção na Pós acendeu, ainda durante a realização das atividades do curso, o debate sobre ações afirmativas *versus* mérito acadêmico. Sobre essa discussão, os autores pontuam que a seleção para uma vaga na pós-graduação tem início quando os/as estudantes, ainda na graduação, se aproximam das atividades de iniciação científica junto aos grupos ou núcleos de pesquisa ou extensão universitária “financiados com recursos públicos”. Por isso, “compreendemos que mérito acadêmico é, ao mesmo tempo, uma construção histórico-

social e um dispositivo de hierarquização social e naturalização das desigualdades” (MIRANDA; PRAXEDES; BRITO, 2016, p. 77).

Podemos considerar, a partir dos apontamentos dos autores que ao participar de projetos de iniciação científica os estudantes vão construindo capacidades e habilidades que os tornarão mais aptos a conseguir uma vaga e realizar uma pesquisa na pós-graduação; ao (descom)passo que aqueles ou aquelas estudantes que não tiveram essas mesmas oportunidades de construir seu mérito acadêmico se veem em dificuldades no momento de escrever um projeto para concorrer a uma vaga para os programas de pós-graduação, pois pouco sabem sobre os programas e seus trâmites internos. Para esses últimos, a ação afirmativa, como o curso Afirmção na Pós, consistiu-se exatamente no provimento dessas capacidades e habilidades, visando a equalização dos percursos de sujeitos que tiveram oportunidades acadêmicas desiguais.

De acordo com Guimarães (1999, p.182), “as ações afirmativas significam o reconhecimento de diferenças étnicas e raciais entre os brasileiros, o que contraria o credo nacional de que somos um só povo, uma só raça”. Portanto, ao deslindar o debate sobre mérito *versus* ações afirmativas, o curso Afirmção na Pós mexeu com um pilar que sustenta as hierarquizações sociais, o pilar do mérito, oportunizando aos cursistas uma formação que muitos deles não puderam acessar durante o período em que cursaram a graduação, momento em que se pode, potencialmente, realizar a iniciação científica, por exemplo.

A formação realizada no interior do Afirmção na Pós, focada em habilidades que não são forjadas somente na individualidade, mas sim por uma sistemática ação de oportunidades, como a participação em disciplinas, em defesas de mestrado na pós-graduação e em eventos acadêmicos, possibilitou a produção de um conjunto de saberes que pode propiciar a inserção na pós-graduação. Por isso, a ação afirmativa, ao realizar uma formação que produz o mérito acadêmico, revela que ele não é uma produção individual e tão pouco natural, etc. Isso pode contribuir para abalar a crença na ideologia da democracia racial, que também penetra a instituição-universidade produzindo uma falsa ideia de que, já que somos parte de uma nação onde há um só povo, não haveria a necessidade de tratamentos diferenciados, posto que não há diferenças a serem tratadas.

Jacques d’Adesky (2005) vai nomear esse processo como a inauguração de um racismo universalista que dilui as diferenças por meio da síntese ideológica através da qual se postulou a existência de um só povo. Para Gomes (2005), as diferenças raciais, se tomadas como signos de inferioridade, podem contribuir para hierarquizar a sociedade,

desprivilegiando certo grupo, como a população negra. Reconhecer as diferenças de gênero, de raça ou de etnia e proporcionar oportunidades de formação aos que foram produzidos como diferentes para que eles possam concorrer nos processos seletivos com equidade, é uma importante faceta da ação afirmativa realizada pelo Afirmção na Pós.

Por isso, remetendo e retomando o que foi dito, podemos entender que as aulas inaugurais e os seminários foram dispositivos formativos estratégicos, pois colocaram lado a lado docentes do ensino superior – alguns com trajetória marcada pelas ações afirmativas – e os cursistas – sujeitos de ação afirmativa –, estabelecendo diálogos que potencializaram a desnaturalização do mérito acadêmico e a ideologia da democracia racial. Esses dispositivos parecem ter posto à vista a necessidade do reconhecimento das diferenças étnico-raciais pelos próprios cursistas. De acordo com Miranda et al. (2016), esses dois dispositivos foram apontados pelos cursistas como “elementos potencializadores da inserção segura no ambiente de pesquisa” (p. 69).

Ainda sobre a avaliação do curso, as autoras afirmam que a língua estrangeira “exclui parte significativa de grupos sub-representados do acesso aos Programas de Pós-graduação”. MIRANDA et al., 2016, p. 77).

Apesar do curso ofertar a disciplina de inglês, muitos estudantes não foram aprovados nos exames de proficiência.

Indicando o expressivo sucesso da formação pré-acadêmica Afirmção na Pós, as autoras expõem os resultados do processo das quatro turmas do curso. No total, foram 160 cursistas assistidos. Desses, 41 foram aprovados em programas de pós-graduação em Minas Gerais e em outros estados. Os temas das propostas de pesquisa aprovadas pelos programas nos quais os egressos se inseriram versavam, sobretudo, acerca de racismo e também temas relacionados ao Estado. De acordo com Miranda et al. (2016):

[...] na análise dos temas elaborados pelos/as estudantes da primeira turma, percebemos a recorrência de temas atinentes às desigualdades, seja relativo ao racismo – vinte ocorrências –, seja em outros aspectos conflituosos – seis ocorrências – ou ainda indiretamente ligados a ação do Estado, em que contabilizamos quatro casos (MIRANDA; PRAXEDES; BRITO, 2016, p. 79).

O desejo de abordar determinados temas pode ser um risco para o/a candidato/a porque, segundo os autores, certas temáticas são de “difícil acolhida quando versam, em alguns casos, sobre sujeitos interpretados como irrelevantes”. Comunidades negras, crianças

candomblecistas, quilombolas, mulheres da zona rural, adolescentes do sistema socioeducativo são muitas vezes “objetos classificados como desnecessários, exóticos” (MIRANDA et al., 2016, p. 81). A não acolhida desses temas, ou o registro deles como desnecessários, põe em evidência duas questões que temos insistido até aqui: a questão do sujeito da pós-graduação, tratada por José Jorge de Carvalho, e a questão teorizada por Boaventura de Souza Santos, da monocultura do saber.

Para Carvalho (2005), não há muita clareza quanto aos critérios que envolvem as escolhas feitas pelos docentes nas bancas de mestrado ou de doutorado. Segundo o autor, existe um “alto grau de imprecisão, que pode aumentar e tornar-se intensamente parcial quando incluímos as idiossincrasias dos membros das bancas, com suas preferências e rejeições de temas e abordagens que às vezes não guardam nenhuma relação com as eventuais escolhas dos candidatos” (p. 168). Como alternativa a esse sistema apontado pelo autor como não universalista, a saída seria o que Carvalho defende como sendo “de preferências temáticas e raciais”, que representa um apoio a estudantes negros que queiram entrar na rede já constituída da pós-graduação. O autor especifica esse apoio em forma de preferência por temas e pela origem étnico-racial negra como sendo a instituição das cotas na pós-graduação.

Seguindo na esteira da exclusão temática ou da não preferência temática na pós-graduação, Santos (2014) discute o conceito de produção da monocultura do saber. Para iniciar a discussão, o autor apresenta o filósofo alemão, do século XV, Nicolau de Cusa; para quem “nenhum outro saber mais perfeito pode advir do homem, mesmo ao mais estudioso, do que descobrir-se sumamente douto na sua ignorância”. Santos (2014) apresenta a ignorância como um potencial humano que precisa ser assumido e confrontado, principalmente no campo da ciência, onde existe “uma pluralidade infinita de saberes finitos sobre a experiência humana no mundo”. No entanto, essa pluralidade infinita de experiências não está no horizonte da ciência arquitetada pelo paradigma hegemônico moderno. O infinito temático no paradigma da ciência moderna foi transformado “num obstáculo a superar, controlando-o, domesticando-o, reduzindo-o em porções finitas” (SANTOS, 2014, p. 541). Diante desse procedimento que reduz o objeto de pesquisa a partes finitas, muito do que há para conhecer em termos de experiência humana fica de fora pela impossibilidade e indolência da ciência moderna; não é sequer mencionado como conhecimento, é transformado em ausência.

Para Santos (2014), “a impossibilidade de captar a infinita diversidade epistemológica do mundo não nos dispensa de procurar conhecê-la, pelo contrário, exige-a”. (p.123). Dessa forma, segundo o autor, o saber deixa de ser produzido como monocultura e passa a existir como ecologia do saber no estado de pluralidade de saberes.

Tendo como horizontes teóricos Carvalho (2005) e Santos (2014), podemos dizer que pensar na possibilidade de uma política de preferência temática tendo como eixo os candidatos negros nos processos seletivos de mestrado e doutorado que queiram pesquisar temas relacionados às questões raciais, por exemplo, concorre para combater a produção da monocultura do saber.

Miranda et al. (2016) analisam que há algum deslocamento sendo produzido na universidade, que gera uma tensão no que Santos (2014) chama de monocultura do saber. Essa afirmação sobre deslocamento é feita tendo em vista o índice de sucesso do Afirmação na Pós. “Obtivemos um alto índice de aprovação – aproximadamente $\frac{1}{4}$ ” (p.82) dos cursistas foram aprovados e levaram à pós-graduação temas (saberes) que privilegiam um olhar sobre a raça, racismo, quilombolas, movimentos sociais, etc.; “saberes produzidos como não existentes pela epistemologia hegemônica” (SANTOS, 2010, p. 542).

Para Miranda et al. (2016), o sucesso do Afirmação na Pós se deve à entrada na pós-graduação de professores negros que se identificam com os temas dos projetos apresentados. E além disso, apontam que esses docentes afetam outros com os temas que orientam. A mudança do perfil docente no ensino superior é, então, a marca da mudança de interesses, de olhares e de abertura e acolhida ao que ainda é considerado exótico ou desnecessário de ser investigado.

Para José Jorge de Carvalho (2003), o “foco da reprodução ou da mudança do sistema (universitário) não está no perfil racial dos calouros, mas dos professores”. Segundo sustenta o autor, “somos nós (professores), afinal, que temos autonomia para gerir o sistema universitário brasileiro”. Segundo Carvalho (2003), a decisão, ou o poder sobre quem se tornará pesquisador, via entrada em programas de mestrado e doutorado, ou quem assumirá um cargo como professor nas universidades brasileiras, ainda se encontra concentrado nas mãos de uma elite intelectual branca que dispõe do que o autor chama de “vantagens da brancura sem cor” (CARVALHO, 2003, p. 174).

Carvalho (2003) expõe alguns casos que são emblemáticos das barreiras institucionais para a assunção do pesquisador negro como referência simbólica para o seu grupo, como aquele que poderá dar novas interpretações aos dados de pesquisa. O autor cita

o caso de três pesquisadores negros: Guerreiro Ramos, Edson Carneiro e Clóvis Moura, que por força de um “racismo institucional velado” não foram aprovados nos concursos de seleção para ser professor nas universidades onde pretenderam ingressar, mesmo com formação acadêmica adequada às exigências dos editais. Por isso, o autor afirma que:

[...] não temos razão para naturalizar o processo de entrada de professores (na universidade), como se todos os docentes que hoje ensinam nas universidades federais tivessem entrado por processos justos e transparentes, o que nem sempre foi o caso (CARVALHO, 2003, p. 185).

Parafraseando Carvalho (2003, 2005) e Gomes (2012), poderíamos dizer que a entrada de docentes negros na pós-graduação parece realizar um processo de politização do espaço da produção do conhecimento demonstrando que não existe neutralidade nas escolhas dos estudantes de pós-graduação e, conseqüentemente, dos projetos de pesquisa, revelando que a brancura, na verdade, tem cor. Esse processo evidencia ainda que o princípio meritocrático que distingue e individualiza os sujeitos é mesmo o resultado de uma construção não restrita à qualidade da escrita e à proficiência em uma língua estrangeira, pois tem relação também com a identidade étnico-racial do candidato e do docente que participa do processo seletivo. A mudança de perfil do professor do ensino superior, identificada por Miranda et al. (2016), é mostra, ainda, do desvelamento dos processos históricos de exclusão de determinadas temáticas no território da investigação científica.

A entrada na pós-graduação de temas como os apresentados pelos egressos do Afirmção na Pós, no entendimento de Miranda et al. (2016), pode ser considerado como um deslocamento no “padrão reiterado na institucionalidade do processo de produção do conhecimento acadêmico”. Esse deslocamento vai do padrão hegemônico à emergência de “teorizações que admitem instabilidades, interpretações metodológicas posicionadas, tentativas de renovação conceitual e ousadias individuais” (MIRANDA et al., 2016, p. 82).

Outros deslocamentos evidenciados foram registrados nas trajetórias dos estudantes, principal foco da nossa pesquisa. Miranda et al. (2016) destacam que entre os egressos do curso existem aqueles e aquelas que se encontram vinculados ao Programa Ações Afirmativas na UFMG na condição de docentes “em projetos de ensino e extensão, além de serem presença ativa em ações e grupos de estudo que abordam questões étnico-raciais e quilombolas”. Esse deslocamento, da posição de cursista do Afirmção na Pós para a posição de docente, em projetos do Programa, tem significado material e simbólico na vida desses sujeitos, o que nos autoriza a considerar tal processo como um ganho qualitativo na

trajetória experienciada. Uma outra forma de deslocamento dos sujeitos diz respeito à questão da identidade racial e da construção de uma autoimagem positiva.

Essas questões vivenciadas de modo individual pelos estudantes os posicionavam, em certas situações sociais, no lugar da inferioridade e da exclusão. Porém, ao longo das aulas do curso os sujeitos foram se percebendo como coletivos socialmente produzidos como excluídos dos processos de acesso à pós-graduação. Isso contribuiu para o deslocamento do lugar de trajetória de vida singular para o lugar da “problematização das relações raciais na sociedade brasileira”. Esse deslocamento serviu de base para a construção conceitual de muitos projetos de pesquisa, o que nos faz retornar à questão da politização da raça no interior da formação pré-acadêmica, evidenciada pela teorização das próprias experiências vividas pelos sujeitos cursistas, atentos às vivências no interior das dinâmicas sociais e raciais, refletidas a partir do seu lugar de pertencimento como membros da sociedade.

Através da exposição, descrição e análise apresentadas até aqui é possível afirmar que as ações realizadas no interior do curso, com duração de um ano letivo, a cada edição, traduzem-se no esforço tenaz de construir dispositivos de preparação e formação acadêmica e podem ter ido além, pois os processos de formação acadêmica também foram momentos de construção de um posicionamento político e crítico sobre os modos de sociabilidade e inserção (ou marginalização) do negro na sociedade brasileira e no âmbito restrito da pós-graduação.

Talvez possamos pensar que os dispositivos construídos ao longo do curso dão substância à política de ação afirmativa e renovam o sentido de mérito como uma ação entre sujeitos, contrariando o entendimento individualizante da meritocracia como aquilo que pertence a um sujeito que, sozinho, se faz e, por isso, é merecedor de sucesso. Ao renovar o sentido de mérito, as ações do curso Afirmção na Pós parecem evidenciar a potência, que subjaz às ações afirmativas, de possibilitar a construção do mérito àqueles que, em virtude de suas situações sociais e raciais de persistentes desigualdades (LIMA, 2015), não tiveram oportunidades para construí-lo.

Além disso, podemos afirmar que a formação pré-acadêmica, pela via da crítica às dinâmicas socialmente racializadas, produziu intensos diálogos teóricos com proposições epistêmicas e metodológicas posicionadas que desafiam a ciência hegemônica, produtora da monocultura do saber ao não reconhecer e contemplar “a pluralidade de saberes sobre a experiência humana” (SANTOS, 2010, p. 542).

As análises de Miranda et al. (2016) sobre o poder e o alcance positivo dos mecanismos construídos ao longo das 04 edições do curso – que garantiram o apoio formativo a sujeitos historicamente sub-representados na pós-graduação, contribuindo para que mais de 40 sujeitos fossem aprovados em programas de pós-graduação em todo Brasil – nos dão a direção e o horizonte de que as ações afirmativas¹⁸ cumprem bem a função de realinhar trajetórias de exclusão e, com isso, têm a potência de gerar tensões e deslocamentos sobre o entendimento de equidade na pós-graduação.

Sobre isso, os trabalhos de Artes (2013, 2016) apresentados no tópico anterior nos dão a dimensão da sub-representação no negro nesse espaço e ressaltam que ainda há um longo caminho a ser percorrido para se alcançar a equidade entre a população branca e a população negra na pós-graduação.

Nesse sentido, as ações afirmativas na pós-graduação indicam a possibilidade de correções em trajetórias e vidas ainda excluídas desse nível educacional e evidenciam a existência da produção de experiências de inclusão, ainda que em pequena escala, que precisam ser reconhecidas. É nesse âmbito que essa pesquisa ganha relevância, pois a proposta do capítulo seguinte é conhecer e dialogar com as experiências de sujeitos que adentraram a pós-graduação, produziram cada qual uma história pessoal e uma história de conhecimento. São as trajetórias de pessoas negras potencializadas pelo curso de formação pré-acadêmica Afirmação na Pós, narradas pelos/as 05 mestres/as focalizados/as nessa pesquisa e que vamos (re)conhecer, dialogar e analisar com o objetivo de ampliar significados e interpretações do que seja ser negro e ser negra na pós-graduação.

CAPÍTULO 5. A VISÃO DO NEGRO DESDE DENTRO: DIÁLOGO ANALÍTICO A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS/AS MESTRES/AS NEGROS/AS EGRESSOS/AS DO CURSO DE FORMAÇÃO PRÉ-ACADÊMICA AFIRMAÇÃO NA PÓS

5.1 Apontamentos metodológicos

¹⁸ É relevante pensar que estamos focalizando uma das experiências de ação afirmativa realizada através do Programa Equidade na Pós-graduação. Portanto, o Afirmação na Pós é expressão de uma ação maior, que ganha maior amplitude se tomada na perspectiva da totalidade das outras ações. A ação afirmativa proporcionada pelo Programa de Bolsas da Fundação Ford compunha-se de algumas fases que não foram contempladas pelo Afirmação na Pós, por falta de recursos. Pensamos que isso não reduz sua potencialidade, mas evidencia a necessidade de que haja intervenção do Estado, através de recursos, para completar o ciclo afirmativo que corresponde à entrada, à permanência e ao acompanhamento pós-acadêmico.

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados “antropólogos” e “sociólogos”. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é o negro-tema; outra, o negro-vida. O negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção. O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, profético, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 215).

O trecho acima, retirado do livro *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*, ajuda-nos a expressar e a definir a compreensão que temos acerca das trajetórias em vista nesse capítulo. Compartilhamos com Guerreiro Ramos a abordagem e o entendimento sobre o negro: um humano dinâmico que pensa e produz conhecimento. Guerreiro Ramos parte de uma visão do negro como vida, isto é, como um sujeito inteiro. O autor se guia por uma visão humanista do negro e, por isso, não admitia entendê-lo como um objeto de pesquisa, afinal, “só se poderia tratar como objeto aquilo que fosse exterior a nossa existência”, que fosse redutível e sem dinâmica própria. Na contramão do entendimento sobre o negro essencializado pela sociologia e pela antropologia do século XIX e início do século XX, tratados no primeiro capítulo dessa dissertação, Guerreiro Ramos sustenta uma visão dos negros como vida, como potência da realidade social, insubmissa e indefinível. Concordando com Guerreiro Ramos (1995), percebemos os sujeitos dessa pesquisa como inteirezas únicas, irredutíveis a categorizações pré-definidas, como que para encaixar subjetividades em chaves de análises que podem se tornar procedimentos redutores da experiência humana no mundo. Resultante dessa compreensão, advêm os nossos esforços para evidenciar o modo de análise que confeccionamos para pensar as trajetórias das mestras e dos mestres egressos/as do Afirmção na Pós.

Com base em um entendimento produzido a partir das narrativas feitas pelos sujeitos, percebemos que os processos que nos foram narrados indicam aproximações e guardam também distanciamentos. A partir dessas aproximações de pontos das trajetórias, e levando em consideração também os distanciamentos, é que apresentaremos nossas análises sobre os elementos que aproximam e distanciam os sujeitos e suas experiências vividas na pós-graduação. Esses elementos que definimos como as ações, as relações e reações das mestras e dos mestres entrevistados/as são partes do que entendemos como as dimensões da formação realizada pelas mestras e pelos mestres durante o curso de mestrado. Essas ações,

relações e reações guardam as especificidades das interações entre sujeitos e instituições envolvidos nas trajetórias. Por isso, mesmo que cada vivência e cada experiência seja única, elas podem ser reunidas para possibilitar a ampliação e o aprofundamento das leituras sobre as dinâmicas instauradas e vividas por essas pessoas. Isso justifica a reunião de determinadas dimensões das trajetórias desses sujeitos, até mesmo como forma de dar vigor às análises. Portanto, propomos que a reunião das vidas e das dimensões vividas deve ser lida como a expressão de um *aquilombamento*, conceito que buscaremos traçar na sequência.

Beatriz Nascimento, apresentada por Alex Rats no livro *Eu sou Atlântica*, tornou-se uma fonte de inspiração para pensarmos esse procedimento de aquilombamento. Assim, a autora expressa-se em relação ao tema: “[...] A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou (1989)”. Essas palavras simbolizam uma ampliação potente do sentido de quilombo, como um território do existir e do ser que r-existe. Propomos ir justamente nessa direção ao entender as trajetórias dos sujeitos dessa pesquisa como espaços de ser e estar do corpo negro, herdeiro de opressões, mas também de movimentos em busca de protagonismos, de construções de si e de conhecimentos acadêmicos. Abdias do Nascimento em sua obra *O Quilombismo*, de 2002, nos inspira a pensar esse aquilombamento como uma ética, a do direito “à condição humana do povo afro-brasileiro” (p.8), o direito a dizer a sua palavra e, assim, exercer o direito de ser, de forma dialogada nessa pesquisa. Inspira-nos também Bárbara Oliveira Souza (2008), que investigou os modos de *aquilombar-se* realizando um “panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro” (SOUZA, 2008, p. 13).

Propomos, portanto, uma análise de trajetórias aquilombadas, reunidas como forma de projetar uma ampliação dos sentidos de ser humano e de estar no espaço acadêmico, símbolo do lugar da produção do conhecimento que, para nossos/as entrevistados/as, simboliza a possibilidade de se inscrever nesse espaço, se inscrever junto à interpelação a partir de dentro da sua própria história, ainda que de modo insipiente. Agrupadas em consonância com as ideias apresentadas acima, queremos indicar que o destacamento e a reunião de trechos das narrativas das trajetórias de pessoas negras na pós-graduação não representa apenas um procedimento de análise prescrito eternamente nos marcos das análises qualitativas. Pelo contrário, concebemos esse procedimento como um dispositivo que visa fortalecer tais percursos ao estabelecer rotas de contato que dão visibilidade aos próprios sujeitos e às experiências que eles e elas vivenciaram no caminho de formação acadêmica na pós-graduação. Tomar de empréstimo o termo *aquilombar*, ao se referir às

trajetórias, tem o significado do reconhecimento de que esses percursos guardam as ressonâncias das lutas e das resistências do povo negro por direitos fundamentais, como o direito à educação e à produção de conhecimento.

A análise aquilombada não abre mão do rigor na pesquisa, mas questiona a neutralidade e a universalidade como elementos que garantem uma análise precisa da realidade. Portanto, não ignoramos a diversidade de origem étnico-racial, de classe, as formações identitárias, as lutas por reconhecimento e o direito à diferença, como alerta Silva (2005). Ignorar tais traços e princípios seria afirmar uma universalidade abstrata em detrimento do direito às diferenças.

Nessa investigação, as entrevistas se constituem como um instrumento central de produção de dados. Entrevistamos 05 egressos/as do curso Afirmação na Pós de modo individualizado: 03 mulheres e 02 homens. Todas as entrevistas aconteceram na Universidade Federal de Minas Gerais. Das 05 narrativas, 04 foram produzidas no gabinete do professor orientador dessa pesquisa e 01 foi feita numa sala de aula da Faculdade de Educação dessa mesma universidade, a pedido do entrevistado. Atendemos à disponibilidade de dia e horário do entrevistado ou entrevistada.

As entrevistas ocorreram sem um roteiro estruturado, o que permitiu um diálogo entre pesquisadora e entrevistado/a numa dinâmica discursiva que possibilitou aos/às sujeitos/as irem refletindo sobre o que relatavam enquanto falavam. Isso cooperou para um aprofundamento na produção dos sentidos das experiências revividas, como o auxílio da memória, e ajudou a cindir, em alguma medida, as assimetrias existentes entre pesquisadora e entrevistado/a, pois a situação não era regida por um roteiro inflexível.

Gravei e transcrevi o material coletado, obtendo, para isso, autorização dos/as sujeitos/as. Após as transcrições, realizei a devolutiva aos/às sujeitos/as para que eles e elas pudessem ter de volta a narrativa produzida e perceber possíveis enganos ou equívocos no ato da transcrição. Após esse processo de devolutiva, iniciei o trabalho de leitura sistemática dos dados produzidos, atenta às interpretações e produção de significados pelos/as entrevistados/as. Desse processo, resultou o aquilombamento das experiências narradas em dimensões formativas. Essas dimensões, que serão apresentadas na sequência, resultaram das aproximações entre as ações, relações e reações que cada mestra e cada mestre narrou durante a entrevista, como elementos dos processos e das experiências vivenciadas na pós-graduação.

A técnica da entrevista narrativa permitiu a produção de grande quantidade de informações a respeito das trajetórias dos mestres e mestras, permitindo conhecer os valores, as atitudes, os sentimentos e concepções que orientam os/as sujeitos/as (GIL, 1999). Segundo Minayo (2010):

[...] o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir através de um porta-voz as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO, 2010, p. 109-110).

Para Weller e Zardo (2013), a utilização das narrativas é importante quando na pesquisa tem-se a:

[...] necessidade de compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias. Esta perspectiva difere das interpretações arbitrárias que isolam as trajetórias biográficas singulares dos eventos sociais em sua complexidade. Busca-se por meio do estudo de narrativas esclarecer como determinadas ações são projetadas, executadas e retrospectivamente acessadas pelos indivíduos e, ainda, compreender os motivos que os levaram a estas ações (WELLER E ZARDO, 2013, p. 132).

Nesse sentido, pretendemos, por meio das narrativas aquilombadas, analisar as vivências, os processos e as experiências que constituíram os percursos dos/as sujeitos/as na pós-graduação, não desprezando os eventos que gravitam em seu entorno como um reflexo do contexto social e histórico.

Como critérios de inclusão na pesquisa, dos/as 05 mestres/as egressos/as do curso Afirmção na Pós que decidimos entrevistar, buscamos pelos que defenderam seus trabalhos até o ano de 2015, que se autodeclararam como negros/as e que residem em Belo Horizonte ou Região Metropolitana, o que facilitaria possíveis deslocamentos dos/as entrevistados/as ou da pesquisadora.

Além da realização das entrevistas, produzimos dados a partir de outras três fontes: consultamos as fichas de inscrição no curso Afirmção na Pós, buscamos investigar o currículo Lattes dos/as entrevistados/as e também lemos a introdução, a metodologia e a conclusão das dissertações produzidas por esses/as sujeitos/as.

Os formulários, que também podem ser chamados de fichas de inscrição, eram preenchidos pelos candidatos que pleiteavam uma vaga no curso Afirmção na Pós. Por meio desses formulários, pudemos acessar informações sobre a identificação

socioeconômica dos sujeitos/as entrevistados/as, o tipo de escolarização básica e o tipo de ensino médio que acessaram, a área de formação e a instituição superior onde estudaram, a situação domiciliar e socioeconômica das famílias, o nível de escolarização dos familiares e os objetivos que cada um/a apresentou com relação à pós-graduação. Esses objetivos foram descritos pelos/as próprios/as sujeitos/as em um espaço próprio nos formulários destinado a esse fim. Portanto, realizamos uma análise documental dessas fichas.

De acordo com Bardin (1977), a análise documental pode ser descrita como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” (p. 44). Essa produção de um documento secundário, a partir dos dados brutos das fichas, nos permitiu extrair elementos que tornaram possível a composição dos perfis dos/as mestres/as entrevistados/as. Também compõe os perfis uma breve consulta ao currículo Lattes dos/as entrevistados/as. Buscamos identificar nos currículos *on-line* as publicações feitas pelos/as sujeitos/as, suas participações em eventos acadêmicos e a atuação profissional atual de cada um/a. Buscamos, com isso, mesmo de modo abreviado, o registro das atividades acadêmicas narradas nas entrevistas ou outras que tivessem ocorrido após o término do mestrado como um indicativo de alguma movimentação na vida acadêmica desses mestres e mestras.

