

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

THAYNARA OLIVEIRA MIRANDA TEIXEIRA

**TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE DOCENTES NEGROS EM POSIÇÕES DE
LIDERANÇA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS**

VARGINHA/MG

2023

THAYNARA OLIVEIRA MIRANDA TEIXEIRA

**TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE DOCENTES NEGROS EM POSIÇÕES DE
LIDERANÇA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Orientador: Adílio Renê Almeida Miranda

VARGINHA/MG

2023

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Campus Varginha

Teixeira, Thaynara Oliveira Miranda.

Trajetória profissional de docentes negros em posições de liderança nas universidades federais de Minas Gerais / Thaynara Oliveira Miranda

Teixeira. - Varginha, MG, 2023.

111 f. : il. -

Orientador(a): Adílio Renê Almeida Miranda.

Dissertação (Mestrado em Gestão Pública e Sociedade) - Universidade Federal de Alfenas, Varginha, MG, 2023.

Bibliografia.

1. Racismo. 2. universidades federais. 3. Alta gestão. 4. Educação. I. Miranda, Adílio Renê Almeida, orient. II. Título.

THAYNARA OLIVEIRA MIRANDA TEIXEIRA

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE DOCENTES NEGROS EM POSIÇÕES DE LIDERANÇA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE
MINAS GERAIS

O Presidente da banca examinadora abaixo assina a aprovação da Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Aprovada em: 24 de novembro de 2023.

Prof. Dr. Adílio Renê Almeida Miranda
Presidente da Banca Examinadora
Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Profa. Dra. Carla Leila Oliveira Campos
Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Profa. Dra. Cléria Donizete da Silva Lourenço
Instituição: Universidade Federal de Lavras



Documento assinado eletronicamente por **Adílio Renê Almeida Miranda, Professor do Magistério Superior**, em 24/11/2023, às 17:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1142935** e o código CRC **EF289050**.

Dedico o esforço para realizar a presente pesquisa ao meu pai, Flávio, e ao meu avô, Galvão. Sempre vivos em meu coração e, de certa forma, me incentivando a realizar meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Acredito que a vida se desdobra em distintas fases, cada uma delas acompanhada de suas dificuldades. Admito que, até o presente momento, o mestrado representou o maior desafio intelectual que já enfrentei. Entretanto, considero que cada fase da vida é uma oportunidade valiosa de aprendizado, e é incontestável o quanto essa etapa me ensinou, na verdade, me transformou. É fato que houve momentos de lágrimas e considerações sobre desistir, mas expressei uma gratidão infinita a Deus por ter alcançado a conclusão dessa fase desafiadora da minha caminhada.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Adílio. Além de admirá-lo por suas notáveis e preciosas contribuições à pesquisa, valorizo igualmente sua generosidade e empatia em todo o meu percurso de aprendizagem durante o mestrado.

Um agradecimento aos professores do PPGPS que tive o prazer de conhecer, por tantas discussões valiosas e, ao técnico Marcel, pela solicitude.

Estendo os agradecimentos aos colegas da turma 2021/1, que foram companheiros especiais ao longo da jornada, com destaque para a representante de sala, Mariana. À Sabrina, minha dupla no decorrer da caminhada acadêmica, amizade preciosa que o mestrado me presenteou, com quem compartilhei momentos de angústia, receios, confidências, risos e conquistas.

Aos entrevistados, por gentilmente compartilharem seu tempo e histórias comigo. Vocês são resistências que admiro!

Aos meus familiares, que sempre torceram por mim. Em particular, aos meus avós, pelas orações e carinho, e às minhas primas, Natália e Luane, que não só me ouviram, mas trouxeram alegria nos dias mais difíceis. Um agradecimento especial à minha amiga Thayrine, egressa do PPGPS, por ter me apresentado o Programa e, por meio de nossas conversas, ter me despertado o sonho que hoje se tornou uma realidade em minha trajetória acadêmica.

Ao meu amor, Henrique, por todo apoio, compreensão e carinho que, generosamente, me oferece todos os dias. A maneira tranquila e divertida com a qual compartilhamos a vida foram elementos essenciais que possibilitaram minha realização até este ponto.

Por fim, à maior responsável por eu não ter desistido: minha mãe, Jaqueline. Agradeço do fundo do meu coração por nunca medir esforços por mim! Reconheço que sou resultado do seu amor, confiança e coragem incansáveis. Esta conquista é, sem dúvida, também sua!