As leituras das partes sinalizadas das dissertações foram realizadas porque durante as entrevistas os/as mestres/as fizeram referências às suas pesquisas em diversos momentos. Ter feito essas leituras, mesmo que pouco aprofundadas, nos ajudou a dimensionar os significados dos objetos de pesquisa produzidos, a qualidade e a profundidade das dissertações dos/as entrevistados/as. Essa fase de tratamento da informação também pode ser considerada, de acordo com Bardin (1977), como um tipo de análise documental.

Os perfis traçados a seguir revelam, além das posições sociais dos/as entrevistados/as, algumas experiências vividas ao longo da vida, como, por exemplo, o engajamento social. A partir da apresentação dos perfis vamos dialogar com as vozes e com as visões das mestras e dos mestres egressos do Afirmção na Pós no intuito de entrelaçar percepções, que são modos de ver em determinado lugar no mundo, com as vozes dos teóricos que perspectivam essa pesquisa e, ainda, com as nossas vozes de pesquisadores, buscando produzir uma autoria com base nessa conexão analítica de vozes e olhares plurais que não querem perder de vista o sentido de “vida do negro” trazido por Guerreiro Ramos (1995).

5.2 Perfis dos/as sujeitos/as: uma visão introdutória da vida de cada um/a

Maldonado-Torres (2006), ao pensar sobre a descolonialidade, tece e aprofunda questões bastante significativas do ponto de vista do estudo das relações raciais em articulação com a universidade. Essas questões foram apresentadas no terceiro capítulo e agora serão retomadas. Maldonado-torres (2006) questiona: “o que significa que o sujeito racializado se converta em sujeito de conhecimento, isto é, o que ocorre quando alguém que é considerado objeto se torna sujeito?” (p. 125). Os/as sujeitos/as dessa pesquisa são homens e mulheres negras com histórico de sub-representação no espaço da produção do conhecimento e, além disso, foram vistos/as e tratados/as pela ciência, durante todo o século XIX e início do século XX, como um tema a ser explorado e como um problema de pesquisa analisado pela raciologia e pela antropologia cultural. Não foram vistos, portanto, como vida e nem como potenciais sujeitos/as de produção de conhecimento. São, portanto, sujeitos/as que, ao adentrarem a pós-graduação, representam uma subversão da ordem hegemônica.

Nesse capítulo, ainda que brevemente, apresentaremos esses homens e essas mulheres a partir do traçado dos seus perfis, que se constituem como uma forma válida para expressar que os percursos vividos na pós-graduação são apenas uma parte da vida desses/as mestres/as, cheia de meandros e de muitas outras experiências.

Os nomes utilizados para se referir a elas e a eles são fictícios¹⁹, conforme deliberação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP – UFMG).

5.2.1 Rosa

Rosa nasceu em 1981, se autodeclara preta, é casada e é natural da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Atualmente, reside com o marido e os filhos em Belo

¹⁹ Os nomes usados para designar as mestras e os mestres entrevistados/as nessa pesquisa foram escolhidos tendo como referências algumas personalidades que dão e deram suas contribuições para uma reflexão sobre a temática racial no Brasil. Os mestres receberam o primeiro nome de dois professores: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; e Antônio Sergio Alfredo Guimarães, professor de Sociologia da Universidade de São Paulo. As mestras receberam seus nomes em referência e reverência à Carolina Maria de Jesus, uma potente escritora brasileira, e, como dupla homenagem, a escritora, professora e militante Rosa Margarida de Carvalho Rocha nomeia as duas outras mestras.

Horizonte. Ela tem origem em uma família cujos pais tiveram pouca permanência na escola. Sua mãe e seu pai não chegaram a concluir o ensino fundamental. A mãe de Rosa está viva e sempre trabalhou em casa. O pai de Rosa, já falecido, trabalhou a vida toda com transporte de cargas. A entrevistada frisou que, através do trabalho, seu pai foi um provedor que nunca deixou faltar nada à família e ainda conseguiu ajudar financeiramente os parentes próximos.

Rosa cursou o ensino fundamental e médio em escolas públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Segundo seu relato, eram escolas consideradas de boa qualidade. A entrevistada relata que nessa época participou de “formação em liturgia afro-brasileira com a pastoral consciência negra do bairro” onde morou. Segundo nos contou, “na família, essa questão (étnico-racial) era discutida pelo meu pai, que acreditava na educação como melhoria da condição financeira” e que, com isso, não haveria mais discriminação racial.

Após o ensino médio, a entrevistada precisou interromper os estudos por um período, mas depois de alguns anos fez cursinho pré-vestibular e ingressou na UFMG para estudar em um curso na área de Humanas. A graduação da entrevistada foi marcada por fases. Inicialmente, ela vivenciou um profundo envolvimento com a universidade: “eu tinha segurança em falar em público”, ela comenta. Em seguida, passou por um curto afastamento do curso por questões pessoais. Na última fase, veio o retorno à graduação, marcado por novo engajamento.

A entrevistada conta que teve apenas um professor negro durante a graduação e comenta: “aqui (na UFMG) ainda tem poucos professores negros”. Ela participou de iniciação científica e de projetos de extensão universitária voltados ao estudo de temas relacionados à diversidade étnico-racial. A entrevistada classifica sua trajetória, nesse período, como sendo de sucesso. Ela narrou que passou por momentos difíceis na universidade, como a baixa colaboração dos colegas de curso, dificuldades financeiras para se manter estudando, pouco tempo para se dedicar aos estudos e que sofreu discriminação racial na sala de aula por parte de um professor.

Logo após a conclusão da sua graduação, Rosa participou da primeira turma do curso de preparação pré-acadêmica Afirmação na Pós. Ela afirma ter ido buscar no curso preparação para construir um projeto de pesquisa, bem como uma preparação para o processo seletivo para a pós-graduação. Ela relata que o interesse em dar continuidade aos estudos estava relacionado à sua participação na iniciação científica e “por entender que o mestrado faz-se necessário para minha realização profissional”.

Assim que concluiu o curso Afirmção na Pós, Rosa foi aprovada para realizar o mestrado na área de Educação em uma universidade federal. Ela desenvolveu uma pesquisa que teve como tema central a juventude negra quilombola.

Uma consulta ao currículo Lattes de Rosa mostra que ela vem construindo um percurso acadêmico bastante movimentado e produtivo, marcado por boa gama de publicações e por muitas participações em congressos e seminários, dentro e fora do país, apresentando as diversas pesquisas das quais participou, principalmente durante a iniciação científica, e a que realizou como estudo monográfico para a conclusão da graduação. Atualmente, Rosa é trabalhadora em educação no ensino fundamental e atua em atividades relacionadas à universidade onde se pós-graduou.

5.2.2 *Carolina*

Carolina nasceu em 1976, se autodeclara preta, é solteira e não tem filhos. É natural da Região Metropolitana de Belo Horizonte e atualmente reside sozinha num município da mesma região metropolitana. Ela é de uma família economicamente desfavorecida. Carolina tem dois irmãos e é fruto do segundo casamento do seu pai e, dessa união, ela é a filha mais velha. Seus pais tiveram pouco acesso à escolarização, não chegaram a concluir o Ensino Fundamental. O pai da entrevistada foi pedreiro e a mãe foi doméstica.

Carolina cursou o ensino fundamental e médio em instituições públicas e relata ter sido uma excelente aluna. Após a conclusão do ensino médio, a entrevistada precisou interromper os estudos por dois anos para “trabalhar e me sustentar”. Segundo ela nos disse, ficou 02 anos trabalhando e só então voltou aos estudos.

Ele fez a graduação na área de Humanas numa instituição particular, um Centro Universitário localizado em um município do Estado de Minas Gerais. Carolina afirma que ter entrado na graduação representou um distanciamento de uma tradição familiar que era ser empregada doméstica. “Eu venho de uma família em que as pessoas não estudam, as pessoas trabalham. E as mulheres são domésticas, vão ter filhos, são donas de casas. E eu nunca quis isso, e o jeito de me distanciar disso, um pouco, era estudando”.

Durante a graduação, ela relata ter tido 02 professores negros e afirma que “a temática racial não era muito discutida no curso”. Para ela, uma formação como a que teve na graduação, baseada nos estudos e teorias de Marx, apagaram a possibilidade de discutir as

opressões de raça porque no centro das discussões sobre desigualdade estava a questão das diferenças de classe social.

Sua relação com os movimentos sociais começou a ser construída quando ela se mudou para a Região Metropolitana de Belo Horizonte, nos anos 1990, depois de terminada a graduação. Nessa época, ela conheceu um espaço social na cidade onde começou a atuar. Desde então, ela se enuncia como uma pessoa engajada. Carolina comenta que “eu fui convidada para falar nos movimentos negros e fui gostando. Eu fui fazendo amizades e fui gostando e estou até hoje”.

Entre a conclusão da graduação e a entrada na pós-graduação houve uma lacuna temporal extensa, cerca de uma década. Segundo Carolina, foi muito difícil retornar para a universidade. Nesse contexto, o curso Afirmação na Pós significou uma facilitação no caminho até a entrada no mestrado. Carolina comenta que “o Afirmação gerou um atalho para mim”. Logo após a conclusão do Afirmação na Pós, Carolina prestou exames e ingressou em um PPG de uma universidade pública federal com concentração de pesquisas na área tecnológica. Nessa instituição, ela desenvolveu uma pesquisa que tematizou a juventude negra na EJA.

Ao consultar o currículo Lattes da entrevistada, observamos que Carolina vem apresentando vários trabalhos em eventos acadêmicos, trabalhos que representam os frutos de sua pesquisa no mestrado. Atualmente, ela trabalha na área da educação como professora do ensino fundamental na rede pública.

5.2.3 Luiz

Luiz nasceu em 1982, se autodeclara preto e é natural da cidade de Belo Horizonte, onde reside e trabalha. Filho único de um casal cujo pai, já falecido, estudou até o ensino médio e exerceu a profissão de digitador. A mãe possui o ensino superior e foi secretária. Ele estudou o ensino fundamental em escola particular que, para ele, era de boa qualidade. O entrevistado afirma que “minha mãe, teve o entendimento, meio raro entre os familiares, que seria interessante investir toda a grana dela na educação. Ela achava que aquilo ali era uma coisa muito importante”. Para Luiz, o fato de ter recebido investimento no ensino fundamental “fez uma grande diferença na minha trajetória escolar e acadêmica e, por causa desta minha trajetória escolar no ensino fundamental, no ensino médio, eu estudei em uma escola pública federal”. É importante ressaltar que a escola onde Luiz estudou é considerada

uma escola de alta seletividade. Isso explica sua reflexão sobre o investimento no ensino fundamental realizado pela família.

Luiz relata que “mesmo vivendo em ambientes, extrafamiliares, majoritariamente frequentados por pessoas brancas” durante a infância e a adolescência, nunca sofrera discriminação racial. Somente no ensino médio, ao namorar uma garota branca, ele percebeu certos olhares ou comentários que posteriormente veio a interpretar como sendo possivelmente racistas.

Logo que o entrevistado terminou o ensino médio, iniciou os estudos na graduação em uma instituição pública na área de Humanas. Foi nessa época, através de três chaves de leitura sobre o país – o futebol, a música e o cinema –, que Luiz começou a se entender como negro em um país marcado pela questão étnico-racial. Luiz relata ter vivido uma graduação fragmentada da qual se distanciou algumas vezes por estar cansado do ambiente acadêmico, por precisar trabalhar e por querer vivenciar experiências novas. Quando Luiz percebeu a necessidade de retornar, de fato, para a universidade se engajou no objetivo de realizar alguma iniciação científica. Foi a partir do momento que foi selecionado em um dos processos seletivos para os quais se inscreveu que a aderência ao curso e à universidade se efetivou.

A iniciação científica foi para o entrevistado “a oportunidade de começar um projeto de pesquisa do zero até a conclusão dele. Eu participei de todo o processo. E aquilo foi bom [...] eu estou aqui por causa desse período”.

Durante a iniciação científica, Luiz se envolveu com o campo de estudo das relações raciais, que se tornou para ele, também, um campo de atuação política. Foi nesse campo de estudos que ele desenvolveu sua pesquisa de mestrado. Luiz ponderou que o Afirmção na Pós “é uma coisa assim sensacional! Uma medida de intervenção política de uma importância tão grande, que eu nem saberia mensurar”. Após concluir o curso de preparação pré-acadêmica, o entrevistado não prestou exames imediatamente para ingressar no mestrado. Só o fez um ano depois da experiência no Afirmção na Pós. Segundo ele afirma, estava trabalhando intensamente à época. Luiz realizou o mestrado em uma universidade federal na área da Educação. A pesquisa que o entrevistado desenvolveu ocorreu no município de Belo Horizonte e a investigação teve relação com a avaliação da política instituída pela Lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade de inserção do conteúdo de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos oficiais de ensino

Ao visitar o currículo Lattes de Luiz, percebemos que sua iniciação científica resultou em publicações e participações em eventos e que a pesquisa no mestrado também lhe rendeu boas oportunidades de participação em congressos e seminários de pesquisa, o que significa que o egresso do Afirmção na Pós vem apresentando e publicando os conhecimentos produzidos ao longo de sua trajetória acadêmica. No momento atual, ele está exercendo a docência no ensino fundamental da rede pública de educação.

5.2.4 Margarida

Margarida se autodeclara preta e é a mais nova das três filhas de seus pais. Nasceu em 1961 na periferia da cidade de Belo Horizonte. Seus pais permaneceram poucos anos na escola. A mãe cursou até o quarto ano do ensino fundamental e seu pai estudou até o segundo ano do ensino fundamental. A mãe de Margarida trabalhava como pespontadeira de calçados e bolsas e o pai foi auxiliar de mecânica automotiva.

Margarida cursou a educação básica em escola pública. Sua trajetória escolar no ensino fundamental iniciou-se antes mesmo dela completar a idade adequada para frequentar a escola. Isso ocorreu porque a diretora escolar de uma escola que ficava próxima à casa da dela descobriu que Margarida aprendera a ler e a escrever de forma autodidata. Para Margarida, ter ido prematuramente à escola foi “dramático”, porque a escola não representou nenhuma novidade. “Eu já sabia o que meus colegas estavam se esforçando para aprender”, ela afirma. Por causa dessa experiência, ela precisou repetir algumas vezes a série cursada, porque ao mudar de escola ela não era aceita na série em que deveria ser matriculada, em razão da distorção entre a idade e a série; nesse caso, uma distorção positiva. Ela era mais nova do que a idade prevista.

Segundo sua narrativa, a partir dessa época ela passou a pensar assim: “ser destaque vai dar problema”. Por isso, a vida escolar de Margarida foi marcada por certo desinteresse e até mesmo por certa diletância, pois aprender nunca foi uma tarefa central ou complexa que demandasse esforço para aprender. Desse período escolar, ela contou vários episódios de racismo sofridos na escola por parte de colegas. Na adolescência, Margarida conta que foi uma estudante trabalhadora e, por isso, durante o fim do ensino fundamental e todo o ensino médio ela se dividiu entre o estudo e o trabalho.

Segundo seu relato, ela cursou o ensino médio em uma escola pública prestigiada na capital mineira. Antes de concluí-lo, ela prestou concurso e foi aprovada para a área administrativa na esfera federal. O trabalho, de acordo com a sua narrativa, foi uma experiência intensa e formativa, pois ela relata que se envolveu muito com o movimento sindicalista. Segundo ela, se referindo ao sindicato: “eu senti um chamado muito forte para estar ali, naquele meio”. Na mesma época em que entrava para o serviço público, Margarida entrou para o ensino superior na área de Humanas em uma instituição privada. Entre a entrada no curso e a conquista do diploma da graduação transcorreram-se 07 anos. Segundo ela, “a peleja sempre foi grande”.

A dificuldade em se formar deveu-se a problemas financeiros para pagar o curso, que foi sendo feito aos poucos. Margarida destaca que não teve professores negros e que só teve uma colega negra na graduação. Após a conclusão do curso, a entrevistada realizou trabalhos diversos em sua área de formação. Ela conta que começou a desejar o mestrado em razão desses trabalhos que desenvolvia, pois no seu entendimento o mestrado lhe daria mais respaldo e legitimidade. A partir da decisão de cursar o mestrado, a entrevistada tentou ser aprovada em alguns programas de pós-graduação, mas, segundo relata, só obteve sucesso depois que passou pela formação pré-acadêmica Afirmação na Pós. Três anos após a conclusão da formação pré-acadêmica, Margarida conseguiu adentrar o mestrado. Ela destaca que conseguiu entrar somente após excluir uma referência bibliográfica considerada não científica por uma banca que não a aprovara e centrar seu projeto em um tema cujo recorte se relacionava à educação nos quilombos.

Uma breve passagem pelo currículo Lattes da entrevistada mostra que ela tem desenvolvido reflexões e publicações no campo do trabalho com palestras, que ministra desde 2003. Ela ainda não conseguiu apresentar os resultados do seu trabalho em eventos acadêmicos e também não publicou reflexões ou análises do mestrado em revistas científicas.

5.2.5 Antônio

Antônio se autodeclara preto, tem 38 anos e é natural de uma cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Ele é um dos cinco filhos de um casal que possui baixa escolaridade, pois permaneceu pouco tempo na escola, não chegando a completar o ensino fundamental. O entrevistado percorreu o ensino fundamental e o ensino médio em

instituições públicas. A graduação foi feita em uma instituição particular. Como ele pondera: “por isso, nunca pensei que poderia tentar ingressar na UFMG. A barreira de tentar entrar na UFMG era maior do que a barreira de pagar por uma universidade particular”.

Antônio é o primeiro membro de sua família a realizar o mestrado. No entanto, seus irmãos e irmãs tiveram a oportunidade de cursar a universidade e os dois que não a fizeram ingressaram no serviço público militar. As duas irmãs de Antônio são pedagogas. Ele se graduou em um curso na área de Humanas e atualmente é professor da educação básica. Como ele mesmo disse: “meus pais se esforçaram muito para nos dar condições de estudar. Eles entendiam que isso era muito importante”. À mãe, Antônio atribuiu um grande destaque durante a narrativa. Ela aparece como figura central na composição dos fatos da história de vida feita por ele. A entrevista com Antônio foi mais longa e mais detalhada do que as outras. Antônio contou minuciosamente vários fatos da infância até chegar à vida adulta. A mãe de Antônio foi empregada doméstica na casa de uma família de classe média alta em Belo Horizonte e, segundo ele, “essa família influenciou muito na educação da minha mãe, talvez mais do que a família dela”.

Para Antônio, a mãe aprendeu a valorizar a educação vendo os padrões dar oportunidades educacionais aos filhos. A mãe do entrevistado tentou realizar na sua própria casa a mesma ordem moral e doméstica aprendida na casa onde trabalhava. Essa assimilação dos valores educacionais se capilarizou na família de Antônio e resultou em sucesso escolar para todos os filhos, que foram estimulados a somente estudar. Os pais de Antônio, às custas de muito trabalho, pouparam os filhos de trabalhar enquanto eram estudantes para que, como relata Antônio, “tivessem condições de chegar a cursar a universidade, minha mãe queria isso”.

Entre o término da graduação e a entrada no mestrado transcorreram doze anos. Nesse período, Antônio chegou a tentar o ingresso no mestrado, mas sem êxito resolveu abandonar a ideia de se iniciar no campo da pesquisa científica. Durante esse período, ele trabalhou sempre como professor em diversas escolas da rede estadual como profissional contratado, inicialmente, e, posteriormente, como professor efetivo, lugar que ocupa atualmente.

Segundo Antônio narra, o curso de preparação pré-acadêmica Afirmção na Pós foi fundamental para seu ingresso na pós-graduação. Para ele, que participou da primeira turma do curso, aquela preparação foi tão marcante que lhe deu suporte não só como preparação para entrar na pós-graduação, como também produziu reflexos durante o curso de mestrado,

que realizou em uma universidade pública na área da Educação. O entrevistado investigou a juventude negra da periferia e seus processos de formação identitária.

Como pudemos observar no currículo Lattes de Luiz, enquanto cursava o mestrado e após a conclusão da pesquisa, ele participou de congressos, produziu e publicou vários trabalhos acadêmicos, como artigos em periódicos e capítulo em livro.

Esses perfis nos ajudam a perceber vários traços comuns aos mestres e às mestras que entrevistamos. À exceção de Luiz, todos vêm de uma origem familiar desfavorecida economicamente e com curta longevidade escolar. Em contraponto à baixa escolarização dos pais em todos os casos, os/as entrevistados/as descrevem uma organização familiar que toma os estudos e a escolarização como via para a ascensão e a mobilidade social. Os/as mestres/as dessa pesquisa são, portanto, a primeira geração de pós-graduados em suas famílias. Um ponto que marca quase todas as narrativas é o engajamento social. Apenas Antônio não narrou uma vivência militante ou algum engajamento social, mas seu relato evidencia a consciência sobre as marcas do racismo em sua vida. Seja via religião, sindicato ou um engajamento político dentro da universidade, os/as mestres/as tiveram contato e envolvimento com questões sociais, como a luta da classe trabalhadora ou com a luta antirracista.

Portanto, através dos perfis, percebemos e compreendemos a existência de uma formação política anterior à entrada desses sujeitos na pós-graduação. As mestras e os mestres entrevistados/as são pessoas donas de outras experiências e práticas formativas instauradas nos cotidianos vividos ao longo da vida.

5.3 O Curso de Formação Pré-acadêmica: significados produzidos pelas mestras e mestres egressos

Como tratamos no quarto capítulo, o Afirmção na Pós foi uma iniciativa de ação afirmativa que ocorreu entre os anos de 2012 e 2014, fruto de um consórcio entre a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, em parceria com o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-MG, financiado por recursos da Fundação Ford administrados pela Fundação Carlos Chagas.

Fortalecer as trajetórias dos/as cursistas negros/as com vistas à entrada na pós-graduação, espaço onde essa população ainda está, estatisticamente, sub-representada (ARTES, 2013; 2016) foi o principal objetivo dessa iniciativa. Tal objetivo aparece de forma

recorrente nos depoimentos dos egressos e das egressas, que também apresentam outras facetas do curso. Como se pode observar abaixo:

Porque lá, no Afirmção na Pós, a gente estava focada, que eu iria escrever um projeto de pesquisa e iria entrar no mestrado. Era como se fosse a munição para que a gente passasse por esse processo dentro da Pós. Eu ainda não tinha tanta coragem de ir para a Pós não. Eu não iria assim fácil. Foi lá que eu aprendi a escrever um projeto de pesquisa. Conversei com pessoas que não eram [apenas] das Humanas, essa troca foi muito intensa entre os alunos (Depoimento de Rosa).

[...] tem várias pessoas seguindo aquela trajetória acadêmica linear, se forma em quatro anos, nunca trabalhou e fez Iniciação Científica, tendo contato estreito com professor e eu vou lá concorrer com todas elas. Então, o Afirmção na Pós é uma coisa assim sensacional! Uma medida de intervenção política de uma importância tão grande, que eu nem saberia mensurar aqui agora de cabeça. Mas, especificamente na minha trajetória ela foi muito importante (Depoimento de Luiz).

Tem alguém que lê o seu projeto, alguém que te orienta um pouco em relação à literatura, então, pelo menos a turma 1 do Afirmção na Pós, ela foi muito mais do que isso, porque ela foi uma turma que nos ajudou também, a nos afirmamos como negros. Houve pessoas que passaram a afirmar o cabelo. Foi uma turma que me ajudou muito na militância, muito mesmo, me trouxe uma bagagem muito grande para a minha participação lá (Depoimento de Carolina).

Quando eu entrei no Afirmção na Pós havia oito anos de tentativa de inserção do mestrado aqui, porque eu falava a UFMG era o meu lugar. [...] eu queria entender o que acontece aqui dentro (UFMG), para a gente conseguir falar a língua deste povo, porque parecia que eu estava falando grego. O Afirmção na Pós, veio me mostrar que o problema não era só meu; que eu tinha coisas a aprender sobre elaboração de projetos e tudo mais, mas, a questão era estrutural. Além disso, ter professoras e professores negros! Coisa que para mim era uma raridade. Eu havia tido apenas a Dona Nair no bairro Nova Vista, que era negra. E isso foi muito interessante para mim (Depoimento de Margarida).

Esses trechos destacados das narrativas nos apresentam a visão dos/as entrevistados/as sobre os processos vividos dentro do curso e, além disso, nos dizem sobre os significados e sobre as representações construídas ao longo da experiência vivida pelos/as sujeitos/as que protagonizaram as trajetórias com as quais dialogamos. São significados e representações sobre ser possível adentrar o espaço da pós-graduação, sobre ser possível existir e resistir sem abrir mão da condição de ser negro e negra, através de uma política de formação e fortalecimento acadêmico para pessoas que não tiveram acesso à construção de processos que estão atrelados ao mérito acadêmico.

Evidenciar que o problema da dificuldade em entrar no ambiente da pós-graduação não era uma questão individual, também foi uma das dinâmicas presentes no curso Afirmação na Pós, que ajudou os/as sujeitos/as a se entenderem como uma coletividade, herdeira de processos de opressão relativa à raça/cor intrínsecos à estrutura social; processos esses que têm relação, inclusive, com a elaboração dos projetos, com a alienação da estética, com as diferenças nas oportunidades presentes em trajetórias de pessoas brancas e de pessoas negras. O curso pode ser interpretado como uma possibilidade de desnaturalização das diferenças sociais e raciais, conforme aponta Margarida, e de percebê-las como parte da estrutura estruturante da sociedade brasileira racializada e, ao mesmo tempo, prisioneira da ideologia da democracia racial que visa inculcar nas pessoas uma falsa ideia sobre a homogeneidade social e a desracialização do sujeito (GOMES, 2012). Esse procedimento camufla as iniquidades sociais às quais estão submetidas as populações negras e brancas e opera perpetuando um imaginário que muitas vezes deslegitima a necessidade de existência das políticas de ações afirmativas como medidas de correção de tais iniquidades. A importância de uma ação afirmativa, como o Afirmação na Pós, com vistas à correção das diferenças de oportunidades fica explícita no depoimento de Carolina:

Eu não fiz iniciação científica. Então, ali havia coisas que o pessoal falava e que para todo mundo já estava resolvido, e para mim não estava e até mesmo por esse perfil da turma ser mais militante, e é papel da militância você ser mais solidário. É da militância, um aprendizado da militância. Então, eu tive essa oportunidade. Eu não estava entendendo bem o que eles estavam falando, mas eu tinha meus colegas ali para me ajudar, tirar dúvidas, então me ajudou demais (Depoimento de Carolina).

Quando abordamos e analisamos o Parecer de nº 977, de 1965, que institui e formaliza a pós-graduação no Brasil, o interpretamos como uma política pública que trata seu público alvo de modo universal. Isso quer dizer que uma política universalista toma o público alvo como uma totalidade, fundida em uma igualdade abstrata que escamoteia todas as diferenças: de sexo, de gênero, de classe, de raça. Essas são diferenças que fazem parte de identidades que, segundo Munanga (2006), são irreduzíveis. Os depoimentos acima revelam isso em profundidade. No entanto, isso só se evidencia institucionalmente quando os movimentos sociais entram na cena e fazem pressão social reivindicando uma política com recorte específico, diferencialista, como é o caso do curso Afirmação na Pós, voltado para sujeitos negros.

Além desses pontos, uma questão recorrente nas narrativas é a da barreira ou do tabu apresentados nos depoimentos de Antônio e de Margarida:

Então, ao fazer o Afirmação na Pós eu fui rompendo algumas barreiras. Porque esse espaço [a UFMG] nunca foi meu. Então, eu fui rompendo essa lógica aos poucos. Aí eu acho que foi muito impactante a figura dos professores do Afirmação na Pós, é fator primordial. Os professores abraçavam e traziam uma relação muito positiva. Então, eu digo que a referência do Afirmação na Pós para mim, foram os professores. De a gente romper essa lógica da possibilidade. É possível. É possível. E o quanto os professores tinham um senso crítico de fazer crítica à universidade. Isso para mim foi uma novidade. E iam discutindo os problemas. O quanto que histórias como a nossa eram importantes na Pós (Depoimento de Antônio).

O Afirmação na Pós valeu para quebrar tabus. Porque, com tantos anos, e com tantas dificuldades para entrar, ficava parecendo que aqui era uma coisa outra (Depoimento da Margarida).

Ao falar sobre as barreiras como dificuldades para transpor obstáculos ou como processos de interdição a práticas sociais, como no caso do tabu, os sujeitos gesticularam muito, sempre apontando o próprio corpo. Interpretamos que, com isso, Margarida e Antônio sinalizavam a si mesmos como barreiras, como proibidos de estar no espaço da pós-graduação e de ser pesquisadores na UFMG. Essas barreiras corporais têm relação com o tipo de presença normalizada na pós-graduação, espaço que vive um “confinamento racial branco”, como aponta José Jorge de Carvalho (2005). O curso Afirmação na Pós ajudou esses/as sujeitos /as a iniciar um processo de desconstrução dessas barreiras, principalmente na figura dos professores, através dos questionamentos e das críticas que os docentes endereçavam à própria universidade e às suas dinâmicas excludentes, e também da valorização das histórias de origem dos cursistas como potência para os estudos pós-graduados.

Isso significa a instauração de uma outra lógica sinalizada por Antônio como “a lógica da possibilidade”, que se assenta na perspectiva dos sujeitos poderem vivenciar a pós-graduação com as suas diferenças étnico-raciais. Essas diferenças, outrora entendidas como barreiras, aos poucos passam a representar a emergência de possibilidades onde ainda não era possível ser e estar. A figura do professor do Afirmação na Pós surge nesse contexto produzindo pontes onde havia barreiras, produzindo um lugar aonde se poderia chegar, creditando legitimidade a processos e vidas acadêmicos vividos como impossíveis.

Essas narrativas podem ser lidas também a partir da sociologia das ausências, de Boaventura de Souza Santos (2004), que se constitui como um modo de investigação “que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como alternativa não credível ao que existe” (p.234). As ausências são forjadas através de lógicas que naturalizam a não existência. Para Santos (2004), a racionalidade indolente é a razão hegemônica que preside a produção das ausências, identificadas com o que discutimos no capítulo 04, quando falamos sobre o paradigma tradicional. A indolência, ou a persistência do paradigma tradicional, afasta dos centros das discussões científicas sujeitos e epistemologias identificadas, pelo autor, como alternativas. O caminho alternativo é a invenção de uma racionalidade que expanda o presente e contraia o futuro, pois, segundo Santos (2004), “só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo hoje” (p.236). Podemos dizer que para as mestras e para os mestres entrevistados, o curso Afirmação na Pós representou uma forma de construção de um presente expandido onde foi possível ser e se fortalecer para ocupar outros espaços, para além das barreiras socialmente impostas e indolentemente persistentes como lógicas de congelamento de lugares sociais que os mantinham fora do jogo das práticas de sociabilidade e produção do conhecimento na pós-graduação.

Dois dispositivos contribuíram para o que podemos chamar de expansão do presente, para que nele fossem inseridas lógicas e processos acadêmicos desconhecidos pelos/as cursistas: as Aulas Inaugurais e os Seminários realizados em cada uma das quatro edições do curso. Esses dispositivos podem ser lidos como tempo e espaço de diálogos que expandiram o presente, possibilitando aos/às cursistas conhecerem as dinâmicas e linguagens utilizadas no interior da pós-graduação. Carolina e Rosa assinalam que:

[...] no seminário, o momento em que nós tivemos os depoimentos dos professores, como o do professor Natalino, que vinha e falava um pouco da sua história, mas de uma perspectiva diferente, de dizer, gente, é possível. É possível e tem que ser. Eu achei isso muito legal (Depoimento de Carolina).

A aula inaugural foi excelente, foi com o professor Luiz Alberto. Essa aula me levou a pensar, a gente agora é pesquisador e temos a possibilidade de pesquisar aquilo que nos interessa que era a questão étnico-racial. Mas, não só ela, mas, o que a gente quisesse, porque a gente não era mais só objeto. A gente poderia estar em uma outra condição aqui na faculdade (Depoimento de Rosa).

Os dois depoimentos ressaltam, uma vez mais, a questão do significado do curso como instaurador da lógica da possibilidade ao dar visibilidade, através dos seminários e das aulas inaugurais, a discursos que revelavam histórias de sujeitos negros que, como os/as cursistas, romperam com a invisibilidade e com os processos de exclusão e se tornaram pesquisadores. O professor Natalino, inclusive, é bolsista egresso da Fundação Ford; portanto, egresso de uma experiência de ação afirmativa. Então, os depoimentos dos professores nos seminários acabam se tornando referências de engajamento e luta por ações afirmativas. O trecho a seguir, destacado do depoimento de Carolina, expõe o papel do Afirmção na Pós na interpretação da entrevistada:

Eu terminei o Afirmção na Pós em dezembro, no outro ano, eu era mestranda. Não que seria inviável, ele (o mestrado) poderia vir a acontecer. Mas, isso levaria mais tempo. Então, o Afirmção, de certa forma, gerou um atalho para mim (Depoimento de Carolina).

O atalho pode significar o encurtamento do caminho para que se possa chegar a um lugar. Na perspectiva formativa do curso, a ação de encurtamento do caminho significou o alargamento das capacidades do/a sujeito/a quanto à leitura e à escrita acadêmicas, quanto à seleção e tratamento da informação em sítios de pesquisa, entre outras coisas, a partir das formações realizadas. Portanto, ao produzir oportunidades de formação, o Afirmção na Pós influenciou e potencializou o caminho para a pós-graduação. Mas a caminhada foi realizada na integralidade, não houve encurtamento dos passos, houve expansão que fortaleceu e ampliou as possibilidades dos/as cursistas de terem sucesso nos processos de seleção para os programas de pós-graduação em que se inscreveram. Esse processo põe em relevo a questão do mérito acadêmico, arraigado no imaginário social como uma construção individual. Nessa construção, alguns sujeitos seriam naturalmente mais aptos que outros, ou seja, alguns teriam, de modo inato, maiores capacidades e habilidades que outros. Portanto, alguns estariam fadados ao fracasso, ao passo que outros estariam destinados ao sucesso.

Essas ideias encontraram inspiração nos trabalhos do naturalista inglês Charles Darwin, principalmente em *A Origem das Espécies*, de 1859. Para Darwin, interpretado por Bolsanello (1996), o processo de “mutação das espécies é lento e gradual e que o mecanismo de mudança é a seleção natural” (p. 153). Alguns teóricos e filósofos como Karl Marx e Herbert Spencer se apropriaram da ideia de seleção natural e conceberam formas de interpretação da sociedade que se difundiram no imaginário social e contribuíram para criar a noção de que os seres humanos são naturalmente diferentes e que alguns seriam mais aptos

a ter sucesso que outros. Bolsanello (1996) nos lembra, inclusive, que Spencer, o mentor do darwinismo social, “criou a expressão ‘a sobrevivência dos mais aptos’” e, assim, contribuiu para naturalizar a hierarquização e a estratificação social. Para Munanga (2013), “o mérito é um princípio do darwinismo social” e, sendo assim, contribui para hierarquizar e excluir aqueles que são considerados menos aptos à medida que não é feita uma reflexão sobre as diferenças nas oportunidades de produção das capacidades.

No espaço acadêmico, o mérito individual se tornou um valor e é o equivalente à excelência. Sobre os estudantes aprovados nos vestibulares de alta seletividade, Munanga (2013) argumenta que “nada confirma que são por natureza os mais inteligentes se os compararmos com aqueles alunos oriundos da escola pública, brancos e negros”. Quando o autor põe em causa a comparação dos desempenhos de quem teve oportunidades desiguais, em razão do tipo de escolarização e da origem étnico-racial, temos uma via aberta para pensar o mérito não como uma aptidão inata, mas como uma produção histórica assentada em uma sequência de oportunidades que têm relação com esses dois aspectos, como a raça e a classe social, e isso produz uma inflexão no debate sobre o mérito.

Ao pensarmos esse processo conjugado com o acesso à pós-graduação, temos elementos para pensar que o ingresso em um curso de mestrado demanda uma formação que pode se iniciar durante a graduação através da participação do estudante em projetos de iniciação científica, em projetos de extensão, na apresentação e publicação de trabalhos acadêmicos. Essas são oportunidades que não estão acessíveis, por exemplo, para o estudante que cursou a graduação em faculdade privada, com baixa tradição em pesquisa, como é o caso de Carolina, cujo depoimento ensejou essa discussão, e como também é o caso de Antônio.

Pela expansão do presente planejado para ser a instauração de uma lógica da possibilidade de ingressar no mestrado, o Afirmção na Pós criou oportunidades que não estiveram disponíveis à Carolina e nem a Antônio durante a graduação, “criou condições para o desenvolvimento de uma cultura acadêmica a partir de atividades de pesquisa, promovendo familiaridade dos/as estudantes com referências consideradas clássicas no campo da pesquisa científica” (MIRANDA et al., 2016, p. 77).

Após vivenciar essa experiência formativa, alguns/algumas cursistas ingressaram imediatamente em programas de pós-graduação, como foi o caso de Carolina, Rosa e Antônio. Margarida passou por mais dois processos de seleção no mesmo programa de pós-graduação, em anos diferentes. Depois de concluir o Afirmção na Pós, Luiz ficou um ano

preparando a reescrita do projeto para concorrer ao mestrado. Ao fim e ao cabo, nossos/as entrevistados/as ingressaram na pós-graduação. A partir da entrada, esses/as sujeitos/as vivenciaram acontecimentos que deram origem às experiências que nos foram narradas. Nessas narrativas, identificamos o que vamos denominar como as dimensões do processo de formação na pós-graduação experienciadas pelos/as egressos/as do Afirmção na Pós. Fomos extraíndo das narrativas a amplitude das experiências que agora vamos dimensionar para que possamos nos aprofundar.

5.3 Processos de aquilombamento das trajetórias na pós-graduação: as dimensões de um processo de formação

5.3.1 Dimensão 1 – entre aulas, acolhidas e tensionamentos

Algumas vivências na pós-graduação aproximam as narrativas realizadas pelos/as entrevistados/as e cada qual, a seu modo, apresenta as chaves de leitura e as interpretações ora individualizadas, ora coletivizadas, dos processos vividos. Ao se posicionarem a partir de dentro do universo da pós-graduação, os relatos são significativos do tipo de acolhida que experimentaram.

Eu passei e fui para as aulas. As obrigatórias eu fiz todas dentro do prazo hábil, fiz as optativas para além da carga horária que a gente precisa. Todas as aulas você é convidado a falar sobre seu projeto. ‘Gente, o que vocês estão pesquisando?’. Isso vai deixando você mais segura do seu projeto e do seu objetivo (Depoimento de Rosa).

No primeiro ano do mestrado, a gente ficou fazendo as disciplinas. Então, eu fui fazendo as disciplinas e fui participando dos grupos de pesquisa, fui muito ativo, foi muito forte, que me ajudou muito. Aqui na FaE é muito bom, no sentido em que a gente lê os trabalhos dos colegas e os colegas leem os nossos trabalhos (Depoimento de Luiz).

Esses dois trechos nos situam diante do sentimento de acolhimento vivenciado no quadro geral das disciplinas cursadas. Sobressai um clima de receptividade, diante do qual os/as entrevistados/as se sentiram estimulados/as a falar sobre seus projetos nas aulas, a ler e opinar sobre as propostas de pesquisas dos colegas. Portanto, em um primeiro momento há um sentimento de pertencimento para esses dois sujeitos. Interessante notar que tanto Luiz quanto Rosa são egressos da graduação de universidade pública e tiveram a oportunidade de

realizar iniciação científica. É importante ressaltar a ulterior experiência no campo da pesquisa porque ela marca as interpretações das vivências desses sujeitos na pós-graduação. Porém, como já discutimos, as experiências dos sujeitos estão calçadas em oportunidades de escolarização que não estão distribuídas de modo equânime na sociedade. E, além disso, as oportunidades são racializadas, principalmente no universo do ensino superior. Nesse contexto, a população branca tem melhores oportunidades que a população não branca. Então, marcar as diferenças existentes entre quem participou ou não de projetos de iniciação científica significa descortinar e problematizar o lugar onde o exercício da pesquisa ocorre com mais intensidade, na universidade pública, e quem dele se beneficia em maior proporção: a população branca.

Quando o sujeito que narra veio de uma graduação em faculdade e universidade particular, notamos certas diferenças na narrativa, que estão em par com a não vivência das linguagens e das exigências acadêmicas na pesquisa. Vejamos:

A primeira aula eu tive um pouco de trauma. Hoje, eu sei, que se eu chegar a um conceito e dizer: gente, eu não sei. Eu vou aprender. Mas, o primeiro dia, é muito angustiante, porque você chega em casa, muito cansado. Porque, você faz um esforço muito grande de se inserir em um espaço físico, você faz um esforço muito grande de se inserir diante dos colegas. Alguns colegas, tem uma história de vida, uma experiência muito diferente da sua, você tenta absorver o que os professores estão falando. Então, eu acho que o primeiro dia, foi muito cansativo para mim neste sentido. E o mestrado para mim, foi um pouco nessa trajetória (Depoimento de Antônio).

Esse lugar de fala evidencia o estranhamento, a tensão e um forte sentimento de uma vivência marcada pelo deslocamento. Estar na pós-graduação para Antônio foi uma experiência que comportou o peso de se sentir estranho, por não se sentir identificado nas aulas, com os colegas e com alguns professores. O esforço de se adequar revela o cansaço que essa situação produziu e reproduziu, pois, o entrevistado frisa que o curso transcorreu dessa forma. Silva (2007) nos alerta ao fato de que ensinar e aprender é “tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder” (p. 156). No caso da pós-graduação, essa relação de aprendizagem realmente parece ter se dado entre choques, que foi percebida por Antônio como uma experiência extenuante.

Na mesma direção, Carolina ressalta que ao falar sobre a experiência de dizer sobre o seu tema na sala de aula ela teve a sensação do que é pesquisar um tema que é visto como algo fora do lugar.

Quando eu falei do meu tema todo mundo ficou olhando para mim assim, porque, o meu projeto era o mais estranho de todos. Foi um climão ruim. Mas, depois ele foi ficando mais positivo, porque, era uma área que não era comum para aquela instituição. [...] Era uma coisa meio árida assim. É um mestrado em Educação, mas, a questão racial não estava para eles ainda firmada. Então, por isso, que para eles houve esse estranhamento (Depoimento de Carolina).

A forma de Carolina analisar o estranhamento vivenciado, interpretando que o tema da diversidade étnico-racial era uma novidade árida para aquela turma, remete ao espaço que essa temática vem ocupando no universo da pesquisa e evidencia também seu baixo nível de enraizamento nos diversos grupos e núcleos de pesquisa. Sobre isso, é importante mencionar que Carolina realizou o mestrado em um Centro Federal de Educação Tecnológica, onde existe um Núcleo de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), o que sugere os desafios do enraizamento da discussão sobre temática da diversidade nesse espaço. Essa aridez apontada demonstra os obstáculos que o tema encontra em fazer parte e consolidar-se também como normal, como tema corriqueiro e, no limite, como tema necessário dentro do ambiente acadêmico. É como se o tema não pudesse atravessar toda e qualquer linha de pesquisa que investiga questões humanas, em todas as áreas do conhecimento. Entender e destacar o próprio projeto como estranho para determinado público é, em alguma medida, se sentir estranha na relação com os outros sujeitos, colegas na pós-graduação, é revelar a normatividade da condição étnico-racial dos sujeitos e dos projetos de pesquisa. Seria muito fora de propósito questionar a existência de uma pegada e de uma normatividade étnico-racial nos projetos de pesquisa, vistos e aceitos sem estranhamentos? Iray Carone e Maria Aparecida Bento (2002), ao refletirem sobre a produção do conhecimento científico, nos lançam à discussão sobre a norma impregnada na racionalidade da ciência. As autora fazem essa discussão em termos de branquitude.

É oportuno salientar que branquitude é o reconhecimento de que raça, como um jogo de valores, experiências vividas e identificações afetivas, define a sociedade. Já raça é uma condição de indivíduo e é a identidade que faz aparecer, mais do que qualquer outra, a desigualdade humana (CARONE E BENTO, 2002, p. 48).

O fato de Carolina ver a si mesma e o seu projeto de forma racializada possibilita pensar que os brancos, também sujeitos da relação, não pensam nem a si e nem os seus objetos de pesquisa como racializados. A raça não está colocada para a branquitude da mesma forma como está para quem se percebe e se afirma como negro (LABORNE, 2008). Para o branco, a raça não é uma condição de vida que se destaca ou que é contestada, portanto não é objeto de estranhamento. A raça é norma, como destaca Bento (2002). A diferença vista de forma racializada, no momento da narrativa do projeto, também evidencia a produção da desigualdade, situada na diferença de valor ou na falta de uma visão positiva conferida ao tema da pesquisa, “que gerou um ‘climão’ ruim”. A racialização na pós-graduação marca o sujeito pesquisador e também o seu objeto de pesquisa, com perigo de que tal processo crie um clima de não legitimidade do sujeito e do seu tema, colocando-o em um espaço marginal ou na fronteira da legitimidade.

Recentemente, a pesquisadora Yone Maria Gonzaga realizou uma investigação sobre a gestão universitária na UFMG frente à diversidade étnico-racial e às políticas afirmativas. Nas conclusões do trabalho, a autora retoma a trajetória que vivenciou na pós-graduação e nos apresenta uma pequena mostra da tensão por ela sofrida em sala de aula. Essa tensão se relaciona como o que Carolina viveu quando falou sobre o seu tema de pesquisa na sala de aula. O trecho, apesar de ser um pouco extenso, vale a pena porque Gonzaga (2017) apresenta o fato ocorrido, seus desdobramentos e uma análise sobre o significado da enunciação feita a partir da fronteira da legitimidade (BHABHA, 2010).

A questão da neutralidade ou do distanciamento epistemológico me foi colocada quando da apresentação do projeto de doutorado, durante a Disciplina Seminário de Pesquisa, na Linha de Política, Trabalho e Formação Humana, na Faculdade de Educação/UFMG. Foi-me questionado se eu não estava propondo uma pesquisa militante. Afinal, eu era uma trabalhadora da universidade e, de certa forma, já havia investigado a instituição e a temática racial no mestrado. Portanto, não haveria isenção de minha parte. Ao adjetivar a pesquisa como “militante”, pareceu-me que a colega deixava escapar certo menosprezo à ação militante. Mas, não somente isso. Pareceu-me, também, que ela indagava se aquela temática era relevante para uma pesquisa de doutorado. Senti que aquele era o momento para conversar sobre a temática com o grupo e, ainda, me posicionar em relação à produção de pesquisas na universidade. Afirmei que queria fazer uma pesquisa engajada, produzir um conhecimento que fosse capaz de provocar reflexões e, se possível, contribuir com o processo de mudanças. Por isso, eu elegi a gestão da universidade como tema de pesquisa. Foi então que outra colega me perguntou os motivos que me levavam a articular a gestão universitária à questão racial. Afirmou que seria interessante diversificar a minha trajetória como pesquisadora. Conversamos longamente sobre a

necessidade de refletir sobre as nossas motivações para as pesquisas. Levantamos nomes de pesquisadores/as da FaE e de outras instituições que, durante toda a trajetória acadêmica, se dedicaram a um mesmo tema de estudo e não foram/são indagados/as pela sua opção, como eu estava sendo em função da minha opção pela temática racial. Sugeri ao grupo que refletisse sobre as questões que me foram colocadas e respondesse por que haviam chegado aos seus temas de pesquisa e se havia neutralidade nas escolhas. Ao longo do debate, fui tentando desmistificar alguns pressupostos sobre a elaboração científica, que, muitas vezes, revelam mais sobre preconceitos naturalizados pelas dinâmicas do racismo e desejos de manutenção do *status quo*, do que neutralidade científica. Hoje, ao tentar concluir esse trabalho, tenho a convicção de que a neutralidade é mais um dos discursos que precisamos desconstruir na academia para trazer à emergência, valores diversos que foram/são apagados pela “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2010, p. 123) e do saber, porque serão esses valores que produzirão mudanças emancipatórias (GONZAGA, 2017, p. 196-197).

A marginalidade, entendida como expressão da vivência, da fala, da pesquisa, da ação do sujeito no espaço intelectual da pós-graduação, a partir da dita fronteira, nos remete à pergunta formulada por Gayatri Spivak: “pode o subalterno falar?”. E nos lembra também a proposta de Bhabha (2010), ao tratar da questão da agência do sujeito, discutindo as possibilidades de intervenção “naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma normalidade hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades e povos” (p. 275). Tanto Spivak (2010) quanto Bhabha (2010), guardadas as diferenças, nos lançam nas problematizações e nas críticas pós-coloniais, explicitadas nos trechos acima, na problemática da enunciação do sujeito, nesse caso, o sujeito negro na pós-graduação – espaço onde podemos dizer que a “autorrepresentação do subalterno não se efetua, pois o ato de ser ouvido não ocorre” (SPIVAK, 2010, p. 14). A partir disso, podemos repensar em que situação essa autorrepresentação não se efetiva, pois como propõe Bhabha (2010): “é preciso pensar fora da sentença, simultaneamente, de modo muito cultural e muito selvagem” (p. 298). Assim, nesse diálogo de concepções, podemos considerar o sujeito negro na pós-graduação como esse pensamento fora da sentença, isto é, fora da estrutura, que ao adentrar a pós-graduação desestabiliza a norma vigente: ser branco e portador de uma legítima racionalidade, nunca posta em suspeição. O corpo negro justaposto ao seu objeto de pesquisa, nessa sentença, causa estranhamento. A presença, a fala e o objeto de pesquisa, enfim, a autorrepresentação em processo é uma forma de agenciamento que questiona a norma. A autorrepresentação nos induz à formulação de algumas questões que nos convocam a pensar no que, para Santos (2004), são questões fortes: quem pode se pronunciar e ser ouvido no espaço público da pós-graduação de forma legítima? A quem esse espaço foi endereçado? Quem tem o direito de

acessá-lo e nele permanecer? Que pautas de pesquisa são consideradas normais? Isso não significa que a autorrepresentação irá produzir respostas, mas põe em evidência as tensões e a questão da desnaturalização do corpo branco presente no espaço da pesquisa como uma norma irrefletida.

Um exemplo emblemático de trajetória racializada e discriminada na pós-graduação é o caso do hoje professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Arivaldo de Lima. O caso, que ficou conhecido como “O caso Ari” (LIMA, 2010), ocorreu quando Arivaldo foi aluno do doutorado do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília – PPGAS (UnB): “nosso primeiro aluno negro do doutorado de Antropologia da UnB [...]”, como ressaltou José Jorge de Carvalho, em entrevista (LIMA, 2010, p. 210). O auge da problemática vivenciada foi a reprovação de Arivaldo em uma disciplina obrigatória, sem motivos justos. Arivaldo conseguiu, através de recursos ao Conselho de Pós-graduação, fazer valer seus direitos e ter sua aprovação garantida. Sobre a experiência, Ari (2001) observa que o discurso universalista e meritocrático da instituição superior “reflete um humanismo parcial, que no Brasil favorece o segmento social branco”. No “Caso Ari”, não foi o tema da pesquisa que deu origem às tensões ou aos desconfortos, como no caso de Yone Gonzaga, ressaltado acima. No caso de Arivaldo, foi a presença negra, racializada no ambiente acadêmico, que gerou como efeito a reprovação. A presença racializada e estereotipada pelo professor deu origem a uma espécie de “identidade” ao pós-graduando, Ari. Tal “identidade”, reduzida e simplificada, da representação individual (BHABHA, 1998, p. 117) funcionou como uma espécie de senha ao contrário, uma senha que veda o acesso, evidenciando que aquele lugar não o pertencia. Ali, no âmbito da produção do conhecimento, ele não era um nativo e sim um estrangeiro fora do lugar. Assim, Ari (2011) afirma que “a cor da pele, mais ‘natural’ que o gênero ou a sexualidade, gerou uma certa expectativa em torno da minha intelectualidade, formando um vazio de sentido para todos e para mim mesmo que acreditei na universalidade do conhecimento” (p. 311).

Os apontamentos de Arivaldo sobre a sua própria trajetória, quase impossibilitada, na pós-graduação encontram-se perfeitamente com nossas reflexões sobre o sujeito da pós-graduação, idealizado de forma universalista e abstrata nas políticas e legislações desse nível de ensino. Esse sujeito, embora não nomeado racialmente, coincide com o grupo étnico-racial branco, predominantemente representado no espaço de produção do conhecimento, onde ainda persiste um confinamento racial, como indicado por Carvalho (2006).

Para Margarida, a acolhida e as vivências na pós foram vistas de uma forma mais descentrada dos docentes, mas não menos tensa. Ela analisa a experiência tomando como foco o programa de pós-graduação no qual esteve inserida, na área de Psicologia. Assim, ela pensa e critica a instituição da seguinte forma:

[...] um programa que não tem a mínima estrutura, para receber esse perfil diferenciado, ele continua a fazer o que sempre fez. E além de desconsiderar que antes de sermos alunos negros, pardos, indígenas, somos pessoas. Além disso, nós negras somos alunas com determinadas especificidades, os indígenas são pessoas com determinadas especificidades. Aí é como uma bola de neve, que sempre esmaga quem é diferente. É um dilema. (Depoimento de Margarida).

Nesse ponto, Margarida condensa algo que, guardadas as diferenças, está presente também nas narrativas de Carolina e de Antônio. Margarida toca no dilema da diferença. O diferente na relação é desenhado pela norma vigente a partir de um confronto com o tratamento de igualdade. A diferença, como nos alerta Fanon (2008), é produto do jogo instaurado pelas relações raciais desiguais de poder. Nesse jogo, o autor destaca que a distinção epidérmica pode gerar e manter a inferioridade e, no limite, a desumanidade do diferente na relação. O tratamento igualitário dado a pessoas que são diferentes pode gerar desigualdade na relação. Na universidade, o tratamento igualmente distribuído não serve diante de determinadas especificidades, como as de indígenas, negros ou mulheres, e pode aprofundar as desigualdades diante das sobreposições de eixos de subordinação – ser mulher e ser negra –, como aponta Margarida. Quando o diferente, assim criado pela distinção epidérmica ou étnica, acessa a pós-graduação, a tensão das diferentes necessidades de tratamentos, condizentes com as especificidades que marcam as diferenças, emerge de uma forma contundente, pondo em relevo que a norma presente na estrutura foi de alguma forma fissurada. O diferente, emergindo da fissura, passa a representar a própria fissura. Com isso, corpo, condição étnico-racial e social podem se transformar em um dilema para o próprio sujeito e, em alguma medida, também para a instituição na qual esse se insere, se esta for pressionada à mudança. Portanto, o dilema da diferença pode gerar inferioridades, tensões, deslocamentos ou marcar uma posição de imobilidade e de silenciamento institucional. O silêncio da instituição pode ser interpretado como uma forma de racismo institucional. Para Jurema Werneck (2016), esse tipo de racismo corresponde “a formas organizativas, políticas, práticas e normas que resultam em tratamentos e resultados desiguais” (WERNECK, 2016, p. 541-542), que contribuem para manter grupos racialmente excluídos

ou subordinados. Sendo assim, a falta de estrutura na pós-graduação, apontada por Margarida, pode ser vista não apenas como uma falha da estrutura, mas como uma forma da estrutura se organizar, que não se transforma a partir da entrada dos diferentes simplesmente porque as diferenças estão presentes. Fissurar as estruturas significa ter a possibilidade de evidenciar seu funcionamento e revelar aquilo que Munanga (2006) nos alerta: existe uma universalidade abstrata na efetivação das políticas nos programas de ensino, que age atendendo a normas estabelecidas por um padrão de acesso, ignorando as diferenças e especificidades que a entrevistada enumera no seu depoimento.

Sobre a possibilidade de deslocamento inicial na instituição-universidade, o trecho a seguir é particularmente interessante:

[...] com a chegada dos nossos projetos, acabou que a biblioteca teve que arrumar mais livros. Os professores tiveram que rever a sua bibliografia, isso sem problema algum. Tiveram que rever a sua referência bibliográfica, porque eles traziam uma referência, e nós pontuávamos com outras. 'Então, peraí essa eu não conheço, espera aí para eu ver'. Então, eu cresci muito e ajudei a mexer um pouco no formato, no mestrado de lá (Depoimento de Carolina).

Para Carolina, na instituição onde ela realizou os estudos pós-graduados não houve qualquer situação de discriminação racial vivenciada de forma pessoal, entre colegas de curso ou entre estudantes e professores. Carolina, assim como Margarida, percebeu o racismo através das bibliografias utilizadas nas aulas que, segundo sua narrativa, foram sendo ampliadas para abarcar a diversidade dos estudos em andamento, quando da entrada do seu projeto e dos de outras duas pessoas que também tematizaram a questão étnico-racial em suas investigações. Para Carolina:

[...] não havia o racismo pessoal. Mas, tinha o racismo institucional. Quando você vê uma instituição que não reconhece esse tema como importante, isso é racismo institucional. Quando você vai à biblioteca desta instituição e você vê que só tem um tiquinho de livro que trata deste assunto, há alguma coisa de errado com essa intuição. Então, eu acho que foi mais nesse sentido: um racismo institucional (Depoimento de Carolina).