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

Ninguém nasce odiando o outro pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar.

(Mandela, 1995)

RESUMO

A formação do Brasil possui uma bagagem de exploração do trabalho negro e políticas ora de branqueamento, ora omissas que, apesar de suas modificações ao longo dos anos, contribuíram para a construção de um país racista. A existência do racismo estrutural e os obstáculos de ascensão social no país ratificam a pertinência da discussão sobre a ocupação de negros nos espaços institucionais e, as universidades podem ser tomadas como exemplos de ambientes onde há, historicamente, tais obstáculos. Nesta pesquisa, buscou-se compreender a trajetória profissional e prática docente de indivíduos negros na gestão das universidades federais de Minas Gerais, a partir dos objetivos específicos de descrever os obstáculos e resistências enfrentados no processo de formação e cotidiano profissional dos docentes negros, bem como analisar estratégias de resistência adotadas pelos docentes negros nos cargos gerenciais das universidades federais e como a representatividade pode contribuir para transformar as dinâmicas institucionais. A justificativa se forma a partir do momento que se propõe a promover uma reflexão da ocupação dos espaços de alta gestão acadêmica por pessoas autodeclaradas pretas e pardas, assim como pela carência de pesquisas que abordem a discussão sobre os negros nos espaços da alta administração das universidades federais mineiras. Para tanto, realizou-se um estudo qualitativo básico, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e explorados por meio de análise de conteúdo. Como sujeitos foram considerados 11 (onze) docentes em cargos da alta gestão universitária mineira que se autodeclararam negros.

Palavras-chave: racismo; universidades federais; alta gestão; educação.

ABSTRACT

The formation of Brazil has a baggage of exploitation of black labor and policies that sometimes whiten, sometimes omit, which, despite their modifications over the years, developed towards the construction of a racist country. The existence of structural racism and the obstacles to social advancement in the country confirm the relevance of the discussion about the occupation of black people in institutional spaces, and universities can be taken as examples of environments where such obstacles have historically existed. This research sought to understand the professional trajectory and teaching practice of black individuals in the management of federal universities in Minas Gerais, with the general objective of seeking to understand the professional trajectory and teaching practice of black individuals in the management of federal universities in Minas Gerais. This is done based on three specific elements, namely: obstacles and resistance faced in the training process and professional routine; resistance strategies adopted by the subjects while occupying their respective positions; and how representation can contribute to transforming institutional dynamics. The justification is based on the proposal to promote a reflection on the occupation of senior academic management positions by self-declared black and brown people, as well as the lack of research that addresses the discussion about black people in senior management positions at federal universities in Minas Gerais. To this end, a basic qualitative study was conducted, with data collected through semi-structured interviews and explored through content analysis. The subjects considered were 11 (eleven) professors in senior university management positions in Minas Gerais who self-declared as black.

Keywords: racism; federal universities; senior management; education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tipologias do racismo.....	28
Figura 2 – Organização das Pró-reitorias.....	48
Figura 3 – Organização das Pró-reitorias.....	49
Figura 4 – Organização das Pró-reitorias.....	49
Figura 5 – Organização das Unidades Acadêmicas.....	50
Figura 6 – Organização das Unidades Acadêmicas.....	50
Figura 7 – Organização das Unidades Acadêmicas.....	51
Figura 8 – Rota metodológica.....	53
Figura 9 – Desenvolvimento da pesquisa.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados da identidade.....	58
Quadro 2 – Características da formação profissional.....	59
Quadro 3 – Tempo de atuação profissional na Universidade.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
CDs	Cargos de Direção
CF	Constituição Federal
CNE	Censo Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FG	Função Gratificada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MNU	Movimento Negro Unificado
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
ONGs	Organizações não governamentais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuripe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	OBJETIVO GERAL.....	17
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
2	RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL.....	18
2.1	DA ESCRAVIDÃO AO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E DIAS ATUAIS....	18
2.2	PERSONIFICAÇÕES DO RACISMO.....	26
3	EDUCAÇÃO NO BRASIL E A UNIVERSIDADE ENQUANTO MUNDO DO TRABALHO.....	32
3.1	PROCESSO EDUCACIONAL E A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE.....	32
3.2	DA IGUALDADE ÀS OPORTUNIDADES: AÇÕES AFIRMATIVAS COMO FERRAMENTA PARA IMPULSIONAR A ASCENSÃO SOCIAL.....	38
3.3	A QUESTÃO RACIAL NOS CARGOS DE PODER: NEGROS NA ALTA GESTÃO UNIVERSITÁRIA.....	41
4	METODOLOGIA.....	47
4.1	NATUREZA E CONTEXTO DA PESQUISA.....	47
4.2	SUJEITOS DA PESQUISA.....	51
4.3	ROTA METODOLÓGICA DA COLETA DE DADOS.....	52
4.4	ANÁLISE DE DADOS.....	54
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	58
5.1	O PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	58
5.2	DIÁLOGOS ENTRELAÇADOS: PROCESSOS DE FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL.....	60
5.2.1	Escolarização dos docentes negros: perspectivas e desafios.....	60
5.2.2	Caminhos da escolha profissional: explorando a decisão.....	69
5.3	PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE E ALTA GESTÃO.....	72
5.3.1	O “espaço” construído para os negros: solidão, estereótipos e racismo.....	73
5.3.2	Estratégias de enfrentamento no exercício da profissão.....	80
5.3.3	Representatividade de negros em espaços de poder e suas várias dimensões.....	83
5.4	AMBIVALÊNCIA E CONTRADIÇÕES DO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO.....	87
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	REFERÊNCIAS.....	97
	APÊNDICES.....	107