A ausência, a falta e o silenciamento também estão presentes no depoimento de Luiz, que teve uma vivência diferente da de Carolina, mas que se aproxima dessa quando analisamos o que se apresenta como a ordem fundante do discurso. Ao falar do significado

do seu tema dentro da linha de pesquisa, na qual desenvolveu sua investigação, Luiz se expressa assim:

[...] a minha temática era meio um álibi na minha linha. E eu estava discutindo uma lei, um artigo da LDB, que tinha a ver com raça. As pessoas olhavam meio diferente assim. Às vezes, no grupo de pesquisa ou no seminário, eu não encontrava os pares, sabe? E eu passei a parte toda da política pública, eu evolui. Mas, me faltou nesse processo, tanto no seminário de pesquisa, eu achei ruim isso, para mim foi ruim. Ninguém sugeria um texto ou falava, tá errado! Não tinha isso, porque as pessoas tinham pouco acúmulo em relação ao que eu estava propondo. No seminário de pesquisa a mesma coisa. Então, essa falta em relação às temáticas étnico-racial eu fui tentar suprir. Isso foi um ponto negativo (Depoimento de Luiz).

O elemento que se destaca nesse trecho é a questão do silenciamento em torno de uma discussão que articule raça e LDB na linha de pesquisa do entrevistado. Podemos interpretar tal silêncio, diante do tema, como uma atitude de negação do tema. Não estamos afirmando, nesse caso, um racismo pessoal, mas uma atitude de racismo indireto que atua nas instituições (GUIMARÃES, 1999) e posiciona o sujeito que vive a situação fora dos limites e domínios da linha de pesquisa que acolheu o tema de investigação proposto. A partir de Werneck (2016) e de Guimarães (1999), é possível entender esse silêncio como “mecanismos de discriminação inscritos na operação do sistema social e que funcionam, até certo ponto, à revelia dos indivíduos” (GUIMARÃES, 1999, p. 156).

A relação entre política pública e raça era, e talvez ainda seja, uma relação não tradicional dentro da linha de pesquisa. Esse silêncio evidenciado pela ausência de uma discussão na linha, insidiosamente, poderia ter posicionado o sujeito para além das margens dos estudos pós-graduados, poderia tê-lo forçado a sair e abandonar os estudos. Nesse caso, o sujeito não narra uma ação de autorreflexividade da instituição, como narrou Carolina. Nesse caso, o próprio sujeito tentou suprir a falta, colocando no centro o que era marginalizado, a discussão étnico-racial. Ele transformou a imobilidade institucional em movimento de autonomia na pesquisa. No entanto, na avaliação de Luiz “isso foi um ponto negativo” no seu processo de estudos. E isso evidencia também o funcionamento prático e político universalista da própria linha de pesquisa, que se dá pela indolência no atendimento às necessidades específicas do mestrando.

Há no perfil de Luiz, apresentado mais acima, um elemento que nos ajuda a compreender o que o fez resistir a essa marginalização temática dentro da linha na qual ele estava inserido. Luiz foi bolsista de iniciação científica, no campo da Educação e

Diversidade étnico-racial, durante os anos de 2005 a 2007. Nesse período, ele teve, de acordo com a consulta que realizamos no seu Lattes, muitas oportunidades de aprofundamento nas discussões sobre raça no Brasil. Essas oportunidades são constatadas a partir das publicações e participações em eventos acadêmicos. Portanto, podemos creditar também a essa experiência os conhecimentos necessários que possibilitaram tal autonomia e ação de busca e de produção de conhecimentos sobre o tema da raça. Podemos dizer que a iniciação científica já teria dado a Luiz os códigos de acesso ao universo da busca e sistematização de conhecimentos. Mas e se Luiz fosse um estudante que estivesse dando os primeiros passos na pesquisa ali no mestrado? Será que a história teria acabado da mesma forma, com a finalização da pesquisa? Teria Luiz se evadido do curso de mestrado, caso não tivesse conseguido suprir a ausência e a falta de discussões em torno do conceito de raça? Para além dos aspectos especulativos dessas questões há o tema da evasão.

De acordo com Lélia Santos e Georgina Silva (2011), os estudos sobre evasão no ensino superior brasileiro são recentes, pois iniciaram em 2004 com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. As autoras argumentam que no Brasil:

[...] além da seleção oficial para a entrada na educação superior outra seleção, ou talvez outras operem de forma oficiosa. Essas seleções referem-se à organização dos currículos; à hierarquia socialmente estabelecida entre os diferentes tipos de diplomas concedidos pelas universidades; às dificuldades encontradas pelos estudantes para responder, de forma adequada, às exigências dos professores; às competências voltadas para as tarefas intelectuais efetivamente conquistadas antes da entrada na universidade (SANTOS E SILVA, 2011, p. 255).

Léa Velho (2005) aponta uma lacuna nos estudos sobre evasão na pós-graduação brasileira e, trazendo ao contexto brasileiro estudos que informam sobre evasão nos Estados Unidos, onde há diversos estudos sobre o tema, a autora pondera que:

As taxas de evasão estão muito mais associadas à cultura institucional dos programas de pós-graduação, tais como a falta de uma comunidade de referência, tanto intelectual como social, levando o estudante a trabalhar de forma isolada; à falta de conhecimento e discussão sobre as normas e expectativas do programa; à falta de informação prévia sobre o conteúdo do programa e de orientação sobre o mercado de trabalho futuro. O fator isolado mais importante na decisão dos estudantes de concluir a tese ou nunca terminá-la foi identificado como sendo a relação do estudante com o orientador (VELHO, 2005, p. 02).

Sabemos que existem diferenças entre a proposta de ensino na graduação e na pós-graduação e, respeitando essas diferenças, o que nos inspira à análise nas autoras mencionadas é a confluência no que diz respeito ao papel da institucionalidade, que pode concorrer para a evasão do sujeito que não consegue corresponder às hierarquias estabelecidas, isto é, às exigências do docente e do programa de pós-graduação. Muitas vezes, essas falhas são direcionadas ao estudante e quando isso ocorre atribui-se o insucesso à falta de interesse, de determinação e à falta de motivação do sujeito (VELHO, 2005), deixando a instituição livre de se questionar e de rever suas posturas e seus currículos. Nesse caso, as linhas que dividem a noção de evasão e de exclusão podem ser bastante tênues e, uma vez mais, podemos estar diante de um processo de racismo institucional. Como parte integrante do racismo institucional, estamos também diante dos silenciamentos, um ritual que concorre a favor da discriminação que age selecionando quem fica e quem desiste de permanecer, como nos lembra Gonçalves (1985). Quando o tema da diferença étnico-racial entra na universidade, quando entra no universo da pós-graduação, lugar onde se produzem conhecimentos, pode haver disputas e tensões²⁰. Isso também se evidencia no depoimento de Rosa:

[...]tinha situações mais complicadas. Lá (uma disciplina cursada) a gente não podia falar da questão racial de uma forma tão aberta, não parecia que éramos pesquisadores em formação. Parecia que era militância, era vista com olhar pejorativo. Era complicado falar do tema, o que não impediu que a gente falasse. A gente sempre colocou alguns questionamentos àquelas teorias (Depoimento de Rosa).

Esse trecho do depoimento nos lança ao tema das relações estabelecidas em sala de aula e revela que Rosa, juntamente com outros colegas, não se sentiam intimidados e não se isentaram de questionar a tensão causada pelo tema étnico-racial, que era a tônica do seu projeto de pesquisa. A postura de desejar investigar uma temática que, conforme a consulta realizada nas dissertações produzidas pelos/as mestres/as entrevistados/as para essa pesquisa, se direciona a aspectos relativos à resistência, à cultura, a uma legislação, à juventude que tem cor e reside na periferia, parece ser interpretada, diluída e reduzida em uma postura militante.

²⁰ Quando lançamos os descritores: negro, raça, evasão, pós-graduação, nos sítios de pesquisa como ANPED, Scielo e CAPES, não encontramos estudos sobre a evasão da população negra neste nível de ensino. Essa lacuna nos leva a pensar que essa questão ainda não se tornou um problema para as pesquisas, muito provavelmente pela ausência desses sujeitos nesse ambiente.

Dizer que um sujeito que escolhe determinado tema está agindo como militante, simplesmente porque esse tema tem uma estreita relação com discussões que estão presentes no cotidiano da vida desse sujeito, é afirmar uma neutralidade na escolha de determinadas temáticas feitas por sujeitos que não apresentam relações e marcas identitárias ou morfológicas visíveis com seus temas de investigação. Muitas vezes não paira nos imaginários sociais que um acadêmico, um professor não jovem, que pesquisa juventude, esteja sendo militante ou que alguém pesquisando infância possa ter um interesse político naquele tema, porque a neutralidade e a objetividade são valores e pilares que sustentam o imaginário ainda muito patente do seja sujeito-objeto de conhecimento. Não acreditamos na curiosidade pura no mundo acadêmico. As militâncias ou identificações políticas com o tema que se investiga estão colocadas para todos, porém uns assumem esse lugar. O intelectual negro vive esse dilema, o dilema da desqualificação temática, mas nem por isso deixa de falar, pois reconhece no debate a possibilidade de instaurar questionamentos sobre, como disse Rosa, “aquelas teorias”. Ao questionar as teorias, estamos formulando outras tensões que extrapolam o nível pessoal e vão em direção ao institucional. O sujeito que traz demandas sobre outros referenciais teóricos e outras epistemes está refletindo sobre as interpretações e teorizações que estão sendo oferecidas nos cursos de pós-graduação. São essas teorizações que continuarão embasando as análises nas pesquisas, ignorando outras matrizes de conhecimento que existem para além da matriz de referencial europeia ou estadunidense, muito presentes nas instituições brasileiras. José Jorge de Carvalho (2005) toca diretamente nesse ponto quando se remete à tese do confinamento racial branco vivido pelos docentes universitários:

Esse confinamento é especialmente problemático para as ciências sociais, que pretendem explicar o país para todos. A situação mais comum, até agora, nos cursos de Sociologia, Antropologia, Ciência Política, História é que professores e alunos brancos discutam os modelos de relações raciais formulados por autores brancos, partindo do princípio de que esses modelos e interpretações falem da “sociedade brasileira”. Que esses discursos representem apenas a “visão branca” da sociedade brasileira até agora não tem sido colocado por quase nenhum de nós. Estamos no limiar de uma crise de representação nas ciências sociais e o esforço que temos feito [...] pela implementação das cotas para negros e índios, é justamente no sentido de discutir essa crise como consequência do confinamento racial em que vivemos (CARVALHO, 2005, p. 101).

A entrada dos egressos do Afirmção na Pós na pós-graduação pode estar sinalizando para o fato de que esse confinamento não permanecerá se perpetuando sem

tensões e sem debates. Os/as mestres/as que entrevistamos, através das pesquisas que realizaram, demonstram essa tensão, pois a perspectiva crítica sobre as relações raciais no Brasil, adotada por todos/as, em diferentes abordagens, revela um olhar refletido para as produções teóricas hegemônicas e, ainda que de forma mínima e residual, coadunam com o campo de estudos sobre relações raciais em um movimento de pôr em relevo o que Carvalho (2005) ressalta: a interpretação do Brasil e das relações raciais sem uma autêntica participação dos negros brasileiros.

Outra discussão que se evidencia é a da introjeção de teorias hegemônicas que mesmo sem apresentar sintonia com as questões nacionais são discutidas e ensinadas como marcos teóricos que sustentarão as análises realizadas sobre o contexto brasileiro, sem maiores suspeições por parte de quem as ensina, o que pode representar silenciamentos ou falta de uma preocupação em apresentar uma diversidade de autores e epistemes para além do eixo Estado Unidos-Europa (GUERREIRO RAMOS, 1995).

É nesse ambiente marcado por aulas, acolhidas e tensionamentos que os sujeitos vão produzindo seus objetos investigativos, materializados no projeto de pesquisa. A produção do projeto de pesquisa é uma dimensão integrante do processo de titulação no mestrado e um de seus requisitos. A produção do projeto esteve presente nos depoimentos de todas as entrevistadas e dos entrevistados de uma forma peculiar, que será discutida a diante.

5.3.2 Dimensão 2 – A produção do projeto de pesquisa

Ao relatar sobre a produção do projeto de pesquisa, os/as sujeitos/as, com exceção de Margarida, remeteram-se ao Afirmção na Pós como espaço onde teriam tido a possibilidade de produzir seus projetos. Para Margarida, o projeto só ganhou corpo e se desenvolveu mais depois da banca de qualificação, que ocorre ao fim do primeiro ano do curso de mestrado, em algumas áreas, como no caso dela, que cursou o mestrado na área da Psicologia. Para os/as outros/as entrevistados/as, a pós-graduação teria contribuído para “ir remodelando” o projeto, como ressaltam Carolina e Rosa:

Eu fui desenhando o projeto, na época, no Afirmção na Pós. Eu gosto muito da Geografia, da Geografia Política. Eu gostava muito do conceito de território. Então, eu queria juntar muito a questão racial com a questão de território. Fizemos a proposta no Afirmção na Pós. O tutor ajudou muito. Aí quando eu fui para o mestrado, eu fui remodelando, mas não mudou tanto (Depoimento de Carolina).

Para que eu chegasse na temática quilombola, eu já havia feito uma monografia, que havia sido muito bem orientada. Então, eu acho que a escrita do meu projeto foi mais fácil que a dos outros colegas, porque, eu estava saindo de uma monografia e tudo o que eu precisava era dar continuidade, era escrever um projeto que interessasse à Pós-graduação. A tutoria no Afirmação me ajudou nisso. Depois a orientação me ajudou, mas objeto já estava lá (Depoimento de Rosa).

Nos depoimentos acima, o destaque dado à tutoria no interior do curso chama a atenção. É interessante retomar as tutorias, destacadas no capítulo anterior, e evidenciar que o processo de tutoria se articulava dentro da disciplina Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP), no interior do curso Afirmação na Pós. Tal disciplina tinha como objetivo principal auxiliar os cursistas na elaboração do projeto de pesquisa que seria encaminhado aos processos seletivos nos programas de pós-graduação. A elaboração do projeto era uma etapa do curso e, sendo assim, mesmo que o cursista não fosse concorrer ao mestrado era necessário que o projeto fosse entregue ao tutor no final do curso. A ACPP acontecia em formato de seminário, onde havia discussões e orientação sobre opções teóricas, metodológicas e epistemológicas para que, de forma concomitante, o tutor pudesse ir auxiliando o cursista nessas escolhas que comporiam o projeto. O suporte na ACPP concorria, então, para que a produção do projeto fosse feita com bases acadêmicas bastante sólidas.

Segundo Rosa, ela já possuía um objeto de pesquisa ao ingressar na pós-graduação, fruto da sua participação no Afirmação na Pós. Assim como Carolina, Rosa atribui ao curso Afirmação na Pós, principalmente ao trabalho de tutoria, a possibilidade de não necessitar refazer integralmente seu projeto no primeiro ano do mestrado, o que pode acontecer com alguns pós-graduandos, como ressalta Luiz, ao apontar as diferenças entre a sua trajetória na elaboração do projeto em relação a de outros colegas.

Convivendo com colegas eu fui vendo que eles tinham alguns tipos de angústias, que eu não tinha. Em relação ao projeto, sabe? Então, nesse sentido, por ter tido a possibilidades de me preparar antes, eu acho que estava um pouco adiantado em relação aos colegas. Evidentemente, dentro das possibilidades, no âmbito do mestrado (Depoimento de Luiz).

Já para Antônio, o processo se deu de modo diferenciado. Segundo seu relato, o grupo de pesquisa ao qual ele se integrou dentro da pós-graduação, juntamente com a orientação individualizada, foi responsável por reposicionar seu modo de abordar o objeto de estudo: a construção identitária dos jovens negros no Palmital:

Meu projeto, foi a partir de ir quebrando algumas barreiras. De sair de uma condição de submissão. Será que falar do Palmital, será que falar disso é importante para alguém? Isso foi importante e foi no Afirmação na Pós. Quando, eu cheguei aqui (na Pós-graduação), houve um processo muito grande do Observatório da Juventude, que foi do Geraldo com o Juarez, que juntavam todos os orientandos que haviam entrado, tanto de mestrado, quanto do doutorado, eram (orientações) coletivas. Então, cada um falava um pouquinho do seu projeto e, aí cada um tinha a possibilidade de fazer a intervenção no trabalho do outro. O meu projeto mudou muito. Quando eu comecei minha orientação eu partia de uma visão institucionalizada. Então, a gente chegou a um consenso que era melhor falar deste jovem, a partir do próprio jovem, a partir da inserção deste jovem, da voz dele (Depoimento de Antônio).

O que Antônio nos narra nesse trecho sobre a produção do projeto de pesquisa se relaciona, em um primeiro momento, à sua ação de legitimar o foco da pesquisa que realizaria removendo, para isso, a barreira da inferiorização quanto ao objeto da pesquisa. O passo seguinte foi compreender que o projeto pode sofrer mudanças, tendo em vista a Linha de Pesquisa e as pesquisas produzidas pelo orientador. Essa mudança faz parte da relação de orientação e se faz por meio de conversas coletivas, como expôs Antônio, e individuais, próprias dos processos de orientação. Rosa foi a única a nomear uma disciplina do curso de mestrado como sendo um ponto de apoio específico, no conjunto de disciplinas cursadas. Para ela, a disciplina de Metodologia de Pesquisa foi muito importante para ajudá-la na concepção sobre como realizar a pesquisa, em termos de procedimentos e estratégias. De acordo com ela:

[...] Na Pós, eu acho que a disciplina de metodologia foi a que ajudou mais a pensar que grupo focal não era o ideal, [que teria que ser] pesquisa individual, que o grupo que eu iria pesquisar, estudante quilombola, não poderia ser um grupo de dezesseis alunos, mas, poderia ser um grupinho de cinco. Eu fui aprendendo técnicas de pesquisa, como chegar no sujeito, como abordar, como apresentar a pesquisa. Teve uma técnica, a da bola de neve; esse foi indicando o próximo, que foi indicando o outro. Isso foi rico porque vinha as pessoas certinhas para falar do tema. Eu acho que foi a metodologia que mais me chamou a atenção, tanto que eu desdobrei para a metodologia ser a mais assertiva possível (Depoimento de Rosa).

Diante dos depoimentos, há uma articulação que predomina com alguma variação. A forte influência do curso Afirmação na Pós para a orientação teórica e epistemológica sobre a produção dos projetos de pesquisa, a realização das disciplinas no mestrado e as estratégias próprias dos grupos de pesquisa, como narrado por Antônio, completam um círculo de possibilidades formativas que auxiliam os sujeitos na escrita mais adensada do projeto que,

como sabemos, significa a projeção do caminho que será percorrido em direção à produção da pesquisa.

Na fase da pesquisa, propriamente dita, outra dimensão do processo formativo na pós-graduação é narrado pelos/as entrevistados/as com muitos detalhes: os caminhos da orientação. Para alguns dos/as entrevistados/as, a relação orientador/a – orientando/a acabou tornando-se “uma vinculação” e até mesmo uma “filiação política e teórica”, nos dizeres de Rosa. Para outros, essa relação transcorreu em clima de tensão e desconforto.

5.3.3 Dimensão 3. A relação orientador/a – orientando/a

Essa dimensão do processo formativo na pós-graduação ganhou destaque nos depoimentos em relação às outras dimensões formativas. Ao buscar apoio teórico para analisar os depoimentos relativos a essa dimensão, nos deparamos com um campo de pesquisa relativamente novo e com indicativo, pelos autores que dele fazem parte, de expansão. Ferreira, Furtado e Silveira (2009) e Veiga (2010) fazem parte desse quadro de teóricos que vêm se debruçando sobre o tema. Ferreira, Furtado e Silveira (2009) indicam que a relação de orientação é a parte “essencial do processo de formação na Pós-Graduação e é também a mais complexa e delicada relação a ser administrada num Programa de Pós-Graduação senso estrito” (p. 170). Viana e Veiga (2010) ressaltam que essa relação, que é pedagógica, se dá entre subjetividades diferenciadas, o que pode implicar em momentos de “tensão, de conflito, de equilíbrio, de harmonia, dependendo da sintonia entre os atores envolvidos. Nesse sentido, o respeito às diferenças torna-se uma condição fundamental para a qualidade da relação [...]” (p. 223). Severino (2006), ao falar sobre a relação entre orientador e orientando, define o tipo ideal de relação que deveria se estabelecer entre as partes envolvidas. Para o autor, “a função do orientador deveria ser aquela de um educador, cuja experiência, mais amadurecida, ele compartilha com o orientando, num processo conjunto de construção de conhecimento” (p. 76-78).

Silva (2008) argumenta que essa relação de orientação é uma relação de trabalho. Assim, devemos entender o professor em uma dinâmica que, na pós-graduação, envolve a realização de várias atividades que exigem tempo de dedicação, como o ensino, a pesquisa e a extensão; “as funções burocráticas são destacadas como impeditivo para maior envolvimento com essas três funções”. A autora analisa que a tendência à adaptação dos

docentes enfraquece a capacidade de resistência ao desenvolvimento das funções burocráticas.

Assim como Silva (2008), Teixeira (2007) entende que não se pode perder de vista que o processo de orientação faz parte do trabalho docente na pós-graduação, portanto, é da condição docente nesse nível. A esse respeito, Teixeira (2007) reflete que a relação entre docente e discente se estabelece:

[...] entre sujeitos sócio-culturais, imersos em distintos universos de historicidade e cultura, implicados em enredos individuais e coletivos. E trata-se, sobretudo, de sujeitos cuja condição de existência, cuja origem primeira está na corporeidade que se inscreve, por sua vez, nas temporalidades do transcurso da existência humana, em rítmicas da vida bio-psico-social e nos ciclos vitais. Desse modo, docentes e discentes localizam-se, geralmente, em diferentes gerações humanas (TEIXEIRA, 2007, p. 429).

Sendo assim, há uma convergência entre esses autores no entendimento de que a relação entre orientador e orientando é uma relação de trabalho, que tem por base o processo de formação humana entre sujeitos inteiros, cuja inteireza, como ressalta Teixeira (2007), é biopsicossocial. São totalidades humanas marcadas por diferenças nas histórias de vida e nas corporeidades. Por causa dessas diferenças, ainda de acordo com Teixeira (2007), essa relação “poderá favorecer ou desfavorecer, impedir ou realizar experiências emancipatórias e humanizadoras, ou o seu inverso, nos (in)acabamentos éticos e estéticos nela implicados” (TEIXEIRA, 2007, p. 433).

Sendo assim, podemos dizer que a relação entre um sujeito que se inicia na pesquisa e o outro, experiente nisso, é uma relação onde existem contingências e assimetrias que não podem ser desconsideradas. As contingências e assimetrias não estão ligadas apenas à condição humana implicada na condição docente, elas fazem parte também das hierarquias dos programas de pós-graduação e indicam, em um primeiro momento, os níveis de demandas para o docente, de poder e de experiência que cada qual tem. Junto com as assimetrias, os autores sinalizam também para as diferenças entre as histórias de vida e os processos de subjetivação. Concordamos com os autores quando afirmam que as diferenças precisam ser entendidas nos processos sócio-históricos. Para além dessa compreensão, acrescentamos que as diferenças podem ser múltiplas e interseccionadas. Podem estar ligadas a questões como ideologia, gênero, sexo, raça, religião, etnia. Isto é, são diferenças nas formações identitárias ancoradas no tempo e, por isso, precisam ser reconhecidas como

parte de trajetórias que são individuais e coletivas. Diante das diferenças de condição étnico-racial, marcas da corporeidade e de filiação ideológica, dentre outras, como apontado por Viana e Veiga (2010) e Teixeira (2007), as narrativas dos/as entrevistados/as foram lidas com o cuidado de buscar analisar as relações levando em consideração a extensão das diferenças e os processos que as constituem ao longo da história. De acordo com Luiz:

A minha primeira orientadora ela contribuiu para a minha formação na medida em que eu aprendi muito com ela. Nesse fazer científico, fazer a pesquisa, as coisas de sociologia e política eu aprendi muito com ela. As disciplinas que eu fiz, eu tenho certeza que me tornei um pesquisador em formação, um pesquisador muito melhor, me beneficiei da orientação dela. Muito. Só que no final do primeiro ano [ocorreram] uma série de problemas nesse processo de orientação. [...] Ela [a orientadora] dizia abertamente que não reconhecia a ideia de raça (Depoimento de Luiz).

A narrativa realizada por Luiz sobre a relação de orientação que ele estabeleceu com a orientadora da pesquisa está marcada por um reconhecimento sobre a contribuição e sobre o aprendizado que a orientação dada possibilitou ao processo formativo vivenciado. Mas a narrativa aponta também para o estreitamento da relação tornando o processo delicado e problemático. A frase inicial já indica o problema. Luiz inicia a narração se referindo à primeira orientadora, sinalizando que houve uma segunda orientação, que a continuidade da narrativa nos revelou que foi a responsável pela condução final da pesquisa. A tensão desencadeadora e o ponto alto das diferenças entre orientadora e orientando aparece no final do trecho destacado acima e se referem ao não reconhecimento da categoria de análise fundamental na pesquisa de Luiz, a raça, por parte da orientadora. Como apontei nesse capítulo, Luiz pesquisou a implementação da Lei 10.639/03 no município de Belo Horizonte, através de uma pesquisa qualitativa. A noção de raça operacionalizada na pesquisa de Luiz se baseia no reconhecimento de que raça é uma construção social forjada ao longo do tempo histórico por meio de processos que não cessaram de produzir efeitos de desigualdades, os quais se materializam em formas de opressão e exclusão no tempo presente.

Quando Luiz narrou o caso, percebemos um esforço da parte dele em ser preciso e cuidadoso na escolha de cada palavra e expressão utilizada. Interpretamos seus gestos curtos e sua fala entrecortada por silêncios como a necessidade em ser fiel aos acontecimentos, sem culpar a orientação vivenciada e sem tomar para si a responsabilidade no desencontro de formas de compreensão sobre o fenômeno da raça. Podemos dizer que, ao fim e ao cabo,

fomos apresentados a uma divergência ideológica no processo de orientação da pesquisa. Para Luiz, essa divergência não deveria ter impossibilitado a condução da pesquisa, pois, segundo ele avalia, “você ter uma orientação política ou uma filiação epistemológica diferente dos orientadores isso não inviabiliza o trabalho”. O que Viana e Veiga (2010) interpretam como diferença ideológica foi percebido por Luiz como uma questão de orientação epistemológica divergente.

Com isso, Luiz talvez especifique melhor o dilema experimentado e nos lance à questão mais problemática: a divergência quanto às concepções e perspectivas sobre o significado de raça. Reconhecer raça, para Luiz, se relaciona à concordância de que existem problemas sociológicos quanto à existência de tratamentos desiguais na sociedade, efeitos da existência de práticas sociais que se baseiam nas diferenças raciais hierarquizadas. A problemática sociológica apontada por Luiz se refere à Lei 10.639, que trata do combate às desigualdades e aos processos de exclusão educacional relacionados à raça. Durante o depoimento, Luiz revela que no processo de entrevista para a entrada no mestrado o critério de escolha do seu projeto teria se centrado no mérito da proposta de pesquisa. Ele reflete: “essa pessoa tirou uma nota boa, tem um bom projeto, independente da temática. A questão étnico-racial, essa questão de pesquisa ela não foi perguntada. As perguntas foram relacionadas à execução do projeto”. A expectativa da orientadora no ajustamento do foco da pesquisa ao foco das pesquisas conduzidas pela linha talvez tenha perpassado, de forma implícita, o processo de escolha. Segundo Viana e Veiga (2010), algo que pode acontecer no processo de orientação é a necessidade de:

[...] ajustar o foco do projeto em função da linha de pesquisa do orientador. Muitos orientandos não viram problema no ajuste, acreditando até que representou um ganho no seu aprendizado e no seu trabalho. Entretanto, alguns aceitaram porque não tiveram escolha. Sobre este ponto acreditamos que existe uma diferença entre “ajustar o foco” e mudar o projeto em função da linha de pesquisa (VIANA E VEIGA, 2010, p. 225).

Luiz não narra em seu depoimento um pedido ou uma orientação explícita quanto à mudança no foco da pesquisa. Narra um processo de orientação diferente do esperado para os objetivos do projeto de pesquisa aprovado, como, por exemplo, uma exigência de recuo e análise histórica sobre legislações sem relação com a legislação em estudo. Segundo Luiz, “ela (a orientadora) foi me pedindo para eu me aprofundar em questões que não tinham nada a ver com a minha pesquisa. Rigorosamente, nada”. A orientadora se opôs de forma tácita, sem som e nem rumor, à postura de Luiz em não rever o foco da pesquisa. Diante disso, da

falta de deliberação contrária à pesquisa, e sem uma orientação que conduzisse a investigação, ele entrou com um processo no colegiado da pós-graduação onde cursou o mestrado, pedindo a substituição da orientação. Vencidos os trâmites institucionais, ele contou: “aí eu comecei o processo de orientação com a nova orientadora. Eu comecei a fazer a pesquisa rapidamente, dei conta de terminar a pesquisa e no final das contas eu defendi”.

Os significados por traz dessa experiência vivenciada e narrada por Luiz têm na questão racial, identificada pela discordância sobre o conceito de raça, sua força propulsora, mesmo que tenha sido ignorada no momento da entrevista para a seleção do mestrado – provavelmente, pela questão muito comum que é a mudança no foco da pesquisa –, quando a falta de consenso sobre a questão racial se torna o centro do problema. No caso de Luiz, a mudança foi radical, mas não se relacionou ao tema da pesquisa em si e, sim, à orientação. Não podemos afirmar que a nova orientação recebida tenha representado acordo com a perspectiva epistemológica de Luiz, mas significou a chance dele concluir a pesquisa e defendê-la em tempo.

Margarida também enfrentou tensionamentos durante o processo de realização de sua pesquisa. Ela nos narrou os episódios de orientação com um semblante facial tenso e com alteração no volume da voz. Aparentemente, rememorar aqueles processos trazia à tona a angústia experienciada.

Quando eu passei, um tempo depois, ela (a orientadora) começou a gritar comigo e a me dizer que eu estava escrevendo muito mal e que se eu continuasse [daquela maneira] eu seria convidada a me retirar do curso, que eu não estava entendendo a teoria. Ou eu me esforçava ou não iria ter mais jeito. Isso foi durante o primeiro semestre. [...] ela não aguentou ficar e me abandonou logo após a qualificação (Depoimento de Margarida).

Velho (2005) já tinha concluído o que Ferreira, Furtado e Silveira (2009) e Viana e Veiga (2010) também sustentam, que o “fator isolado mais importante na decisão dos estudantes de concluir a pós-graduação ou nunca terminá-la foi identificado como sendo a relação do estudante com o orientador” (VELHO, 2005, p. 02). A narrativa de Margarida sobre sua relação com a orientadora de pesquisa retrata a qualidade dessa relação, que pode ser resumida no trecho acima. Desse trecho, podemos extrair os elementos atitudinais como o grito, a inferiorização e a ameaça que, juntos, configuram uma conduta tensa e complexa, quando entendemos essa relação a partir de Teixeira (2007), que a pensa como um processo de humanização. Olhando a questão por esse prisma, poderíamos dizer que se trata de uma conduta séria de desrespeito. Porém, quando adicionamos outros elementos existentes, como

a assimetria de poder, as diferenças étnico-raciais entre orientanda negra e orientadora branca e de *status* social, com desvantagem socioeconômica para Margarida, entendemos que o quadro se altera. Margarida expõe que, no seu entendimento, essa conduta da orientadora “é claro que tem a ver com racismo. Se eu fosse entrar nessa questão de racismo não ia dar em nada. Eu queria terminar o meu curso”. O depoimento narra a falta de crença de que uma denúncia pudesse alterar a relação ou que pudesse resultar em alguma penalidade para a orientadora.

A pesquisa de Margarida versou sobre a subjetividade e as memórias dos povos de quilombos no contexto de uma educação quilombola. Segundo ela nos narrou, havia um impasse muito forte por parte da orientadora em reconhecer na orientanda um domínio conceitual sobre o tema da subjetividade. Essa questão teria deflagrado o distanciamento e, por fim, o abandono da pesquisa, por parte da orientadora. A questão conceitual, nesse caso, assim como no caso de Luiz, é um ponto de tensão na relação de orientação. No caso de Margarida, é o não reconhecimento, pela orientadora, da capacidade cognitiva que a orientanda teria em entender e trabalhar o conceito de subjetividade na análise dos povos quilombolas que inicia a tensão.

O que queremos destacar é a emergência do tema da pesquisa de Margaria, porque podemos dizer que, ao fim e ao cabo, é mais uma vez o jogo das diferenças temáticas e identitárias que se destaca como motivo desencadeador de desentendimento entre orientadora e orientanda. Retomando Santos (2005), podemos pensar a narrativa de Margarida a partir do conceito de produção da monocultura do saber. Para Santos (2005), a monocultura do saber é uma imposição eurocentrada que institui a crença de que determinados conhecimentos são menos válidos porque são produções locais e não universalizáveis. A lógica do conhecimento global e universal mascara sua origem local, eurocêntrica. Mignolo (2006) e Quijano (2010) nomeiam essa imposição do saber universal como sendo a colonialidade do poder e do saber, que age inferiorizando e desacreditando as lógicas de organização e produção científica que tomam como interesse de investigação as microrrelações ou as organizações locais de sistemas de vida, como as indígenas ou as quilombolas, nomeando-as como locais e particulares. Esse procedimento de deslegitimação dos conhecimentos que se enunciam a partir de lógicas não hegemônicas, situadas ao Sul global, como é o caso das pesquisas de Margarida e de Luiz, faz parecer que os conhecimentos produzidos só correspondem a escalas locais porque foram pensados e idealizados fora do padrão eurocêntrico.

Sendo assim, os depoimentos de Margarida e Luiz sinalizam a sensação de que a escrita empreendida não era crível por ser produzida a partir de um determinado lugar racial. Nessa esteira, o próprio sujeito que se propõe a pesquisar temas atravessados pela dimensão racial corre o risco de ser deslegitimado e não reconhecido. Portanto, o grito, a inferiorização e a ameaça são dispositivos agenciadores, como nos lembra Bhabha (2013), que sinalizam a ação de descrer, de duvidar e deslegitimar não somente o sujeito (orientanda), como também seu universo de pesquisa. Esses dispositivos têm a potencialidade de desmobilizar e desmotivar quem os vivencia. Nesse caso, podemos afirmar que experiência de Margarida contraria, de certa maneira, as conclusões formuladas por Ferreira, Furtado e Silveira (2009) e Veiga (2010) em suas pesquisas sobre relação orientador-orientando. Apesar de uma relação improdutiva de orientação, Margarida foi capaz, não sem sofrimento, de superar os dispositivos agenciadores subalternizantes e realizar sua pesquisa de mestrado. Com essas análises, não intentamos deslegitimar o trabalho docente. Em sintonia com Teixeira (2007), concordamos que a condição da docência, aqui entendida como relação orientador-orientando, se estabelece entre humanos, “seus encontros, desencontros, entendimentos e conflitos; às suas tensões e incompletudes. A seus devires. Presente no humano e na vida em comum, estamos nos domínios do social, da cultura, da polis. Estamos no domínio do político” (TEIXEIRA, 2007, p. 433). Portanto, nossas análises se inscrevem nesse campo, o do político que, ao ser atravessado pela diversidade étnico-racial, sinaliza a força das incompletudes, mas também as tensões entre as estruturas e os agenciamentos dos sujeitos, presentes no campo das relações étnico-raciais no Brasil.

Ao contrário de Luiz e Margarida, Carolina, Rosa e Antônio tiveram experiências diferentes quanto à relação de orientação. Um ponto que se destaca no depoimento desses três é o respeito, a confiança e o diálogo. Isso não significa que não tenham existido tensionamentos e deslocamentos nas relações, porém esses elementos não colocaram os orientandos como sujeitos subalternos. As relações que se estabeleceram entre Carolina, Rosa e Antônio e seus respectivos orientadores gerou outras configurações de experiências. Para Rosa, a relação de orientação “foi complexa, não foi tranquila”. No entanto, tal complexidade advém do fato de que assim que Rosa entrou para a pós-graduação, sua orientadora precisou se afastar da universidade, gerando uma espécie de quebra de expectativas na orientanda. Mesmo contando com uma coorientação que cumpria seu papel, que “(...) lia e ia colocar as ponderações dele, indagações, e depois que ele escrevia no texto,

eu lia e ia encontrar com ele, pessoalmente. Era sempre assim”. Mesmo com essa atenção, Rosa sentiu-se:

[...] solitária porque eu sentia falta dela [a orientadora]. Porque é ela que vai me colocar, como aluna, sujeito válido, pessoa que pensa em conhecimento e merece um investimento. É um ser pensante, que tem sentimento, muito subjugada. Então, quando eu encontro [a orientadora] foi essa filiação que é humana e é teórica. Porque, ela faz sentido na minha vida. Mas, eu consegui concluir (Depoimento de Rosa).

Rosa já havia construído um vínculo com a orientadora da pesquisa, pois antes de entrar para o mestrado, durante a graduação, ela havia sido sua bolsista de iniciação científica. Portanto, Rosa via na orientadora a responsável por orientar não só a pesquisa de mestrado, mas toda a sua trajetória acadêmica. Desse modo, podemos dizer que uma relação de orientação que envolva proximidade e continuidade temporal é capaz de realizar uma espécie de filiação teórica e subjetiva, entre orientadora e orientanda, que pode representar uma parte do sucesso na condução e realização da pesquisa. Rosa destaca essa profunda ligação subjetiva e também objetiva ao refletir o processo como uma transição produzida por essa relação, que corresponde ao fato dela, ao ter tido a oportunidade de realizar uma formação acadêmica e ter sido percebida como ser humano, ter tido a chance de se perceber como alguém que pensa e produz conhecimento, alguém que tem valor em si mesma.

A experiência de Carolina com sua orientadora se aproxima de algum modo da de Rosa. Carolina avalia que “eu tive uma orientadora muito bacana. Eu acho que isso faz muita diferença. Porque era uma pessoa, que se coloca ali como seu parceiro, uma pessoa que entende ali as suas questões. Então, isso faz muita diferença”.

Quando relacionamos as reflexões de Rosa e de Carolina sobre essa construção relacional com suas orientadoras, mulheres negras, ao fato delas serem também negras, porém de origem periférica, e a isso adicionamos a centralidade dos estudos sobre desigualdades entre as populações negra e não negra na pós-graduação (ARTES, 2013; 2016), temos elementos para pensar que essas orientadoras representaram a possibilidade das orientandas expurgarem de si a subalternidade a que elas estava atrelada pela força dos marcadores raciais e sociais. Portanto, uma vez mais reconhecemos a questão do agenciamento como potente desencadeador de formação subjetiva. O respeito, a confiança e o diálogo são dispositivos agenciadores presentes nessas relações e que podem ser lidos como articuladores básicos de uma relação outra, que, embora não exclua a tensão no processo da pesquisa, como pontuou Rosa, a coloca em outro nível, o nível da expectativa,

da compreensão e do reconhecimento, gerando experiências de fortalecimentos humano e acadêmico.

Na mesma direção de Rosa e Carolina, Antônio teve uma experiência de orientação marcada por uma “empatia muito grande. Foi uma relação muito respeitosa, e eu falo isso porque quando eu falo uma relação de respeito, não foi só dizer sim e passar a mão na cabeça. Teve momentos que teve que chamar a atenção mesmo”. No entanto, Antônio aponta que “até a forma de chamar a atenção, o respeito em dizer assim: você pode. Você tem capacidade”. Antônio nos apresenta mais um componente do que pode ser visto como uma relação saudável, produtiva e amigável entre orientador e orientando: a credibilidade que foi vivenciada por Antônio como um incentivo para prosseguir na pesquisa.

Dessa experiência de orientação, Antônio também frisou uma outra capacidade do seu orientador: a honestidade. Para Antônio, o orientador “foi muito sincero em dizer que essa não era a área de pesquisa dele. Mas, que era um desafio que ele estava buscando”. Por isso, segundo Antônio, havia um “receio que o nosso tema estivesse enveredando muito só para o lado da juventude, e não estivesse amarrando bem essa questão das relações étnico-raciais”. Diante disso, o orientador convidou um professor para coorientar a pesquisa buscando refinar o olhar do orientando para as questões da juventude negra. Para Antônio, “as orientações enriqueceram, porque de certa forma, a gente percebia, eu vou falar por mim, as minhas impressões. O coorientador absorveu muito as questões sobre juventude, o orientador absorvia muito essas questões étnico-raciais”. A partir da narrativa de Antônio, sobre o processo de coorientação, podemos dizer que os resultados foram positivos não somente para a sua formação e produção da pesquisa, como também para ambos os orientadores, que, na visão de Antônio, se beneficiaram do processo refinando seus próprios conhecimentos em outros referenciais teóricos, sobre temas que não eram de profundo interesse.

Nesse caso, a coorientação pode ser tomada como um dispositivo que, ao ser acionada, como ocorreu com Luiz e Margarida, evidencia outras formas de tratamento e de atitudes que são possíveis diante de um tema pouco conhecido ou da divergência em relação ao tratamento dado ao tema pelo orientando. A coorientação é também um dispositivo importante para viabilizar trajetórias e sujeitos que têm objetos de pesquisa pouco consentidos nos espaços acadêmicos e, por isso, pouco estudados na pós-graduação. A união de perspectivas dos dois pesquisadores, que atuam em diferentes campos de produção dos conhecimentos, em prol de orientar a realização de uma investigação interseccionada, pode

resultar na produção de conhecimento que se expande através das análises que percebem sobreposições de opressões, como é o caso da pesquisa de Antônio que, ao enxergar a juventude periférica, reconheceu nela o elemento racial que influencia nos tipos de experiências que os jovens podem ter no mundo. Todo esse processo demonstra a potência de transformação que é possível ocorrer quando a orientação está dirigida a essas dinâmicas formativas.

Outra dimensão evidenciada nas narrativas dos/as entrevistados/as foi a da realização de pesquisa e elaboração da escrita da dissertação. Para cada entrevistado/a, esses dois aspectos, pesquisa empírica e produção da escrita, foram uma experiência específica. Porém, alguns aspectos aproximam essas experiências individuais, principalmente a sensação de que escrever, a partir das normas científicas, é um processo complexo e difícil. Isso não significa que a escrita em si seja uma dificuldade para todos, mas o modelo de escrita exigido nesse processo, o gênero dissertação acadêmica, provocou reações em cada um/a, como veremos a seguir.

5.3.4 Dimensão 4 – A realização da pesquisa e a produção da dissertação, por parte dos/as mestres/as

Os objetos de investigação científica dos/as mestres/as entrevistados/as nessa pesquisa possuem um elemento em comum: todos se detiveram no mesmo recorte temático – a questão ético-racial. Abordada por cada um sob um ângulo diferente, a temática das relações étnico-raciais no Brasil se apresenta nos trabalhos dos entrevistados e das entrevistadas como um campo de pesquisa fértil em possibilitar análises diferentes daquelas que pautam o negro como tema ou como um problema. Além disso, os/as mestres identificam um campo de estudos como aglutinador de pesquisadores identificados e posicionados a partir de/e com seus objetos investigados. Nessa dimensão dos processos formativos na pós-graduação, pretendemos intercambiar as visões dos/as mestres/as sobre dois processos que são complementares para a produção da dissertação: a pesquisa e a escrita do texto dissertativo. Apresentaremos, de modo sucinto, os objetivos e as metodologias utilizadas nas pesquisas que foram realizadas pelos/as mestres/as, sem nos determos em seus resultados, já que temos em vista, na presente pesquisa, as trajetórias experienciadas, as interpretações e as análises do processo vivido.

É interessante ressaltar que as narrativas realizadas sobre o processo de pesquisa e sobre a escrita da dissertação talvez tenham sido os momentos que provocaram maior inquietude nos/as entrevistados/as. Dizemos isso a partir da observação do que o corpo demonstrava enquanto cada um/a dos/as entrevistados/as falava. Articuladas à fala, as pernas se contorciam embaixo da mesa, a língua estalava na boca, como um sinal de lembrança desagradável, e a testa franzida indicou, em vários momentos, o descontentamento em cada um/a. Esses sentimentos, que se relacionaram às lembranças de momentos angustiantes, podem ser lidos não somente como lembranças das dificuldades de um processo acadêmico, que guarda altas exigências normativas quanto à escrita textual. As expressões ativadas no corpo apontam também para o que fica oculto nos processos de aquisição das regras impostas no formato de escrita exigido em uma dissertação de mestrado. Junto com a fala sobre “um sofrimento”, como veremos a seguir, estava ali, no momento da entrevista, o corpo sofrendo novamente por rememorar.

Ao refletir sobre seu posicionamento como pesquisador em relação à questão étnico-racial, Luís nos remete a um ponto comum nas trajetórias dos/as mestres/as negro/as focalizado/as nessa pesquisa.

[...] eu tive contato com a pesquisa [na iniciação científica] e aquilo foi tão forte para mim que eu havia decidido ter uma meta, independentemente de para onde eu fosse eu levaria a temática étnico-racial comigo. Por exemplo, se eu for para a Educação, Sociologia, Política ou Antropologia, eu iria levar a temática étnico-racial. Enfim, esse é o meu recorte, que não tem apenas a ver com uma preferência de estudo, mas, com comprometimento político (Depoimento de Luís).

Diante da declaração de Luís, que aborda um ponto comum às cinco trajetórias investigadas, isto é, uma vinculação entre ser pesquisador e estar atrelado à temática étnico-racial, que evidencia uma razão política para a prática da pesquisa, é interessante retomar Santos (1987), para quem “é necessária uma outra forma de conhecimento, compreensivo e íntimo, que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 1987, p. 84). Sobre a vinculação entre sujeito e tema investigado, Silva (2005) também argumenta a favor do encurtamento da distância entre quem pesquisa e o objeto de pesquisa. A autora argumenta que a pesquisa pode se constituir como uma forma de luta e que isso não fragiliza o objeto de pesquisa quando “de um lado levam em conta os objetivos e prioridades de um grupo social marginalizado pela sociedade; de outro, quando são desenvolvidas com a intenção de dar suporte” e resolver problemas dessas comunidades

“como o acesso à educação e sucesso acadêmico, o direito à cultura [...]” (SILVA, 2005, p. 29). Esse é o caso das pesquisas realizadas pelos/as mestres/as entrevistados/as. Por isso, o engajamento e as trajetórias desses/as pesquisadores/as têm importância para suas comunidades de origem; já que evidenciam o entrelaçamento e o compromisso político deles/as com seu meio social e também contribuem para fazer emergir no espaço da pós-graduação objetos de pesquisas invisibilizados e ausentes. Essa questão de dar visibilidade a determinados temas de pesquisa pode ser relacionada ainda com o que os autores decoloniais Gonçalves (2005) e Grosfoguel (2010) chamam de “lócus da enunciação”, que nesse caso representa um posicionamento e uma identidade com o objeto de pesquisa a partir de “corpo-político do conhecimento”, que é entendido como um reconhecimento de que a produção do conhecimento é realizada por seres humanos que têm cor, raça e sexualidade e que assumem essas características e não as negam no processo de pesquisa. Esse procedimento coloca em relevo que a ciência é uma prática que foi universalizada a partir de um *lócus* de enunciação que, embora não declarado, coincidiu com o *lócus* europeu, masculino e branco. No entanto, outros arranjos de conhecimento são possíveis a partir de outros centramentos que evidenciam o mito da neutralidade na pesquisa acadêmica.

A pesquisa que Luís realizou teve como objetivo geral descrever e analisar as ações empreendidas por uma secretaria de educação X “na implementação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Como procedimento metodológico, Luís optou por “combinar, de modo articulado, pesquisa documental e entrevistas, que, em conjunto com a pesquisa bibliográfica, constituíram o material utilizado na confecção deste estudo” (LUÍS, 2016, p. 12). O objeto de pesquisa de Luís, construído no campo das políticas educacionais, como já nos referimos na dimensão que tratou sobre o processo de orientação, destoa dos objetos focalizados pela linha de pesquisa na qual ele esteve vinculado enquanto era mestrando. Ao consultar a ementa da referida linha no *site* da universidade onde Luís realizou o mestrado, percebemos que os temas que têm sido orientados na linha são classificados sem apresentar recortes específicos ou interseccionais²¹. Com isso, estamos querendo dizer que a pesquisa de Luís pode ter representado, ao mesmo tempo, um desafio para o processo de orientação, mas também a

²¹ Na ementa da linha encontramos os temas descritos da seguinte forma: “Análise dos fundamentos das políticas públicas educacionais. Estudos comparados em política educacional. Gestão educacional. Organização escolar”.

emergência e a visibilização de um tema ainda pouco estudado pela linha de pesquisa (a implementação de uma política afirmativa), contribuindo para romper com a monocultura do saber produzido no campo de políticas educacionais (SANTOS, 2004). Para falar sobre a confecção escrita da pesquisa, Luís lembrou o processo de orientação e enfatizou que “restou apenas quatro meses para eu escrever a pesquisa”. Se levarmos em conta a experiência prévia com a pesquisa e com a escrita acadêmica que Luís tivera na iniciação científica, poderemos compreender que, embora o tempo tenha sido curto, a vivência anterior o habilitou a concluir seu processo de pesquisa.

Diferentemente de Luís, os processos de escrita e de pesquisa científica narrados por Antônio deram a entender que esse ponto da trajetória não foi vivido com tranquilidade, como veremos adiante. No entanto, a realização da pesquisa foi vivida de modo positivo. Antônio pesquisou “a construção da identidade negra entre jovens participantes de dois coletivos culturais situados na periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte” (ANTÔNIO, 2015, p. 12). O pesquisador, à época, utilizou como estratégia principal de produção de dados a entrevista semiestruturada.

Eu não tive dificuldade de inserção [no campo da pesquisa] e eu também percebi uma coisa: por eu ter morado no bairro, ser negro, isso ajudou muito. Porque nas inserções que eu fazia junto com eles, eu percebia que até certo ponto eu passava batido, porque eram pessoas negras que havia lá. Pessoas negras muito parecidas com as minhas características, isso me ajudou bastante a perceber nas festas, a interação deles. Nessas festas, nesses eventos, foi muito bacana, então, foi um ponto positivo que eu percebi. Eu nunca tive resistência deles. Eu nunca fiquei muito visível (Depoimento de Antônio).

O relato sobre a experiência da interação com os sujeitos da pesquisa realizada por Antônio evidencia que a aproximação e a identificação das características fenotípicas e espaciais entre ele e os sujeitos da pesquisa foi um ponto positivo, que gerou facilidade no contato e no estreitamento das relações. Antônio relata que realizou duas entrevistas com cada sujeito. Ele construiu a estratégia de realizar aproximações e, posteriormente, se distanciar dos sujeitos: “dava um tempinho e eu me relacionava novamente”. Na avaliação dele, isso ajudou a criar “um vínculo comigo muito forte, eu percebia que na primeira entrevista, eles pisavam no freio para falar assim, principalmente, sobre a família, mas, em um segundo momento as coisas começaram a fluir mais”. Esse depoimento nos ajuda a situar Antônio como um pesquisador orientado a ser ético e cuidadoso com o campo da

pesquisa e com os seus entrevistados. Esse trecho do depoimento nos remete novamente à questão da vinculação entre corpo e conhecimento. Para Grosfoguel (2010), a vinculação entre sujeito e objeto de pesquisa é justamente a ação contrária ao estabelecimento do que se considera uma atitude correta nos marcos da pesquisa moderna, que nega a vinculação em nome da neutralidade na investigação científica. Faz parte dessa desvinculação e negação do “lugar epistêmico étnico-racial, sexual, de gênero e o sujeito enunciador encontram-se, sempre, desvinculados” (p.457).

Pela afirmação de que a vinculação entre ser pesquisador e as suas características fenotípicas o beneficiaram no campo da pesquisa, como o faz Antônio, estamos diante de uma outra forma de responder ao questionamento de Maldonado-Torres (2006) sobre o significado de ser um sujeito racializado e ser também um sujeito de conhecimento (pesquisador). Ao se vincular e se identificar com o contexto de pesquisa e com os sujeitos de pesquisa, Antônio nos faz pensar que todo conhecimento, além ser autoconhecimento, é também um conhecimento localizado, como afirma Santos (1987). Tal percepção reforça o questionamento apresentado pela perspectiva decolonial sobre a existência de um conhecimento que seja universal, sem cor e sem um endereço geográfico.

Durante o tempo em que Antônio falou do processo da pesquisa, com riqueza de detalhes, transpareceu em seu modo de narrar certa satisfação com o trabalho de campo efetivado. A narrativa se tornou tensa quando Antônio começou a descrever seu processo de escrita da dissertação.

Eu posso dizer que a escrita foi um sofrimento. Foi um sofrimento porque **desloca a gente de um lugar**, né? Talvez, seja um formato de escrita. Talvez, seja um patamar de exigência, mas você se questiona e eu questionava muito isso. (...) Eu sou professor e chego aqui e recebo um texto que está praticamente todo vermelho. Mas, o quanto isso é pedagógico, o quanto isso vai te deslocando. E eu ficava me cobrando muito, porque você tem que passar por essa barreira, porque tem pessoas que acreditam em você e que acreditam no seu potencial. Então, você tem que se sobressair e tem que melhorar a sua escrita e querendo ou não, você vai melhorando a sua escrita e querendo ou não, você vai passando por uma aprendizagem. (...). Mas, a língua culta, vamos dizer assim, de certa forma, ela é retirada da gente que vem da periferia, que vem das classes populares. Eu senti um pouco assim. Porque reconhecer que eu não sabia escrever, pelo menos com aquele modelo de escrita, mexia com monte de coisa dentro da gente, assim. E foi uma das barreiras que eu tive que trabalhar bastante e é uma das coisas que eu falo que eu tive que trabalhar bastante (Depoimento de Antônio, *grifo nosso*).

A interpretação e a narrativa que Antônio faz sobre seu processo de pesquisa e de escrita está marcada por uma dupla reflexão: a necessidade de aceitar as marcas das correções feitas em seu texto, como parte de uma aprendizagem, e a reflexão de que aquelas marcas representam os resultados de uma escolarização incompleta, periférica e subalterna, da qual lhe foi retirada a chamada “língua culta”.

Nesse cenário, temos os elementos que expõem a posição de um sujeito que tem a consciência das marcas da exclusão do universo das práticas de escrita acadêmica, ao mesmo tempo em que percebemos a compreensão de uma necessidade de deslocar-se da posição de excluído para a de incluído nesse universo. Existe no depoimento de Antônio a consciência da necessidade de integrar-se a esse universo, através de um deslocamento provocado pela escrita, mas que se relaciona também com o corpo desse sujeito. Entre a consciência da exclusão e o deslocamento para o lugar valorizado das regras que norteiam a escrita legitimada no espaço da pós-graduação, está o percurso de um sujeito da pesquisa e da escrita. O sujeito que relata é o sujeito não-alvo da pós-graduação, discussão que fizemos no segundo capítulo dessa dissertação. O estranhamento provocado pela escrita revela o deslocamento do lugar de invisibilizado para o lugar da presentificação. Essa pode ser a causa do estranhamento e da dificuldade. E, uma vez mais, nos confrontamos com a questão do significado da presença do sujeito não alvo dos estudos pós-graduados realizar sua trajetória como pesquisador. Para Antônio, essa parte da trajetória se deu em um caminho com barreiras, simbolizadas por “um formato de escrita”. Nesse caso, a tensão está presente.

Entre as reflexões dos autores com quem temos dialogado nessa pesquisa, queremos reativar duas. A primeira se relaciona ao fato de que as ausências são ativamente produzidas pelas ocultações de alternativas às normas e aos padrões de poder estabelecidos (SANTOS, 2004). A partir de práticas que instauram um modelo, ou um único formato de produção acadêmica, foi se criando um “diferencial epistêmico colonial da ciência”, como nos lembra Mignolo (2006). Esse diferencial epistêmico nos leva à segunda questão: a da colonialidade do saber. A persistência de um modelo universalizado e padronizado de produção do gênero discursivo acadêmico produz a conservação do gênero, colocando fora da rota da escrita acadêmica outras possibilidades de produção do texto dissertativo, ou seja, outros formatos discursivos e textuais. Já que a escrita é feita por sujeitos corpóreos, podemos imaginar que a tentativa de conservação de um padrão de sujeito que corresponda às normas de escrita também existe. Esse elemento, o formato discursivo, também foi acionado nas memórias do percurso de escrita por outros de nossos/as mestres/as entrevistados/as.

A pesquisa de Carolina, assim como a de Luís e a de Antônio, potencializa nossa análise sobre os processos de emergência da temática étnico-racial. Foi a partir de uma análise que buscou compreender “os comportamentos resilientes de jovens negros trabalhadores, estudantes da EJA” (CAROLINA, 2015), que Carolina construiu seu objeto de pesquisa. Para a mestra:

Quando você fala dos jovens da EJA, se fala muito dos problemas deles lá no ensino regular, de como a escola havia falhado com eles, ou de como esses jovens não dão conta da escola. Então, ora colocavam culpa na escola, ora colocava culpa nos jovens, que são negros, a maioria. Então, tudo o que eu tinha era nesse sentido. E aí me lembro de falar assim com a minha orientadora: Não, você acha que é fácil para esse jovem ficar na EJA? Eles não conseguem no ensino regular, ninguém festeja quando eles chegam na EJA, pelo contrário, professor diz: ‘Lá vem fulano! Então, eles não querem eles no ensino regular, não os querem na EJA. E esses meninos insistem em estudar. Então, é isso que eu quero falar. Como é que eles dão conta disso tudo, de estar em um lugar onde eles não são bem quistos? (Depoimento de Carolina).

A estratégia de ajustar o foco para olhar os estudantes da EJA, a partir deles, e tomá-los como sujeitos resilientes, nos aponta uma perspectiva teórica que visa compreender a situação vivida pelos jovens estudantes da EJA, a partir de suas próprias interpretações sobre as situações vivenciadas. De acordo com Carolina, ser resiliente significa “você dar conta de passar por uma situação difícil, sem enlouquecer. É uma capacidade de você estar íntegra em termos de sentimento”, como é o caso dos jovens do “território negro”, nome dado pela pesquisadora ao local onde realizou sua investigação. Essa estratégia também nos revela uma tomada de posição política sobre o fenômeno, nomeado por Carolina como sendo o “rejuvenescimento da EJA”, que também se relaciona a uma perspectiva compreensiva sobre o recorte étnico-racial dado por ela após observar que esses jovens eram em sua maioria negros.

O processo de realização da pesquisa nos foi narrado, por Carolina, com calma e tranquilidade, nos transmitindo a sensação de que ter ido a campo realizar a observação do espaço escolar, aplicar questionários aos estudantes da EJA da escola, realizar grupos focais, analisar os documentos dos estudantes e tomar notas no caderno de campo foram procedimentos metodológicos levados a cabo de modo processual e sem problemas. No entanto, assim como se passou com Antônio, a atmosfera da entrevista mudou quando a narrativa se encaminhou para as memórias do processo de produção escrita da dissertação.

Ao se lembrar de como foi o processo de escrita da pesquisa, Carolina ponderou que “foi uma escrita difícil e sofrida por que eu ia ouvindo o depoimento dos estudantes, eu ia me lembrando das situações, então, não foi fácil”. Além de ter de lidar com as lembranças dos entrevistados, Carolina nos relatou que o processo de escrita da dissertação foi marcado por:

[...] idas e vindas. Escrever é muito difícil. Mais difícil que eu pensava. E muito doído. E a escrita acadêmica é um aprendizado mesmo. Ainda mais quando você vem de espaços não acadêmicos, como sindicatos e movimentos sociais, tem uma escrita que é muito panfletária. Então, você tem que modular isso tudo para escrever a sua dissertação. Então, eu tive muita dificuldade para escrever [...] (Depoimento de Carolina).

Ao analisar seu próprio processo de escrita, percebemos que Carolina se vê e se sente como alguém que se exprime de modo panfletário. A escrita panfletária é simples e direta, tem o objetivo de convencer o público leitor sem esperar dele uma interpretação dos sentidos que o texto possa ter, a mensagem vem pronta. A escrita considerada panfletária traz as marcas da subjetividade de quem a produziu e nela ecoam as vozes do grupo socialmente comprometido com alguma causa. Para Carolina, é como se essa experiência, de ser engajada socialmente, de produzir sentidos pela escrita de uma forma direta, marcasse uma inferioridade que precisaria ser corrigida, modulada ao padrão de escrita corrente na pós-graduação. Para Pereira (2008), a escrita acadêmica possui uma linguagem própria e se arranja de modo a produzir um discurso em torno de “dizer, interpretar, proferir, enunciar, narrar, interpelar, proclamar, persuadir, sugerir, induzir”, porém em articulação analítica com teorias e situações empíricas. Para esse autor, a escrita acadêmica produz a verossimilhança a partir dessas articulações e se constrói sem subjetividades anunciadas porque pode se alimentar da negação da subjetividade, como na pesquisa produzida nos marcos do positivismo. De acordo com Pereira (2008), o século XX marca a descoberta de que a razão positivista é uma razão dentre outras e, assim, “é possível entender a escrita como uma realidade que resulta de um sentido que lhe é atribuído pelo sujeito que a experimenta”. Portanto, podemos dizer que o que marca e diferencia a escrita acadêmica de um outro tipo de escrita, como a panfletária, é ser uma verdade sustentada e respaldada por uma comunidade de pesquisadores/as que tem a autorrepresentação legitimada. Isto é, sua voz tem um lugar e está em um lugar de onde pode falar e ser ouvida (SPIVAK, 2010).

Podemos dizer, então, que a escrita acadêmica goza de um *status* socialmente compartilhado como uma norma naturalizada. No entanto, inspirados em Mignolo (2006),

podemos indagar: até que ponto essa sensação de desajustamento sentida por Carolina não faz parte dos processos de colonialidade que foram sendo produzidos através da assimilação de um gênero discursivo hegemônico? A experiência da dificuldade, da sensação de desajustamento, acabou gerando nela um imaginário de despreparo para realizar a modulação entre a participação social, a inserção na pesquisa e a produção de um formato de texto determinado. A imposição de uma única forma de produzir e disponibilizar a pesquisa cria e reproduz as hierarquias que se impõem sobre o universo da pós-graduação. Em um ensaio onde faz uma crítica detalhada sobre a política de linguagem que a academia privilegia, Jorge Larrosa (2003) reflete que:

Os dispositivos de controle do saber são também dispositivos de controle da linguagem e da nossa relação com a linguagem, quer dizer, das nossas práticas de ler e escrever, de falar e escutar. Nosso trabalho na academia tem a ver com o saber, é basicamente um trabalho com palavras. O que fazemos a cada dia é escrever e ler, falar e escutar. A partir disto, poderíamos dizer que o conformismo lingüístico está na base de todo conformismo [...]. Também poderíamos dizer que não há revolta intelectual que não seja também, de alguma forma, uma revolta lingüística, uma revolta no modo de nos relacionarmos com a linguagem e com o que ela nomeia. Ou seja, que não há modo de “pensar de outro modo” que não seja, também, “ler de outro modo” e “escrever de outro modo” (LARROSA, 2003, p. 102).

Essa reflexão, quando colocada em contato com as argumentações de Santos (2004) sobre a sociologia das ausências e com as ideias de Mignolo (2006) sobre a colonialidade do saber, nos ajuda a afirmar que a colonialidade do saber, que está na base da ciência moderna, pode ser vista também como um dispositivo que visa conformar as práticas de ler e escrever na universidade. Um traço desse mecanismo conformador é a exigência de um formato único de produção escrita: a dissertação, que possui uma linguagem marcada por formulações e estruturações linguísticas que ajudam a sedimentar a noção de que não há outro modo de materialidade fora desse modo de expressão, que pode ser interpretado, como propõe Larrosa (2003), enquanto controle da linguagem. Para Mignolo (2006), “a ciência não pode ser separada da língua”, lugar em que o conhecimento está inserido; e, acrescentaríamos, que a ciência se mantém e se hegemoniza nos marcos da modernidade pelos códigos que consagra, isto é, uma das vias dessa consagração é a linguagem. Há ainda a possibilidade de complexificar essa relação entre a linguagem e o gênero discursivo consagrado adicionando a questão do corpo que faz uso da linguagem e do gênero. Nas formulações de Larrosa (2003), os processos de ler, escrever e falar são desvinculados do

corpo, como se fossem processos vividos por um sujeito universal. Porém, como vimos em Grosfoguel (2010), a vinculação é uma dinâmica importante para revelar a colonialidade do ser e do saber, pois evidencia que há um corpo racializado e generificado nos processos de produção do conhecimento. Nesse caso, é um corpo negro que precisa se conformar às regras produzidas na negação dos processos de racialização.

Visibilizar e problematizar esse mecanismo conformador, como é o caso do formato do trabalho final do mestrado, significa potencializar outras formas de linguagem, de sujeitos e de pensamentos que possam ser e existir como sujeitos que realizam práticas de pesquisa sem estarem constrangidos por mecanismos que os deslegitimam e os colocam no lugar de panfletários, sem conteúdo substantivo.

Além disso, nos indagamos: que feitos produzem as normas que põem uma moldura linguística prévia em determinados conhecimentos, que vão, assim, se modulando? A argumentação traçada até esse ponto, nessa dimensão formativa que conjuga uma interpretação dos depoimentos dos/as mestres/as a partir do argumento da colonialidade do saber, nos convoca a colocar em questão a existência de um modo único de pensar a apresentação da pesquisa acadêmica. Afinal, como sustenta Mignolo (2006), outras perspectivas epistêmicas contra hegemônicas existem como opção para os campos de conhecimento. Porém, mesmo sabendo disso, também temos a consciência de que as normas linguísticas vigentes na apresentação das dissertações criam um modo legitimado de expressão do pensamento, que acaba se tornando um mecanismo impeditivo de outras formas de apresentação da produção científica. Esse mecanismo, o formato único da dissertação, é impeditivo da subversão linguística e também pode ser interpretado como parte da produção de ausências, posto que mantém os modos de nomeação do que já existe. Temos consciência de que esse jogo de nomeação é forte e que, ao fazermos a crítica dele por meio da linguagem criticada, é uma forma de refletir e evidenciar os limites da nossa crítica e ao mesmo tempo por em relevo o poder exercido pela linguagem legitimada na pós-graduação.

Nomear a diversidade étnico-racial, uma temática que emerge nessa pesquisa, a partir da visão “do negro desde dentro”, é uma forma de evidenciar outros agenciamentos e subjetivações e é também uma forma de desocultar as tensões vividas pelos/as mestres/as entrevistados/as nessa pesquisa. Estamos nos referindo às tensões presentes no ato de pesquisar, analisar e escrever a dissertação.

Para Miriam Pillar Grossi (2004), antropóloga na Universidade Federal de Santa Catarina, a dor da escrita acadêmica “é uma dor crônica” da qual não se livra depois do momento da defesa dos trabalhos, seja a monografia, a dissertação ou a tese, pois, para a autora, a dor faz parte do processo a que se sujeita quem se decide pela vida acadêmica. Citando Joyce McDougall (1982; 1989; 1996), psicanalista, Grossi (2004) argumenta que a dor da escrita está relacionada com o ato da criação e que o corpo é quem mais sofre, pois é através dele que se somatiza e que também é elaborada a causa que “embarga a criação”. A reflexão de Grossi (2004) sustenta também que o vínculo criado entre orientador e orientando pode minimizar essa passagem dolorosa, mas não há como eliminá-la. Grossi (2004) nos ajuda a pensar que naturalizar o processo de escrita como originalmente doloroso e desencadeador de doenças pode ser visto como um dispositivo que age para assegurar o lugar de destaque, um lugar hegemônico, criado em torno do formato único de apresentação da dissertação. A autora destaca “os prazos da CAPES” como contribuição ao adoecimento dos mestrandos e doutorandos, mas em nenhum momento da sua reflexão é colocado sob suspeição o tipo de escrita exigida como um fator desencadeador do sofrimento vivido pelos pesquisadores e também não faz distinção dos corpos que sofrem o processo de adoecimento, universalizando também o processo de sofrimento. Há uma hipótese que paira – todos os corpos passam pelo mesmo sofrimento –, mas sem refletir como cada corpo vive e passa pelo sofrimento. As categorias de raça e de gênero não são levadas em consideração na experiência do sofrimento, como se o sofrimento generalizasse os corpos. Nessa pesquisa, não nos detivemos nessas diferenciações, mas esse pode ser um campo para futuras pesquisas.

Apesar da experiência do sofrimento se apresentar como um elemento que compõe o escopo das trajetórias aqui investigadas, outras significações sobre essa dimensão também nos foram apresentadas. Rosa e Margarida nos falaram a esse respeito ao se reportarem às temáticas que investigaram. As duas mestras pesquisaram o mesmo tema: quilombolas.

A pesquisa de Margarida teve como objetivo geral “identificar os elementos que compõem os cursos de formação docente para a modalidade de ensino escolar quilombola, visando sua implementação nas escolas estaduais que atendem aos Quilombos da cidade de Belo Horizonte/MG” (MARGARIDA, 2016). Ao nos relatar sobre o foco da pesquisa que desenvolveu, um expressivo sorriso surgiu no rosto de Margarida. Para ela:

[...] quilombola é uma outra esfera. Eles vivem uma outra esfera a subjetividade deles. Porque, falar de memória é falar de subjetividade.

Pensando que a subjetividade representa: sentimentos, emoções, memórias e afetos. Então, falar com quilombola, é falar tudo isso, ao mesmo tempo (Depoimento de Margarida).

Ao narrar suas experiências de realização das entrevistas com os quilombolas Margarida conta-nos que:

Eu fiz pesquisas em três quilombos de BH – eu já conhecia a liderança do Quilombo. Eu entrevistei duas lideranças. Essas duas famílias eu tenho uma boa relação até hoje. E da parte da Gestão, da Secretaria de Educação, eu procurei entrevistar os diretores de ensino das regionais que atendem esses três quilombos. Em minhas análises eu “carreguei a tinta” nas entrevistas dos quilombolas, porque o meu alvo era a subjetividade. A entrevista com os gestores mostrou o racismo institucional (Depoimento de Margarida).

A disposição para narrar sofreu uma decaída quando a mestra se lembrou das entrevistas com os gestores, que, segundo ela, “desconheciam a existência dos quilombos nas regiões” (MARGARIDA, 2016, p. 211). Diante do que ela classificou como racismo institucional na postura dos gestores entrevistados, Margarida resolveu enfatizar os depoimentos produzidos com os quilombolas. Em alguma medida, o depoimento dessa entrevistada contraria as experiências de Carolina e de Luís com a escrita da dissertação. Para ela, a escrita:

[...] foi muito prazerosa. Esse meu contato com as palavras, com o tema, foi muito, muito prazeroso. Mas, eu digo prazeroso no sentido que era tudo o que eu queria. Mas, ele foi doído no sentido do conteúdo (Depoimento de Margarida).

Ao narrar os processos de escrita, Margarida faz uma distinção que nos ajuda a compreender as diferenças entre o seu processo de escrita e dos outros analisados acima. Para Margarida, há uma diferença entre o tema da pesquisa e a escrita em si. O ato de estar envolvida com um tema com o qual ela se identifica produziu significados que positivaram e que foram relevantes no momento de escrever. Embora o conteúdo da escrita lhe trouxesse uma sensação doída, Margarida relata que:

[...] Eu chorava, eu ria, eu deitava e quando eu dormia, eu sonhava, porque falar de subjetividade não é fácil, e falar das nossas subjetividades, era como se eu estivesse levantando defuntos. Parece que toda a minha ancestralidade estava me passando dicas, comando. Ter o entendimento e

era uma enxurrada de entendimento. Era como se eu tivesse aberto uma torneira e essa torneira não se fechasse de jeito algum. Eu tinha que escrever. [...] Mas, eu vivia todas as sensações eu cantava, eu ria e chorava, esse (momento) foi o mais intenso (Depoimento de Margarida).

O depoimento de Margarida ressalta a forma como ela vivenciou o processo da escrita da pesquisa: com intensidade. Se, para além do tema e da pesquisa realizada, nos lembrarmos que a mestra passou por oito processos seletivos de mestrado até chegar ao momento narrado, de estar frente à frente com os dados da pesquisa para poder analisá-los, poderemos compreender que aquele momento representou o ápice de um processo de busca por entendimento, que foi todo deslocado para o seu objeto de pesquisa: a subjetividade quilombola. A própria analogia utilizada – o entendimento como uma água que jorra de uma torneira, como se fosse uma enxurrada – representa a passagem do estado de alguém que não sabe para alguém que não cessa de saber. Podemos dizer que a escrita foi um momento prazeroso, mas não sem dor, porque demarcou o ponto da trajetória onde se materializava a sua visibilidade intelectual. Por meio de suas análises, a mestra fazia emergir entendimentos sobre subjetividades quilombolas ocultadas pela história colonial vivida pelo Brasil, ao mesmo tempo em que ela mesma parecia emergir por meio dessas análises que lhe emocionavam e a encorajavam a seguir escrevendo.

Ao narrar sua experiência com a investigação empírica também no campo da pesquisa com quilombolas, Rosa fala com fluidez e tranquilidade. Ela nos conta o caminho em direção ao seu objeto de pesquisa da seguinte forma:

Então, na monografia eu estudei o histórico de formação da cidade, o que é o conceito de quilombo, os vários conceitos, procurando sempre, aquele que fosse o mais aberto e que dialogasse com a realidade que eu estava vendo ali. E agora, na Pós-graduação eu queria ver qual era o impacto disso, desse reconhecimento quilombola na vida dos adolescentes. Como é que eles lidavam com a questão cultural, porque os mais velhos, vão dizer que eles estão abandonando a cultura, que eles estão deixando de lado. E eu queria ver isso (Depoimento de Rosa).

O objetivo da pesquisa de Rosa, expresso em sua dissertação, foi formulado da seguinte forma: “compreender como as mudanças oriundas do reconhecimento identitário, firmado entre comunidade e Estado, são percebidas por seis jovens-adolescentes quilombolas, moradores de uma comunidade rural situada em um município” do interior de Minas Gerais (ROSA, 2015, p. 17). O foco da investigação foi compreender como essas mudanças interferiam nos projetos de vida e projetos para a comunidade desses

adolescentes. Como recursos de produção de dados, Rosa realizou entrevistas focais e individualizadas e analisou também a produção de desenhos feitos pelos adolescentes da comunidade quilombola investigada.

Diferentemente de Luís, Carolina, Antônio e Margarida, Rosa não falou sobre as facilidades ou dificuldades em relação à realização da pesquisa ou da produção escrita da dissertação. Rosa falou intensamente sobre a pesquisa em si, como se, ao lembrar, ela estivesse novamente imersa no processo mesmo da pesquisa. Sendo assim, ela destaca:

[...] a minha pesquisa, vai tratar do que é cultura para eles, (adolescentes quilombolas), como é a questão da educação para eles nessa escola, que é em uma escola fora da comunidade. Então eu trato deste reconhecimento. Eu procurei os teóricos referenciados pela professora no mestrado, do grupo de estudos dela: Nancy Fraser, Honnet e o Taylor. São os três autores que eu uso e que eu senti firmeza em usá-los (Depoimento de Rosa).

É interessante destacar que Rosa, assim como Luís, foi bolsista de iniciação científica e realizou pesquisas no campo da educação. Portanto, a escrita acadêmica no formato exigido pela pós-graduação não lhe causou estranhamento. Assim, podemos interpretar que a narrativa de Rosa, do modo como foi feita, elegendo o processo de pesquisa como eixo central, pode estar relacionada à maior intimidade e à inserção previa nas normas de escrita, materializada em sua adesão e conformidade com a linguagem padronizada.

Rosa, através do não dito ou do não compartilhamento da experiência de desconforto explicitada pelos outros entrevistados, nos aponta uma diferença existente entre quem passou pela iniciação científica e quem não teve essa oportunidade. Podemos afirmar, pelos depoimentos narrados por Carolina e por Antônio, que não ter vivenciado a iniciação científica influencia nas formas de percepção das dinâmicas correntes na pós-graduação. Seguindo com a ideia de corpos visibilizados *versus* invisibilizados, podemos dizer que a passagem pela iniciação científica ajuda a possibilitar a inserção e a presença na pós-graduação, pois aproxima aqueles que têm acesso a uma cultura acadêmica constituída em torno da pesquisa, da escrita e da apresentação da investigação desenvolvida em eventos que congregam pesquisadores e outros bolsistas de iniciação científica; além de “promover a familiaridades dos/as estudantes com referências consideradas clássicas no campo da pesquisa científica” (MIRANDA et al., 2016, p. 77). Como ressaltam Miranda et al. (2016), na maioria das faculdades privadas e centro universitários, local de origem acadêmica de dois dos nossos entrevistados, há um quadro limitado ou inexistente de realização da

pesquisa. Portanto, os egressos dessas faculdades ficarão à margem da inserção no mundo da pesquisa e, por isso, poderão encontrar mais resistência para adentrar a pós-graduação, pois os códigos exigidos e consagrados nesses espaços ainda lhes são ocultos.

Mas, essa diferença entre quem vivenciou a iniciação científica e quem não teve essa experiência não se restringe somente ao campo das oportunidades de sucesso na pós-graduação. Podemos suspeitar do fato de que passar pela iniciação científica tem relação também com a capacidade que esse processo tem de produzir determinada identificação entre o iniciante à pesquisa e o universo dos códigos do espaço da pesquisa. Por meio da apropriação desses códigos consagrados, como a escrita em uma linguagem determinada, a participação em eventos acadêmicos e a publicação de produções resultantes dessas pesquisas, os sujeitos vão se tornando possíveis na pós-graduação. Essa prévia inserção no âmbito da pesquisa torna o sujeito parte de uma totalidade que, para ser totalidade, invisibiliza outros sujeitos e, assim, outros temas e outros formatos de trabalho acadêmico possíveis na pós-graduação.

A conclusão da dissertação de Carolina traz à tona não somente as nuances de uma relação entre sujeito e conhecimento, mas também revela o início do fim de uma trajetória de formação no mestrado. Na próxima dimensão, vamos adentrar os significados produzidos pelas mestras e pelos mestres sobre o dia da defesa da dissertação.

5.3.5 Dimensão 5: o fim de um processo ou o *grand finale*

Alguns sentimentos e sensações descritos nos depoimentos dos/as entrevistados/as nos situaram a respeito do que significou ter passado pelo ritual de defesa das pesquisas produzidas ao longo das respectivas trajetórias na pós-graduação. Rosa nos falou sobre a motivação que sentia naquele dia, Luís reforçou a frustração que o acompanhou durante a sua trajetória, Carolina nos disse da alegria e do alívio que a defesa havia trazido e Margarida relatou a tensão e a expectativa que o momento lhe trouxera. Essa dimensão está povoada de subjetividades que representam “os sentimentos, emoções, memórias e afetos”, como nos disse Margarida, que estudou o tema. Portanto, além de analisar teoricamente tais processos subjetivos, nos interessa, nessa dimensão, apresentar o fim do processo experienciado pelos mestres e mestras a partir dos significados produzidos sobre o dia da defesa da dissertação.

Segundo Rosa, naquele dia ela se sentia:

[...] muito segura. Estava muito orgulhosa do que havia conseguido terminar, e feito a revisão em tempo hábil de todos os capítulos, estava tudo assim, limpinho, arrumadinho, tudo do jeito que eu queria. Todas (participantes da pesquisa) vieram, porque eu estava falando delas. E eu tinha que falar para elas os resultados. [...] A minha defesa foi quase uma catarse, falando desse desejo que o Ações Afirmativas tem, que nós temos, como projeto de futuro e de nação é vê-los também aqui na Universidade, se realizando e ficando na comunidade, se assim for o desejo delas (Depoimento de Rosa).

Ao enfatizar o sentimento de segurança através do advérbio de intensidade – muito –, Rosa reforça o sentimento vivido com o fim de um processo. Há a significação do fim de maneira plena e positiva. A presença dos participantes da pesquisa no dia da defesa indica também o desejo de partilhar e envolvê-los nas conclusões da investigação, que, para ela, significou deixar explícito que “me esforcei o máximo em ser verdadeira com tudo aquilo que eles haviam me passado”. O trecho também revela, através do que ela chama de catarse, o desencadeamento de um projeto de futuro da própria mestra em relação aos adolescentes quilombolas presentes na defesa.

Barder Burihan Sawaia (2009), em uma reflexão sobre liberdade e transformação social, afirma que “catarse não é apenas a descarga de sentimentos com a sua consequente tranquilização. Ela se caracteriza pelo confronto de paixões contrárias, que gera a complexa transformação dos sentimentos” (p. 369). Essa evocação a uma catarse representa, portanto, a partir do entendimento de Sawaia (2009), o confronto entre o universo acadêmico legítimo e o universo quilombola pouco legitimado como pauta de pesquisa. Tal confronto se resolve, mesmo que parcialmente, através daquela pesquisa e daquele momento de coexistência, da copresença, no espaço acadêmico, de quilombolas e da pesquisadora que relata seu esforço de, ao pesquisar, dar visibilidade e interferir na norma, no padrão de subalternidade de determinados temas, como é o caso das comunidades quilombolas (SANTOS, 2013).

Carolina, assim como Rosa, também relatou satisfação com o fim do processo de pesquisa simbolizado pelo dia da defesa. Para Carolina, o dia da defesa “foi muito, muito legal” e ela continuou narrando e rindo ao afirmar que:

Eu nunca vou me esquecer desta cena. Nunca! Ela [arguidora da banca] chegou com as flores lá na mão. Eu nem percebi a flor direito. Eu só vi ela com a minha dissertação encadernada, com quinhentos papeizinhos pregados. Quando eu vi aquilo, eu pensei: eu tomei pau. Eu tinha certeza: tomei pau! Nossa gente, eu vou ter que refazer esse negócio todo.

Narrar um fato passado significa poder jogar com a memória o jogo do “eu já sei”. Como Carolina sabe que o desenrolar dos fatos se deu de forma contrária ao que ela esperava, ela tem a possibilidade de, ao contar, se divertir porque ela já sabe que aquela expectativa foi quebrada e que a surpresa foi positiva, pois, como ela rememora: “quando ela (a arguidora de fora) começou a falar foi muito legal. Muito legal! Eu pensei que ela iria destruir e foi ao contrário. Ela começou falando da alegria dela, da honra dela em ler um trabalho daquele, tanto que todo mundo chorou”. O confronto de expectativas também está presente nesse depoimento. Nesse caso, tal confronto foi sendo solucionado à medida que a arguidora teceu seus comentários. Assim, a angústia deu lugar ao sentimento de realização bem sucedida do trabalho de pesquisa.

Outro destaque dado por Carolina que merece nossa atenção relaciona-se à segunda arguidora.

[...] ela fez uma fala tão bacana, ela começou assim: “como esse trabalho me mobilizou, me incomodou. Porque eu fui pensar no meu lugar de privilégio, sendo uma mulher branca, e eu fui ler o seu trabalho, de uma mulher negra”. Foi muito legal. Eu acho que o dia mais feliz da minha vida foi o da minha defesa (Depoimento de Carolina).

Ao destacar o deslocamento produzido por seu trabalho, Carolina evidencia que a tensão vivida na pós-graduação pela pessoa negra existe; e encontrou reconhecimento e eco nas palavras da arguidora. Essa tensão produzida pelas diferenças étnico-raciais e pelas assimetrias de poder provocou na arguidora o reconhecimento do lugar de privilégio étnico-racial, por ela ser uma mulher branca se deparando com a escrita de uma mulher negra. Em um dos trechos destacados na dimensão 04, Antônio pontuou que “a escrita desloca a gente”. Antônio se referia ao formato de escrita exigido na dissertação. Aqui, percebemos que a escrita engajada, modulada às exigências, como também afirmou Carolina, pode provocar mobilização, incômodo e, por fim, pode produzir o deslocamento de um estado de irreflexão a um estado de consciência dos privilégios da branquitude, vivida por uma professora que representa a cor do corpo docente da pós-graduação no Brasil, como argumentam Carvalho (2010) e Silva (2015). O depoimento de Carolina ajuda-nos a pensar que as diferenças étnico-raciais tematizadas nas pesquisas no âmbito da pós-graduação podem ajudar o corpo docente da universidade a repensarem a representatividade do negro nesse espaço e contribuir para o reconhecimento dos privilégios sociais e raciais de que gozam. Além de tudo isso, é digno de nota o modo como Carolina faz menção àquele dia da defesa, não

como um dia qualquer, mas como o dia mais feliz da vida, o dia mais feliz da vida de uma mulher negra, que é parte da primeira geração de graduadas e pós-graduadas de sua família.

Em um misto de tensão e expectativa, Antônio nos foi apresentando as memórias de sua defesa.

O dia foi tenso, porque a gente fica naquela expectativa. Você se cobra muito. Eu estava falando de um tema muito confortável, eu já havia passado por umas barreiras bem interessantes, por questão de apropriação, mas mesmo assim, você apresentar a dissertação [...] e, vem gente aqui legitimar. É um desafio. Então, de certa forma, aquele momento, mesclou muito essa sensação que é um *grand finale*, aquele sentimento que eu passei por um processo tão longo e que um erro meu ali, jogaria tudo por terra, uma cobrança minha (Depoimento de Antônio, *grifos nossos*).

O trecho expõe as memórias de um dia vivido com angústia. O trecho inicia e termina expondo que existiu muita cobrança, sobretudo do próprio sujeito, que reconhece que ultrapassou muitas barreiras, mas que mesmo assim ainda sentia que poderia falhar. A tensão vivida, portanto, parece revelar a insegurança, mesmo diante de um tema confortável. Existe uma ambiguidade entre esse prazer com o tema da pesquisa e a existência de um desconforto com o processo vivido na construção da pesquisa sobre o tema, que se revela sob o signo das cobranças e das barreiras. Isso nos lembra uma afirmação de Fanon (1983), que diz: “quando me amam, dizem que o fazem apesar da minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é minha cor. Aqui ou ali, sou prisioneiro do círculo infernal” (FANON, 1983, p. 109). O esquema de compreensão parece não se fechar para Antônio que, ao longo de toda a entrevista, rodou em círculos enfrentando as barreiras e as cobranças e, por isso, a tensão permanece e surge reconfigurada quando ele fala sobre o texto da pesquisa. “Porque eu sei, que no texto tem algum erro. Você vai lá escreve de novo. Eles dão prazo. Mas, sabe quando você se cobra para ser coerente, até de certa forma, perfeito, porque pela primeira vez. É engraçado isso, eu nunca tinha sentido desta maneira.” Era como se, tomando a expressão de Fanon, o amor e o ódio aparecessem como faces da mesma moeda, a escrita do texto. Para Antônio, iriam aceitá-lo ou odiá-lo por causa daquele texto, que precisaria estar perfeito para evitar problemas.

A figura da mãe e do orientador, que foi trazida em diversos momentos ao longo da narrativa, é trazida para o desfecho do depoimento da seguinte forma:

Minha mãe falou: “vai lá, porque você está representando muita gente”. Eu fiquei pensando nos meninos que eu fiz a pesquisa. Eu estava

representando eles. E, realmente, se você for olhar bem foi a primeira vez que eu tive esse peso. Então, ao mesmo tempo que foi tenso para mim, ao mesmo tempo em que você termina, uma coisa que eu achei muito bacana, eu acho que corou o nosso relacionamento nas orientações; foi que o professor universitário, um cara reconhecido. Primeiro ele teceu elogios, falou da minha dedicação, que eu sou uma pessoa muito dedicada, que eu fiz o trabalho com muita qualidade, com muita responsabilidade e que ele não era especialista nesta área. Então, se no primeiro momento eu vim com aquele peso, tem que representar, aquela coisa toda, será que eu vou fazer alguma coisa errada aqui, para aumentar o estigma, e você ouvir uma fala assim. Nó! Eu me senti muito bacana (Depoimento de Antônio).

Mãe e orientador são destacados como figuras que, por serem muito importantes na vida de Antônio, cada qual por motivos inscritos na trajetória de vida e na trajetória na pós-graduação, guardam o simbolismo de um processo pesado por congregarem em si, via representação, várias outras vidas que Antônio elabora como sendo os sujeitos da pesquisa que ele realizou. Além do peso desse processo, existe o processo de sustentar o trabalho realizado. Nesse âmbito, aparece a figura do orientador, que é quem retira o peso, sinalizado pela mãe, e tece elogios sobre as qualidades do mestre. Esses elogios significam o reconhecimento não só do trabalho de pesquisa, mas do próprio sujeito que, enfim, quebra o círculo da ambiguidade – prazer *versus* cobrança – e se permite a satisfação do trabalho concluído.

Luís foi breve e sucinto ao relatar suas memórias dos sentimentos sobre a defesa da dissertação. Ele ressalta que:

[...] A ideia inicial era de uma banca composta por uma pessoa que tivesse prática e trajetória na questão étnico-racial, uma outra pessoa, a ideia inicial, né? que estudasse essa questão da implementação de políticas públicas. A ideia lá no começo era fazer isso. Mas, como esse projeto inicial não deu certo, a questão mudou totalmente, e aí eu mudei de orientadora também. E aí a ideia toda mudou. Assim, a banca foi composta por pessoas com trajetórias na questão étnico-racial e em política pública também. Mas, a ideia era chamar pessoas totalmente distantes, de outro campo, totalmente diferente (Depoimento de Luís).

O trecho acima revela um plano não realizado, que visava expor a pesquisa a uma avaliação que pudesse ultrapassar a partilha subjetiva sobre conceitos e definições que existem entre pesquisadores que congregam o mesmo campo de pesquisa, que compartilham o mesmo paradigma. O desejo de Luís era interessante e revela o plano de um pesquisador que confia na pesquisa que quer empreender e não teme os riscos e os debates no momento da arguição. No entanto, tudo isso não passou de um plano, que acabou sendo atravessado

por questões longe do controle de Luís, como a visão não partilhada sobre raça entre orientando e a primeira orientadora. Portanto, o plano precisou ser ajustado às condições de realização da pesquisa, marcada principalmente por um processo que envolveu a troca de orientação. Diante disso, Luís avalia que “[...] não havia como fazer nada diferente e defender já era o máximo”. Essa reflexão nos remete ao plano da renúncia, conduta informada pela submissão aos acontecimentos que escapam àquele ou àquela que não exerce o poder sobre determinado acontecimento. Luís não renunciou ao ato de defender o trabalho escrito, mas renunciou à manutenção do confronto com a orientadora, lançando mão da possibilidade de trocar de orientação, e foi desse modo estratégico que conseguiu finalizar sua pesquisa e tornar-se mestre. A renúncia ao confronto foi um ato político e a defesa da pesquisa também.

Margarida, da mesma forma que Luís, foi concisa ao falar sobre suas lembranças do dia da defesa. Para ela, a lembrança dessa experiência é a de que ela foi “tensa, tensa. Ainda bem que a maior parte da turma, quem pode ir, estava lá. Porque foi muito tenso. Aí eu chorei, um monte de gente que estava lá chorou e a minha orientadora ficou quietinha”. Essas frases curtas foram as únicas elaborações que Margarida fez sobre o dia da defesa. A tensão envolvida, o confronto de sentimentos, para lembrar Sawaia (2009), se resolveu por meio do choro da mestra, que acabou, segundo ela afirma, contagiando a plateia que assistia a defesa.

Essa dimensão, que tratou do *grand finale*, nas palavras de Antônio, pode nos oferecer uma ideia sobre o tipo de matéria que constitui os processos de produção de uma dissertação de pesquisa, apesar de termos focalizado aqui somente o dia da defesa da dissertação. Não obstante o foco ser o dia vivido, o protagonismo do dia é dividido entre o pesquisador e a materialidade da pesquisa, a dissertação. Os relatos das memórias que nos foram oferecidas estavam repletos de emoções que envolviam mistos de dor, alegria, de consciência de trabalho, de atravessamentos de gênero e de raça, de deslocamentos vividos e provocados, de descontentamentos e satisfações, de frustrações, de resignação, mas também de motivações, como o de desejo de prosseguir nos estudos pós-graduados em direção ao doutorado, como nos foi dito por todas as mestras e mestres entrevistados/as.

Logo após o encerramento da primeira entrevista, realizada com Rosa, senti a necessidade de retomar o objetivo central da pesquisa para dar a oportunidade da entrevistada dizer algo que não havia dito. Resolvi, então, anunciar à entrevistada que falaria o objetivo central da pesquisa e que, logo em seguida, eu gostaria que ela fizesse uma

espécie de varredura pela memória e procurasse por algo importante que não havia sido enunciado durante a narrativa. Disse a ela que, fazendo esse exercício, eu gostaria que, se houvesse de fato tal memória não dita, que ela fosse narrada. Após isso, eu procedi ao anúncio do objetivo geral da pesquisa. Depois disso, a entrevistada narrou por mais alguns minutos alguns aspectos que ela considerou marcantes sobre a questão da permanência na pós-graduação. Por ter considerado esse procedimento interessante, conversei sobre ele com o orientador dessa pesquisa e resolvemos incluir essa estratégia como parte do processo de entrevista. Então, em cada uma das quatro entrevistas seguintes realizei esse ritual de finalizar a entrevista anunciando o objetivo final da investigação. Essa última memória guardada, enunciada pelos entrevistados e entrevistadas, deu origem à categoria que, a seguir, encerra as narrativas das mestras e dos mestres negros/as que tive a honra de ouvir nessa pesquisa e que, juntamente com os teóricos utilizados, dão vida a esse texto.

MEMÓRIAS GUARDADAS

Do ponto de vista financeiro, eu saía de uma bolsa de R\$350 reais, para uma bolsa de R\$1.200,00, depois, R\$1.500,00. Eu acho que a questão da bolsa, eu acho que isso, em algum momento deveria ser dito, porque faz toda a diferença para a gente. Nós não teríamos condição alguma, e eu falo “nós” porque a gente sabe qual é o público das ações afirmativas. Não tinha condições nenhuma de ter uma dedicação exclusiva sem ter bolsa. Afirmção na Pós sem bolsa (na Pós-graduação) é muito cruel. Eu não teria a menor condição de escrever uma dissertação, de fazer uma pesquisa de Pós-graduação sem bolsa. Era impossível (Depoimento de Rosa).

Rosa foi buscar uma memória guardada referente ao processo de permanência na pós-graduação. Esse foi um aspecto pouco destacado pelos/as sujeitos/as que narraram suas trajetórias nessa pesquisa. A crueza de dizer sobre as condições financeiras da maneira como Rosa fez expõe uma relação entre as condições de vida e o pertencimento racial e social da pessoa que narra. Por isso, essa é uma memória da qual muitos não querem se lembrar e com a qual não estabelecem uma relação tranquila. Rosa era bolsista em um projeto de iniciação científica e, por isso, o salto de uma bolsa de R\$ 350,00 para uma bolsa de R\$ 1.500,00 representou uma mudança nas suas chances de realizar e se manter na pós-graduação. Ela mesma afirma que não teria sido possível seguir pesquisando sem trabalhar, caso não houvesse a bolsa de estudos. A bolsa significou, ainda, um salto nos seus padrões de consumo, que, em alguma medida, tem relação com um sentimento de valorização de si e a possibilidade de frequentar espaços que antes não eram possíveis.

Segundo Rosa, poder frequentar o restaurante da faculdade onde ela se pós-graduou e não mais o restaurante da universidade, que pratica preços mais baixos aos estudantes de graduação e pós-graduação, foi simbolicamente importante, porque ela passou a poder transitar e almoçar onde ela gostaria de almoçar e não podia, por questões financeiras. Ela ressaltou que: “eu até engordei. Eu podia comer sobremesa. Poder sentar com as nossas referências, comer e sentir gente. Comer junto com eles, e não comer separada deles. Isso fez diferença! Ter a bolsa e ter condições financeiras de viajar. Então, financeiro é importante”.

Um levantamento bibliográfico sobre a permanência na pós-graduação revelou-nos uma lacuna nos estudos sobre a permanência de estudantes negros na pós-graduação. Essa lacuna pode ser interpretada pela reduzida presença desse público no ensino superior avançado, o que se evidenciou também quando buscamos por estudos que tratam sobre a evasão de estudantes negros pós-graduandos. Portanto, a permanência no sistema da pós-graduação apresenta-se como um campo aberto para a análise dessa dimensão, que é importante para o sucesso na realização e na possibilidade de conclusão dos estudos pós-graduados. Investigações sobre as trajetórias dos estudantes negros na pós-graduação, sob o ponto de vista da permanência, da história de vida marcada pela desigualdade étnico-racial, pelo racismo e pela desvantagem socioeconômica, podem contribuir para o redimensionamento das políticas sociais e refletir nas políticas internas das universidades para que venham a se orientar na perspectiva das diferenças.

Como vimos no segundo capítulo, que tratou da implementação da política de pós-graduação no Brasil, as políticas universais igualam os sujeitos sociais de forma abstrata, sem considerar as diferenças sociais ou identitárias. Dessa forma, excluí os identificados como diferentes e os transformam em sujeitos carentes de qualidades e de méritos, inadequados, portanto, para ingressar na pós-graduação. Ao refletir sobre as políticas inclusivas e compensatórias, Cury (2005) alerta que as políticas universais, por vezes, acabam se tornando formalidades sem efetivação na inclusão e na redução das desigualdades. Concordamos com o autor quando ele sugere que as políticas focalizadas atingiriam grupos específicos, “para dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas sequelas do passado. Isso se baseia no princípio da equidade [...]. (p. 05)”. As políticas afirmativas agem no sentido de promover a equidade, mas não se baseiam em suplementação ou preenchimento de carências, como propõe Cury. As ações afirmativas são formas de reconhecimento social, político e identitário de populações subalternizadas e,

dessa forma, tomam como perspectiva de atuação as diferenças sociais, de gênero, geracionais e as raízes identitárias negadas ou invisibilizadas pelas desigualdades socialmente produzidas.

Ao ser ouvida sobre suas memórias guardadas, Carolina nos trouxe uma única passagem: breve, porém muito significativa. Segundo ela:

Uma outra tensão; foi a grande distância entre a minha graduação e o meu mestrado. É uma distância de dez anos, isso faz uma grande diferença. Você sair da graduação e ir direto (para a pós-graduação), e sair da graduação e ficar dez anos em sala de aula lecionando e com outras coisas, para depois você voltar, é uma outra dificuldade (Depoimento de Carolina).

O depoimento de Carolina também põe em foco as diferenças sociais existentes entre os estudantes no mestrado, porém com relação ao ingresso não consecutivo da graduação para a pós-graduação, em razão do trabalho. Os estudos de Carlos Hasenbalg, ao refletirem sobre as desigualdades raciais no Brasil, desde 1979, apontam para as dinâmicas de sobreposição das desigualdades de raça e de classe social. Segundo a tese do autor, não se trata de um legado da escravidão. Para o Hasenbalg (1979), as desigualdades entre negros e brancos são cíclicas e se perpetuam através das dinâmicas de exclusão. Em *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*, Hasenbalg argumenta que para analisar a posição dos brancos e dos negros na estrutura de classe, a raça deve ser vista como uma categoria independente, que se articula com outras dimensões sociais como, por exemplo, a educação e o mercado de trabalho, dificultando a mobilidade social dos negros. Esse processo origina a estratificação das posições sociais com desvantagem para a população negra da qual Carolina faz parte.

Ter que trabalhar e estudar ou acumular trabalhos para sobreviver foi uma realidade relatada por todos/as os/as entrevistados/as, com exceção de Rosa que, com a bolsa de estudos e com a ajuda do esposo, pode se dedicar integralmente ao mestrado. As desigualdades sociais, portanto, desenham as distâncias entre os diferentes sujeitos colocando-os em posições nas quais eles não desejariam estar, como, por exemplo, fora da pós-graduação. Assim, as desigualdades sociais e raciais se sobrepõem e, juntamente com os efeitos de uma racionalidade hegemônica e indolente no campo da produção do conhecimento, produzem distâncias e ausências, como nos lembra Santos (2004). Como consequência desse processo de estratificação, Carolina só obteve sucesso após uma década

de trabalho, depois de passar pela iniciativa de ação afirmativa no curso Afirmção na Pós, podendo, assim, alcançar os estudos pós-graduados.

Na esteira das memórias sobre trabalho, Luís relatou que sempre trabalhou e estudou, de forma concomitante. Ele relatou que depois de concluir o Afirmção na Pós:

Continuei no meu trabalho. Eu falei: ‘não! Essa ideia (o projeto de pesquisa) está aqui guardada, uma hora eu vou mexer com isso’. Aí quando eu fiquei sem esse trabalho eu falei: ‘vou sentar e mexer com isso aí’. Aí eu iniciei um longo processo elaborando o projeto de pesquisa (Depoimento de Luís).

Ao pensar no acúmulo de funções, entre trabalhar e estudar, Luís descreveu-se como um “cara que faz uma coisa de cada vez, tem dificuldade de conciliar. Então, em relação à carreira acadêmica, eu sempre pensava: ‘eu não dou conta de fazer duas coisas’”. Essa autodescrição aliada ao trecho acima revela uma pessoa que se dedica ao que faz e que, para isso, precisa de tempo. Em oposição a isso, está a necessidade de se sustentar. A sobrevivência precisou ser priorizada, já que acumular as tarefas de trabalhar e de estudar não estava no horizonte. Portanto, ter que trabalhar adiou os planos tanto de Luís quanto os de Carolina de se realizarem como pesquisadores. No caso de Luís, sentar-se e trabalhar na produção de projetos de pesquisa, com um nível de dedicação compatível com a demanda de qualidade que esse texto exige, foi uma ação que precisou aguardar a ausência de trabalho. Essa questão evidencia as desigualdades nas trajetórias de quem precisa, quem não precisa e quem pode escolher trabalhar ou não para se sustentar.

Artes (2013), ao refletir sobre *A distribuição por sexo e cor/raça a partir dos censos demográficos 2000 e 2010 dos estudantes de pós-graduação no Brasil* ressalta que:

Como consequência da própria distribuição de renda no total da população, os estudantes negros estão mais presentes nas faixas de renda mais baixas: enquanto 8,6% das estudantes brancas têm renda até um salário mínimo, este índice chega a 15,1% para as estudantes negras; no caso dos estudantes homens, os brancos representam 7,9% do total de pós-graduandos na primeira faixa de renda, enquanto os negros alcançam 13,3% de representação (ARTES, 2013, p. 12).

Os dados sobre a desigualdade de classe e de raça na pós-graduação revelam a dinâmica de sobreposição das desigualdades e evidenciam os obstáculos que se interpõem nas trajetórias dos estudantes negros que almejam os estudos pós-graduados. Tais dados reforçados pelos depoimentos das mestras e dos mestres negros/as entrevistados/as

qualificam as diferenças e põem em relevo a necessidade de políticas públicas que interfiram no âmbito dessas sobreposições de desigualdades e opressões, com foco nas diferenças, para a correção desses percursos de vida e pelo reconhecimento da produção de desigualdades.

A presença e a trajetória dos/as mestres/as negros/as na pós-graduação contribuem para a desnaturalização das trajetórias de sucesso daqueles e daquelas que conseguem fazer um percurso linear entre a graduação e a pós-graduação, pois as trajetórias desses/as mestres/as negros/as apontam a realidade vivida por cada um na pós-graduação. Até mesmo para quem consegue perfazer um caminho mais ou menos linear, como é o caso de Rosa, a dimensão da dificuldade socioeconômica se apresenta como um desafio à permanência digna, enfrentada com a ajuda da bolsa de estudos.

Na apresentação de sua memória guardada, Margarida tece um comentário que nos indica como ela pensa o processo vivido na pós-graduação. Ela afirma:

[...] eu acho que a gente tem muito o que fazer ainda. Muito o que fazer porque nós temos um perfil diferente. Porque a gente não chega aqui, e vai se formar. A gente já vem com uma formação. E, toda essa formação, toda essa bagagem que a gente traz dá significado para a nossa permanência aqui, define o nosso perfil aqui dentro (Depoimento de Margarida).

O depoimento de Margarida revela a reflexão de uma mulher que se enunciou, ao longo da entrevista, como uma militante que tem uma longa e intensa trajetória nas lutas sociais, principalmente no sindicato da sua categoria profissional; além de um engajamento e experiência produzida pela inserção nos movimentos sociais e também na universidade. Portanto, as vivências que ela teve como pós-graduanda foram sendo lidas por essa lente, a da experiência com a luta social, que permitiu a ela construir uma postura crítica de não passividade diante dos eventos vividos no espaço acadêmico. Esse processo de engajamento é responsável por forjar um perfil social que trouxe uma contribuição para a permanência dela dentro da instituição. Podemos dizer, então, que essa formação constituída no interior dos movimentos sociais e reconhecida pela entrevistada como uma “bagagem”, que pode ser entendida também como uma série de conhecimentos formativos, contribuiu com a compreensão dos acontecimentos vividos durante trajetória na pós-graduação.

A capacidade de desenhar uma história de formação política anterior à entrada na universidade, relacionada principalmente aos movimentos sociais, é um fator que unifica as trajetórias das mulheres entrevistadas nessa pesquisa. Rosa, Carolina e Margarida são mulheres engajadas socialmente na luta antirracista. Essa questão do engajamento com a luta

antirracista nos remete à conceituação do intelectual engajado. No livro *Epistemologias do Sul*, Gomes (2009) tece uma aprofundada reflexão sobre o intelectual negro, o seu papel e os desafios que estão postos e que são enfrentados no espaço acadêmico e no campo epistêmico por esses sujeitos. Entendemos que Rosa, Carolina e Margarida estão apenas iniciando suas trajetórias como pesquisadoras. No entanto, o engajamento com a temática étnico-racial aproxima as características do intelectual negro, descritas por Gomes (2009), dos perfis acadêmicos que as entrevistadas nessa pesquisa vêm construindo.

Para Gomes (2009), o intelectual negro engajado:

É aquele que constrói sua trajetória de produção, reflexão e intervenção na interatividade entre o ethos político da discussão da temática racial e o ethos acadêmico-científico adquirido no mundo da ciência moderna. [...] É também aquele que indaga a ciência por dentro e problematiza conceitos, categorias, teorias e metodologias clássicas que esvaziam a riqueza e a problemática racial ou transforma raça em mera categoria analítica retirando-lhe seu caráter de construção social, cultural e política (GOMES, 2009, p. 426).

As narrativas sobre as vivências e experiências feitas por Rosa, Carolina e Margarida e, em alguma medida, a que foi feita por Luís, demonstram uma articulação entre a dimensão acadêmica da pesquisa e a dimensão política que essa atividade pode congrega. Esses/as mestres/as explicitam o inconformismo com as práticas e com os questionamentos que tentam marginalizar suas produções acadêmicas, como quando Luís nos disse: “a minha temática era um alibi na minha linha. Às vezes, no grupo de pesquisa ou no seminário, eu não encontrava os pares, sabe?”. Ou quando Margarida fala sobre a relação entre “fazer uma pesquisa com meu tema (quilombola) e ter dificuldade com a orientação”. E, ainda, quando Carolina nos diz sobre a apresentação feita em sala de aula sobre o tema da pesquisa que realizou: “quando eu falei do meu projeto (jovens negros na EJA) todo mundo ficou me olhando. Então criava aquele climão, mas depois foi ficando mais positivo”. E podemos acrescentar, ainda, a consciência de Rosa sobre a importância da pesquisa que realizou, não somente para si mesma, mas, sobretudo, para os sujeitos da pesquisa: “eu queria saber da relação do adolescente quilombola com a família e comunidade, qual a leitura ele faz do mundo ali, quais seus sonhos e projetos”.

Esses fragmentos de relatos põem em relevo os dilemas, desafios e a consciência política que o/a intelectual negro/a em construção vai se deparando e o modo como ele/a vai construindo seu *ethos* político e acadêmico atravessado por uma suposta democracia racial e pelas ambiguidades do racismo, inclusive do racismo institucional. Esses dilemas e desafios

se revelam no encontro entre os diferentes no espaço da pós-graduação. As pesquisas realizadas por esses/as mestres/as causam estranhamentos porque questionam e desestabilizam os discursos de neutralidade na pesquisa e, ainda, porque atuam na pluralidade externa da ciência (SANTOS, 2006), na produção de outros saberes, trazendo para o *locus* da produção do conhecimento novas racionalidades, como, por exemplo, as subjetividades quilombolas ou a resiliência do jovem negro na Educação de Jovens e Adultos.

Para Gomes (2009), o papel do intelectual negro é indagar a produção do conhecimento acadêmico e o lugar ocupado pelo outro, pelo diferente e pelas diferenças. Em alguma medida, cada uma das pesquisas realizadas pelos/as mestres/as negros/as entrevistados/as realizam esse papel, mesmo que de modo bastante inicial. No entanto, interpretamos que a potência está mesmo nesse início, no “germe” do inconformismo presente nas pesquisas e, principalmente, nas trajetórias vividas na tensão do enfrentamento da marginalização presente em diversos momentos narrados.

Retomando o trecho, já citado, do depoimento de Margarida:

Nós temos um perfil diferente. Porque a gente não chega aqui, e vai se formar. A gente já vem com uma formação. E, toda essa formação, toda essa bagagem que a gente traz dá significado para a nossa permanência aqui, define o nosso perfil aqui dentro (Depoimento de Margarida).

Percebemos que Margarida define todos os estudantes negros como donos de uma formação e de uma bagagem que os capacitam a realizar muito ainda. No entanto, nem todos se veem dessa forma. Um exemplo disso é Antônio. É importante ressaltar que, mesmo com um perfil divergente do engajamento político de Luís, de Rosa, de Carolina e de Margarida, Antônio parece ter construído sua capacidade crítica e emancipada sobre o racismo de outras formas. Sua memória guardada, quando vem à tona, nos revela isso.

E essa questão, que se o mestrado era uma barreira, um muro, que eu não conseguia ver atrás, com a questão do Afirmação na Pós, com a bolsa que eu tive aqui. É um processo de empoderamento. Toda essa trajetória que você vai passando na faculdade, você vai se sentido melhor na fala, nas apresentações. Você vai ganhando corpo nas apresentações também. Foi me fazendo ter mais essa coragem. A primeira apresentação (em evento acadêmico) que eu fiz, foi na PUC, aqui na PUC do Coração Eucarístico, com esse tema também. Pela primeira vez, por mais simples que seja, você se sente representante da FaE da UFMG, por mais simbólico que seja isso. Se era difícil entrar na UFMG eu comecei a entrar em outras universidades e como isso, para a minha vida acadêmica, para a minha vida pessoal, foi

rompendo barreiras. Porque se o portão da UFMG era estreito e foi começando a se alargar, eu consegui sair daqui e ir, por exemplo, para UFBA apresentar lá (Depoimento de Antônio).

Através desse trecho, Antônio foi capaz de projetar uma sequência de acontecimentos que formam as imagens de um processo de formação, o da trajetória que ele experienciou; marcada pela sensação dos obstáculos e da consciência de que as sucessões de acontecimentos estavam-no preparando ou lhe dando poder para seguir apresentando os resultados da sua pesquisa em outros espaços acadêmicos. Através do depoimento de Margarida, podemos tomar esse processo, vivido por Antônio, como a produção de uma bagagem que também possibilita-lhe romper barreiras. Entre cursar a graduação em uma instituição privada e ir para eventos acadêmicos representando a UFMG, Antônio vai descrevendo o seu caminho e nele há destaque para o curso de preparação pré-acadêmica Afirmação na Pós e para a bolsa de estudos, que podemos entender como vias de oportunidades. O destaque dado ao curso Afirmação na Pós e para a bolsa de estudos pode ser entendido como base dessas oportunidades. O primeiro pilar é o da produção de uma cultura acadêmica, como afirmam Miranda et al. (2016), que tem uma forte relação com a politização das desigualdades e das diferenças étnico-raciais no interior da universidade, que dá nome para um problema que não tem nome (MAYORGA E ZILLER, 2010): o problema da produção das diferenças como desigualdades. O segundo pilar, referente à bolsa de estudos, é o da permanência na universidade, garantida pelos recursos financeiros. Esses pilares, aliados aos outros processos vividos de forma positiva ou como enfrentamentos na pós-graduação, vão alargando simbolicamente a percepção de Antônio, inclusive quanto ao tamanho dos portões da universidade, cada vez maiores, por onde agora ele não somente entra, como começa a entrar e sair, transitando fora, fortalecendo seus discursos também em outros ambientes de conhecimento, em outras universidades, onde ele consegue se incluir com a sua temática de pesquisa e, assim, ser reconhecido como pesquisador.

Portanto, há no depoimento de Antônio a revelação de uma imagem, a da tensão, modulada na figura das barreiras enfrentadas e também do deslocamento entre a posição do que ainda não sabe se pronunciar até a posição de quem se pronuncia para além dos portões da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma trajetória é um caminho inventado. É uma trilha aberta para uma passagem repleta de auroras e ocasos. Nem sempre quem caminha historiciza o presente, registra com precisão as invenções que vai fazendo. A memória, fortaleza encastelada, é a grande responsável por guardar aquilo que fez o caminho ir se dando à frente. Nela, e em outros documentos, fomos buscar pelos acontecimentos que compõem as experiências que nos foram narradas aqui, nessa dissertação, com o objetivo de compreender e analisar quais foram e como foram as experiências vivenciadas na pós-graduação pelos mestres e pelas mestras negras/os egressas/os do curso de preparação pré-acadêmica Afirmação na Pós.

Nos caminhos da pesquisa, nos perguntávamos: de que matéria é feita uma experiência? Fomos interpretando que a experiência pode ser feita pelo assombro, pelo constrangimento, pela esperança, pela coragem, pelas sensações que reforçam o sentimento do vivido. Pela experiência, se dá o atravessamento do vivido, como se alguma coisa fosse retirada ou acrescentada. A experiência tem a textura, a forma e a intensidade que cada um consegue sentir ao ser deslocado pelos acontecimentos. A experiência tira-nos do lugar e pode, ao redimensionar uma trajetória, mostrar que as invenções não se fazem no vazio e nem fora de um espaço e de um tempo social.

O sujeito sociohistórico pode reinventar-se para não ser determinado e invisibilizado pelas estruturas sociais. As reinvenções são formas de agenciamentos, alternativas que vão se fazendo de outras matérias, como a luta, a politização, a emancipação e o inconformismo. Preencher o cotidiano com essas matérias é uma forma de tentar forjar experiências outras, belas, potentes e desestabilizadoras. Ainda que estejam localizadas nos interstícios de um momento específico, as trajetórias das mestras negras e dos mestres negros na pós-graduação valem porque são o que são e valem ainda pelo que significam: o desafio de se tornar parte e, ao mesmo tempo, transformar um espaço que foi pensado para outros corpos e outras racionalidades, em um espaço e em um tempo possíveis para eles, para elas e para outros/as.

Ao entrar em contato com as diretrizes legais que arquitetaram e edificaram a pós-graduação no Brasil, nos vimos diante de uma documentação que refletia os acabamentos de

um ideal de produção de conhecimento para uma determinada sociedade, criada a partir de ideais externos à nossa realidade (GUERREIRO RAMOS, 1995). Essas normas e diretrizes consubstanciadas pelo Parecer nº 977, do ano de 1965, de acordo com a nossa análise, projetavam um sujeito idealizado para ser e para estar na pós-graduação. No Parecer nº 977, o sujeito alvo da pós-graduação foi idealizado, correspondendo àquele que, abstratamente, pode ser qualquer um. Esse sujeito foi sendo desenhado através de uma série de características como: a capacidade de se manter somente estudando, a competência para os estudos pós-graduados, aptidão e prova, via exames de seleção, de que possuía altas habilidades intelectuais. Ao adentrarmos as leituras com foco no sujeito alvo da pós-graduação, fomos nos deparando com a própria essencialização desse sujeito como sendo portador de capacidades e habilidades intelectuais inatas. O Parecer nº 977 completou 52 anos esse ano e ele ainda serve como baliza para a pós-graduação brasileira, não obstante uma série de outras legislações vigentes (CURY, 2005).

Carvalho (2005) chama atenção ao fato de que nessas décadas de desenvolvimento da pós-graduação, “após 45 anos de expansão constante do seu quadro docente, a universidade, que foi concebida como modelo de inovação e de integração do país consigo mesmo e com o continente latino-americano, ainda não absorveu mais que 1% de acadêmicos negros” (p. 91). O mesmo foi verificado por Silva (2015) em relação ao corpo docente da USP, que vive com um quadro docente monocromático branco. Segundo os dados do INEP, em 2012, os professores negros universitários representavam um total de 378.939, dos quais 13,22% eram professores universitários negros. 33,9% desse total estão em instituições de ensino públicas, são homens (em sua maioria) e, geralmente, possuem o mestrado como titulação máxima.

Ao relacionar a reflexão de Carvalho (2005) e de Silva (2015) com os dados do INEP 2012 e com a projeção inicial do público alvo da pós-graduação, compreendemos que o sujeito abstrato pelo traço da universalização da política desenhada para a pós-graduação deixou à margem do espaço de produção do conhecimento uma parte da população brasileira: a população negra.

Estar à margem, no entanto, resulta também de uma produção epistêmica sobre o negro e pode ser interpretado a partir do pensamento social produzido durante o século XIX e início do XX, amparado pela inata inferioridade racial dos negros, teorizada por Nina Rodrigues e pelo ideal da mestiçagem produzido por Gilberto Freyre. O ideal freyreano sustentava a projeção de um Brasil homogeneizado, nivelado pela miscigenação,

responsável pela produção de uma brasilidade mestiça, que desembocou em uma ideologia: a da democracia racial no país. Tal ideologia forjou na sociedade uma falsa ideia de que no Brasil as relações raciais entre os diferentes grupos étnico-raciais se davam de modo equilibrado, como uma espécie de “equilíbrio de antagonismos”, nos termos do próprio Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala*.

Diante desses aspectos em confluência, nosso estudo indicou que o problema da reduzida presença de estudantes negros/as na pós-graduação é efeito do funcionamento das legislações vigentes, tanto o Parecer nº 977/1965 quanto dos Planos Nacionais de Pós-Graduação instituídos a partir dos anos de 1970, em estreita conexão com o pensamento social racializado produzido sobre o negro na sociedade brasileira. Esses dispositivos funcionaram como estruturas impeditivas do acesso dos negros à pós-graduação ao não reconhecerem as diferenças de origem étnico-raciais, produzidas como inferioridades, transformando os diferentes em desiguais pelo mecanismo da universalização do sujeito no direcionamento das políticas direcionadas à pós-graduação.

Isso evidencia a neutralidade do estado quanto à produção de um *status* de desigualdade em relação ao acesso à educação superior avançada, que pode ser evidenciada no não reconhecimento das diferenças étnico-raciais na formulação das legislações vigentes (universalistas). Como um efeito em cascata, a ausência ou a baixa representatividade de pesquisadores/as negros/as na pós-graduação pode contribuir e ajudar a compreender a quase ausência de pesquisas pautadas em racionalidades não hegemônicas, aquelas que rompem com os pilares da ciência moderna pautados na neutralidade, objetividade e universalidade.

A produção de uma monocultura do saber também é parte desse efeito cascata, que conserva e reitera pautas hegemônicas de conhecimentos legitimados dentro da universidade, invisibilizando saberes de outras matrizes de conhecimento, como as epistemologias quilombolas, indígenas e pós-coloniais, por exemplo.

Portanto, as trajetórias focalizadas nessa pesquisa evidenciam a existência de uma espécie de política do impedimento para os grupos com histórico de desigualdade social. Como apontado em outras pesquisas – Gonzaga (2017), Werneck (2016) e Silva (2015) –, tal política corresponde ao racismo institucional. Apesar de não ser ordenado e direcionado em ações explícitas, o racismo institucional corresponde justamente à produção e manutenção de barreiras que impossibilitaram os negros/as de estar na pós-graduação de modo equânime em relação aos brancos. O racismo institucional funciona em articulação

com o racismo universalista conceituado por d' Adesky (2005). Para d'Adesky (2005), o racismo universalista toma como princípio a mestiçagem, que impõe um modelo normativo de síntese do humano, desconsiderando as diferenças raciais. Ao desconsiderar tais diferenças, a síntese produziu um humano idealizado, sem raça. A questão é que a síntese exclui aquele que não corresponde ao humano idealizado, que é aquele que ocupa os espaços de poder na sociedade, que é maioria nos conselhos e colegiados das universidades: o sujeito branco. (CARVALHO, 2005).

Sendo assim, o racismo universalista atua produzindo dispositivos de opressão baseados na raça, que remontam ao período colonial e à modernidade. Como nos lembra Santos (2010), no território colonial “uma vasta gama de experiências (foram) desperdiçadas, tornadas invisíveis tal como seus autores” (SANTOS, 2010, p. 34). No espaço da pós-graduação, os ordenamentos do racismo universalista e do racismo institucional podem ser descritos como: a valorização do mérito acadêmico sem dimensioná-lo como uma construção sociohistórica, a exigência de uma língua estrangeira para a entrada na pós-graduação, a não garantia de bolsa de estudos como forma de contribuir com a permanência, a exigência de uma linguagem que separa sujeito e objeto na composição do trabalho final do mestrado, a baixa aderência dos orientadores às propostas de pesquisas que focalizam a raça como categoria central e a visão pejorativa sobre pesquisas engajadas.

Esses ordenamentos apareceram nas narrativas realizadas pelos/as sujeitos/as dessa pesquisa e são formas de impedimentos reiterados pelos autores que referenciamos ao longo desse trabalho, principalmente Carvalho (2003, 2005 e 2010), Santos (1987, 2005 e 2010), d'Adesky (2005) e Silva (2005).

Diante dos dispositivos de impedimentos relatados, a presença dos/as mestres/as negros/as na pós-graduação evidencia a importância das políticas de ação afirmativa. Os dispositivos dessa política explicitados nos depoimentos dos/as entrevistados/as iniciam-se antes da entrada na pós-graduação e podem ter continuidade através de outras ações no interior desse espaço, mesmo sem ter vinculação. Essa política se constituiu de ações que gravitaram em torno da produção de uma cultura acadêmica que visa fortalecer o percurso dos sujeitos de modo a corrigir trajetórias de desigualdades e torná-los capazes de concorrer nos processos seletivos para entrar na pós-graduação.

Compreendemos que tais ações tiveram início no curso de preparação pré-acadêmica Afirmção na Pós, através dos diversos dispositivos de formação, como: as Aulas Inaugurais

e os Seminários, além das disciplinas específicas e do acompanhamento até a produção do projeto de pesquisa, que aconteceu com as tutorias.

Essa postura política pode ter continuidade no interior da pós-graduação, através dos grupos de estudos das linhas de pesquisa, que Rosa e Antônio relataram participar, por exemplo. Nos grupos de estudos, além do aprofundamento em temas, teorias e autores, pode existir uma rede de apoio acadêmica, que auxilie na ampliação do projeto de pesquisa, além de ser um espaço e um tempo de sociabilidade entre os pares. Uma ação não deliberada, mas que fortalece o percurso na pós-graduação, é a empatia entre orientador/a e orientando/a. O sentimento de compreensão, como relatado por Carolina, Rosa e Antônio, encoraja e fortalece o percurso na pós-graduação porque ajuda os sujeitos a dimensionarem positivamente seus caminhos na pesquisa e, além disso, seu potencial como pessoas e como pesquisadores/as. O apoio familiar também faz parte dessa rede de forças que ajuda a sustentar a trajetória de estudos na pós-graduação.

Outro aspecto relevante é o dispositivo da coorientação, que também pode ser entendido, nessa esteira, como um suporte, pois a coorientação se revelou como um potente caminho para possibilitar aos/às mestres/as conduzirem suas pesquisas com aprofundamento adequado aos temas em análise. Os dispositivos da política de ação afirmativa e a postura política no interior das linhas de pesquisa, ao reverter a lógica da exclusão por meio de mecanismos que fortalecem as trajetórias, evidenciam os ordenamentos do racismo universalista e do racismo institucional mostrando como funcionam os esquemas que mantêm à margem dos estudos pós-graduados aqueles e aquelas que são historicamente produzidos como diferentes e inferiores na diferença produzida.

Além de evidenciar o funcionamento, a ação afirmativa, ao traçar uma gama de contra dispositivos, revela como podem ser desestabilizados e fissurados os impedimentos historicamente existentes e institucionalizados pelas normas, legislações e práticas que regulam a pós-graduação. A política afirmativa pode ser caracterizada como uma ação inconformista e emancipatória para os grupos com histórico de desigualdade e sub-representação na pós-graduação por se tratar de uma via que tem a intenção política de “transformação social e cultural do ser humano” (GOMES, 2011, p.209). No entanto, não perdemos de vista que, em se tratando de processos históricos, a reversão da sub-representação da população negra na pós-graduação, cuja participação é da ordem de 24,9% no Brasil (ARTES, 2016), necessita da ampliação de políticas de ações afirmativas no campo da educação superior avançada. A política afirmativa exige tratamento diferenciado e

se justifica pelas desigualdades existentes no país, que dificultam o acesso à pós-graduação de certos grupos justamente por seus “atributos adscritos”, que estão na base dos fatores que geram desigualdades sociais, como a raça, a etnia, as regiões de moradia e as questões socioeconômicas (MIRANDA, et al., 2016).

Não obstante a necessidade de ampliação das políticas afirmativas, as trajetórias dos/as mestres/as negros/as na pós-graduação, analisadas nessa pesquisa, nos levam a compreender que a presença desses sujeitos/as tensiona e interroga os espaços e as relações na pós-graduação, bem como o âmbito da produção do conhecimento, revelando que estamos em um tempo de perguntas fortes. Para Santos (2008, p. 13), “as perguntas fortes são as que se dirigem não apenas às nossas opções de vida individual e coletiva, mas, sobretudo, às raízes, aos fundamentos que criaram o horizonte das possibilidades entre o que é possível optar”.

Diante da presença dos/as sujeitos negros/as na pós-graduação que levam consigo para esse espaço objetos de pesquisa e, em razão dos quais, enfrentaram distintos constrangimentos, as perguntas fortes são: que tipo de pessoa está autorizada a estar na pós-graduação? Quem decide sobre que tipo de conhecimento deve ser produzido? Quais os elementos que constituem um objeto de pesquisa legítimo e relevante? Quem pode realizar pesquisas com o dinheiro público na universidade pública? Qual é o papel da formação realizada na pós-graduação?

Nossa pesquisa indicou que a lógica de uma política universalista de acesso à pós-graduação funciona de modo a não negar de forma explícita o acesso a quaisquer sujeitos. Porém, ao tomar o sujeito como uma construção abstrata, negando as diferenças identitárias, não consegue responder a essas questões. Em face de uma política de ação afirmativa que tem a potência de instaurar presenças onde antes havia ausências, pelo alargamento do presente, as trajetórias vividas mostram que a presença dos mestres e mestras egressas/os do Afirmção na Pós tensiona o cotidiano naturalizado e normalizado da pós-graduação.

A questão trazida por Maldonado-Torres (2006, p. 125): “o que significa que o sujeito racializado se converta em sujeito de conhecimento, isto é, o que ocorre quando alguém que é considerado objeto se torna sujeito?” parece ainda precisar de maiores e mais amplas reflexões que se debrucem sobre uma quantidade maior de experiências de produção do conhecimento. No entanto, os significados produzidos pelos/as nossos/as entrevistados/as sinalizam que estar em um ambiente como a pós-graduação, para sujeitos com histórico de desigualdades, é uma experiência de tensão, que provoca angústias, que confronta as

capacidades dos sujeitos, que abala a autoestima, mas que também gera e produz dispositivos para enfrentar esse estado de coisas, como a empatia nos processos de orientação, os grupos de estudos, a possibilidade de coorientação e também a existência de uma bagagem prévia, construída ao longa da vida, no interior das experiências de engajamento social.

Bhabha (2005) reflete que o imigrante produz fissuras e ruídos ao se deslocar para outras culturas, diferentes da sua de origem. As trajetórias analisadas nos trazem elementos suficientes para concordar com o autor. O/a pós-graduando/a negro/a, ao se deslocar para uma cultura incompatível com o reconhecimento das diferenças, cujas regras e ordenamentos foram produzidas com foco na igualdade abstrata, introduz a ambivalência, a dúvida, naquilo que parecia “coerente e puro”, preciso e ordenado por uma lógica moderna que inspira os fundamentos legais da pós-graduação no Brasil.

A presença negra na pós-graduação dos/as mestres/as, cujas trajetórias foram analisadas, produz ruídos e fissuras, aponta o questionamento endereçado à racionalidade hegemônica, que é em alguma medida tensionada face às metodologias posicionadas, ao olhar para as dinâmicas quilombolas, para as investigações onde a juventude negra é visibilizada e reconhecida como protagonista na construção de suas identidades, onde o negro é vida e não tema e objeto de pesquisa.

Portanto, as trajetórias vivenciadas são expressões de resistência e, quando metodologicamente aquilombadas, podem ser tomadas como o anúncio da potência do negro vida. Isto é, essas trajetórias provocam a necessidade de mobilizações que pressionem a ordem hegemônica para romper com privilégios e lógicas de poder dos agentes nos campos decisórios da universidade, como os colegiados e conselhos de pós-graduação, para que a universidade, mais especificamente a pós-graduação²², se abra para descolonizar a realidade da desigualdade persistente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Marcos César. A criminologia no Brasil ou como tratar desigualmente os desiguais. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 677-704, 2002. Disponível em:

²² Temos consciência de que este processo de mobilização política em torno da abertura da pós-graduação para a descolonização tem um marco na UFMG, representado pela aprovação, no dia 04 de abril de 2017, por unanimidade, da Resolução nº 02/2017, que “*dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-Graduação stricto sensu na Universidade Federal de Minas Gerais*”.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582002000400005&lng=en&nrm=iso. Acessado em 17 fevereiro de 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582002000400005>.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, July 1992.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ARAÚJO, Márcia Basília. **Longevidade escolar nos meios populares: disposições e estratégias dos bolsistas de pós-graduação da Fundação Ford**; Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/UEMG. 2015

ARTES, Amélia Cristina Abreu. Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010. **Relatório técnico-científico**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.

BALLESTRINI, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira Ciência Política** [online]. 2013, n.11, pp.89-117. ISSN 2178-4884. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEIGUELMAN, Bernardo. Reflexões sobre a pós-graduação brasileira. In: PALATNIK, Marcos (org.) **Pós-graduação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.

BHABHA, H. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BOLSANELLO, Maria Augusta – Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. In: **Educar**, Curitiba, n.12, 1996.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Estatísticas da pós-graduação**. Disponível em: www.capes.gov.br.

BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/ CAPES, 1975. Disponível em: Acesso em: 21 mar. 2005.

BRASIL. **II Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/ CAPES, 1982. Disponível em: Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. **III Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/ CAPES, 1986. Disponível em: Acesso em: 21 mar. 2017.

Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965. Disponível em: Acesso em: 21 mar. 2005.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília: MEC/CAPES, 2004. Disponível em: Acesso em: 21 mar. 2017.

CARDOSO, Fernando Henrique. À espera de grande indústria & favela. In: Livros indispensáveis à compreensão do presente, 2, **Senhor Vogue**, São Paulo, n. 2, p. 115-116, maio 1978. p. 115-121.

CARONE, I. & BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, J. J. Ações Afirmativas como Resposta ao Racismo Acadêmico e seu Impacto nas Ciências Sociais Brasileiras. **Teoria & Pesquisa**, São Carlos, v. 42-43, p. 303-340, 2003.

CARVALHO, J. J. Ações Afirmativas para Negros e Índios no Ensino Superior: A Proposta dos NEABs. **Universidade e Sociedade**, v. 29, p. 61-67, 2003.

CARVALHO, J. J. Ações afirmativas para negros na Pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Valter Roberto Silvério. (Org.). **Educação e Ações Afirmativas**. Brasília: INEP/MEC, 2003, v., p. 161-190.

CARVALHO, J. J. As Propostas de Cotas para Negros e o Racismo Acadêmico no Brasil. Revista **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n.2, p. 13-30, 2002.

CARVALHO, J. J. Entrevista com Prof. José Jorge de Carvalho. Revista **Cadernos de Campo**, São Paulo, p. 207 - 227, 29 mar. 2010.

CARVALHO, J. J.. As Ações Afirmativas como Resposta ao Racismo Acadêmico e seu Impacto nas Ciências Sociais Brasileiras. **Série Antropologia**, Brasília, v. 358, 2004.

CHALMERS, A. F. **O que é Ciência afinal?** Brasiliense, SP, 1993.

CHIBENI, Silvio Seno. **O que é Ciência?** Campinas: UNICAMP, 2016.

COSTA, Sérgio. “**Desprovincializando a sociologia**: a contribuição pós-colonial”. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol.21, 60, Janeiro de 2006.

CURY, Carlo Roberto Jamil. Quadragésimo ano do Parecer CFE nº 977/65. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, nº 30, set/dez. de 2005.

CURY, Carlos. Roberto. Jamil. **POLÍTICAS INCLUSIVAS E COMPENSATÓRIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e antiracismo no Brasil.** Pallas: Rio de Janeiro, 2005.

DAFLON, Verônica Toste. **Tão longe, tão perto: pretos e pardos e o enigma racial brasileiro.** 2014. 198 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Bahia: Editora Edufba, 2008.

FERREIRA, Lydia Masako; FURTADO, Fabianne; SILVEIRA, Tiago Santos. Relação orientador-orientando: o conhecimento multiplicador. *Acta Cir. Bras.*, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 170-172, Junho de 2009.

FOUREZ, G. **A Construção das Ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências.** São Paulo: EduNESP, 319p. 1995.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob regime de economia patriarcal.** São Paulo: Global, 2005.

GARCIA, Afrânio. Gilberto Freyre: um vitoriano dos trópicos. *Estudos Avançados*: São Paulo, v. 20, n. 58, p. 316-322, Dec. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000300027&lng=en&nrm=iso>. Access on 03 July 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142006000300027>.

GATTI, Bernardete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 18, p. 108-116, Dec. 2001 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300010&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 07 março. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300010>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03.** Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais Negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, Sept. 2012 . Consultado em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302012000300005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 02 Março. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, volume 10, Nº 18, p. 133-154, abril de 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo Jan./ June 2003 vol. 29 n.1. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100009> Acesso 08/02/2016.

GONZAGA, Maria Yone. **Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas**: o caso da UFMG. (Tese) Doutorado em educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

GROSFUGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p.464-478, 2008.

GROSSI, Miriam P. A Dor da tese. Trabalho apresentado na XIV **Reunião de Antropologia do Mercosul**. Florianópolis, dez. 2004.

GUIMARAES, A. S. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo**: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos. Brasília: Ministério da Justiça, 1996, p.233-2.

GUIMARAES, A. S. A Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n.54, p. 147-156, 1999.

GUIMARÃES, A. S. A., Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**, XX (61): 147-162. São Paulo, 2001.

HOSBSBAWN, Eric e RANGER, Terence. **A Invenção das Tradições**. – Tradução de Celina Cavalcante – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOSTINS, R.C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-Graduação brasileira. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan./jun. 2006.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Ações Afirmativas, Educação e Relações raciais**: conservação, Atualização ou reinvenção do Brasil? (Tese) doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

JOVCHELOVICH S, Bauer MW. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

KUENZER, Acácia; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.341-1.362, set./dez. 2005.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1992 [1967].

KUHN, Thomas. **A Tensão Essencial**. Tradução de Rui Pacheco, Lisboa: Edições 70, 1977.

LABORNE, Ana. Amélia de Paula. **Por essa porta fechada, outras tiveram que se abrir: identidade racial e trajetórias de docentes da Universidade Federal de Minas Gerais**. (UFMG,). (Dissertação) Mestrado em Educação. Faculdade de educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

LEHMANN, David. Gilberto Freyre: a reavaliação prossegue. **Horizonte Antropológico**. Porto Alegre , v. 14, n. 29, p. 369-385, June 2008 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832008000100015&lng=en&nrm=iso>. Access on 21 May 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832008000100015>.

LIMA, Ari . A chegada dos negros às universidades públicas: revezes da raça e novos desafios. In: COSTA, Hilton; PINHEL, André e SILVEIRA, Marco Silva da. (Org.). **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012, v. 1, p. 111-138.

LIMA, João Francisco Lopes de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico modernidade. **Interações**, São Paulo , v. 7, n. 14, p. 59-84, dez. 2002 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 05 ago. 2017.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo , n. 87, p. 77-95, July 2010 . Consultado em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 08 de maio de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002010000200005>.

MAIO, Marcos C.. A medicina de Nina Rodrigues: análise de uma trajetória científica. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 2, p. 226-237, June 1995 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1995000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 06 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1995000200006>.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Pensamento crítico desde a subalternidade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI. **Afro-ásia**, Salvador, n. 34, p.105-129, 2006.

MAYORGA, Claudia; ZILLER, J.; MAGALHAES, M.; SILVA, S. . O problema que não tem nome: metodologia para o estudo das desigualdades. In: MAYORGA, C.. (Org.). **Universidade cindida; universidade em conexão**: ensaios sobre democratização da universidade. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2010, v., p. 151-180.

MEDEIROS, C. A. **Na lei e na raça**: legislação e relações raciais Brasil: Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. de S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortês, 2006.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, S. A., BRITO, J. E.; PRAXEDES, V. L.. Afirmação na Pós-Graduação: experiências, tensões, articulações e deslocamentos de uma proposta de ações afirmativas na Pós-Graduação em Minas Gerais. In: Amélia Artes; Sandra Unbehaum; Valter Silvério. (Org.). **Ações afirmativas no Brasil**: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação. 1ed.São Paulo: Cortez Editora, 2016, v. 1, p. 61-88.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Racismo**. São Paulo, 46-57, 2005-2006.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. s/d. Disponível em: . Acesso em 15 de abril de 2017.

NAIZ. Tamara, **Cotas na pós-graduação**: sejam bem vindas! Nov. 2016. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/cotas-na-pos-graduacao-sejam-bem-vindas/>

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. 2 ed. Brasília/Rio: Fundação Cultural Palmares; O.R. Editora, 2002. Disponível em Acesso em: 23 agosto 2017.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência afro-brasileira. In: Nascimento, Elisa Larkin (Org.). **Cultura em movimento**: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 71 -91.

NEZ, Egeslaine de. Estado da arte dos planos nacionais da pós-graduação brasileira (1975 a 2011). Recife, **AMPÆ**, 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

OLIVEIRA, Flávio Silva de. O conceito de cultura de Franz Boas sua oposição historicista ao evolucionismo cultural do século XIX. In **Congresso Internacional de História: Cultura, sociedade e poder**, Goiás, 2014. p. 1-16.

PINTO, Gisele. Gênero, Raça e Pós-Graduação: um estudo sobre a presença de mulheres negras nos cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense. (**Dissertação de mestrado em Política Social**). Niterói: UFF/PPGPS, 2007.

POPPER, K. R. **A Lógica da Pesquisa Científica**. São Paulo, SP. Editora: Cultrix 1962.

QUIJANO, Aníbal, Colonialidade do Poder e Classificação Social. In SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (orgs.), **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

RAMALHO, Betânia Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo C. A Pós-Graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 70-81, número especial, set./dez. 2005.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Andes. 1995.

RAMOS, Arthur. **O negro Brasileiro: etnografia religiosa**. 5 ed., Rio de Janeiro: graphica, 1940.

RATTS, Alex. A Terra é o meu quilombo – Terra, território, territorialidade. In: **Eu sou atlântica**; sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Insitituo Kuanza; Imprensa Oficial, 2006a. p. 51-56.

RATTS, Alex. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**; sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial, 2006b. p. 117-127.

RESTREPO, E. y ROJAS, A. **Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popoyan, Colombia: Editorial Universidad del Cauca. 2010

RODRIGUES, Marcela Franzen. Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues: Uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 1118-1135, nov. 2015 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812015000300019&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 jun. 2017.

RODRIGUES, Nina. Mestiçagem, degenerescência e crime. **História, Ciência e Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 4, p. 1151-1180, Dec. 2008 . Consultado em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702008000400014&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 23 de março de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702008000400014>.

RODRIGUES, R. N.. **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil**. Salvador: Livraria Progresso. 1957

ROSEMBERG, Fúlvia. A implementação do Programa IFP no Brasil pela Fundação Carlos Chaga. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; PINTO, Regina Pahim (Orgs.) **Educação**. São Paulo: Contexto, 2007. (Série Justiça e desenvolvimento/ IFP-FCC).

ROSEMBERG, Fúlvia. O branco no IBGE continua branco na ação afirmativa? **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 18, n. 50, p. 61-66, Apr. 2004 .

ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Leandro Feitosa. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**. Campinas, n.31, p, 419-437, 2008.

SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras. 1990

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-550, Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de março. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000300010>.

SANTOS, Boaventura de Sousa **A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006

SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (orgs.), **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2014

SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; SCOPINHO, Rosemeire Aparecida. Desigualdades Raciais, Mérito e Excelência Acadêmica: Representações Sociais em Disputa. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 267-279, June 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000200267&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Apr. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000532014>.

SANTOS, G.G., e SILVA, L.C. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, SMR., org. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 249-262. ISBN 978-85-232-1211-7.

SANTOS, Georgina Gonçalves do e SILVA, Lélia Custódio. **A evasão na educação superior entre debate social e objeto de pesquisa**. Edufba: Bahia 2011

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, n. 21, p. 364-372, agos 2009.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

SEVERINO. J. A. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**. 2006

SILVA, Maria das Graças Martins. **Trabalho docente na pós-graduação: a lógica da produtividade em questão.** (Tese) Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Rio Grande do sul. 2008.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola.** (Orgs.) Anete Abramowicz; Valter Roberto Silvério. Campinas – SP: Papirus, 2005.

SILVA, Viviane Angélica. **Cores da tradição: uma história do debate racial da Universidade de são Paulo (USP) e a Configuração Racial do seu corpo docente.** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de educação da USP, são Paulo, 2016.

SILVÉRIO, Valter Roberto, MEDEIROS, Priscila Martins. Ação Afirmativa para negros e indígenas: um ensaio sobre a crise do discurso civilizacional e a reorientação nas políticas de inclusão no Brasil. In: ARTES, Amélia, UNBEHAM, Sandra, SILVÉRIO, Valter, (Orgs.). **Ações Afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação**, v.2. São Paulo: Cortez/FCC, 2016.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro.** 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) -Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart de Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa –Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TEIXEIRA, Inês. Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, v.28, p. 426-443, 2007.

VELHO, Gilberto. Gilberto Freyre: Trajetória e singularidade. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n.58, p. 11-21, set. 2008 . Disponível <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292008000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 03 jul. 2017.

VELHO, Gilberto. Gilberto Freyre: Trajetória e singularidade. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 58, p. 11-21, set. 2008 . Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292008000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 dez. 2017.

VELHO, Léa. Evasão na pós brasileira: Uma crise em formação? **Jornal da Universidade Estadual de Campinas**, p. 02. 2005.

VELOSO, Mariza. Gilberto Freyre e o horizonte do modernismo. **Soc. estado.**, Brasília, v.15, n. 2, p. 361-386, Dec. 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

69922000000200008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 5 de julho de 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922000000200008>.

VIANA, C. M. Q. Q. e VEIGA, I. P. A. O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 222-226, set./dez. 2010

VIANA, Hermano. Equilíbrio de Antagonismos Hermano Vianna. Caderno Mais. **Folha de São Paulo**, 2000, p. 21 e 22. Disponível em: file:///C:/Users/Kelly%20C%C3%A2ndido/Downloads/equilibrio_de_antagonismos.pdf
Consultado em: 17/05/2017

WELLER, Wivian; ZARDO; Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. Revista da Faeeba: **Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. 2016. **Saúde e Sociedade**, v.25, n.03, 2016, p. 535-549.