1 INTRODUÇÃO

Transcorre um intervalo temporal significativo entre o período colonial do Brasil, sob o domínio português, e o cenário contemporâneo. Contudo, é imperativo reconhecer que essa distância temporal não impede que a nação ainda se encontre imersa em profundas cicatrizes decorrentes do sistema escravocrata, do período subsequente à abolição e da lacuna na implementação de políticas governamentais efetivas, o que dificulta a concretização da igualdade na sociedade brasileira.

A questão racial conta com mais de um século de pesquisas, se considerada a obra de Nina Rodrigues no final do século XIX como ponto de partida (Corrêa, 1998; Munanga, 2009; Silva, 2002) e, mesmo após esse longo período de estudos, essa temática perdura como uma questão premente que demanda contínua atenção. Eis que, o racismo não cedeu lugar à história e, em um breve exame superficial, é possível discernir que a ocupação das posições de liderança nas esferas acadêmicas e na sociedade em geral é majoritariamente branca e ostenta notáveis disparidades, suscitando estranhamento social quando se verifica a presença de indivíduos negros em posições de destaque, de modo que, o tempo avançou, porém, perpetua a discriminação.

O processo de colonização e a produção escravista foram ocorrências histórico-sociais cruciais para se entender a formação do Brasil e a estruturação do racismo. Fatores sociais, culturais, econômicos, políticos e psicológicos contribuíram para a criação de um sistema que beneficiava um grupo dominante (brancos), ao mesmo tempo em que excluía e subjugava os negros (Almeida, 2018).

Ao longo dos anos, a população negra organizou inúmeros movimentos reivindicatórios e contestatórios. A luta pela abolição ganhou força a partir da década de 1870, com líderes influentes como Joaquim Nabuco e Luís Gama, resultando na aprovação de leis como a Lei do Ventre Livre em 1871, a Lei dos Sexagenários em 1885 e, finalmente, a Lei Áurea (Lei nº 3.353) em 13 de maio de 1888, que foi uma conquista popular e não um presente da monarquia, como enfatiza Schwarcz (2012).

Nos anos seguintes ao fim do período escravocrata, o qual não significou, de fato, o fim do racismo, o país transitou para um sistema econômico capitalista (Moura, 1983) e vivenciou problemas relacionados às relações raciais, ao passo que foi promovida uma construção da identidade nacional, supostamente em harmonia, que buscava ocultar essa problemática existente (Schwarcz, 1993). A aparência de boa convivência e democracia racial na sociedade diante da construção de uma população miscigenada entre pretos, europeus e índios fortificaram

o mito da democracia racial na busca apagar a memória histórica e étnica dos negros (Moura, 1983), bem como difundir uma ideia de convivência harmônica e negar a existência do racismo. Entretanto, as estruturas sociais e culturais que sustentavam tais práticas não foram efetivamente transformadas (Almeida, 2019; Fernandes, 2013; Munanga, 2019), logo, o Brasil é um país que nunca aboliu materialmente a escravidão (Ribeiro, 2019), conseqüentemente, demonstra a existência contínua de problemas nas relações raciais no país (Schwarcz, 2012).

Foram necessários 100 anos para que houvesse a promulgação de uma Constituição Federal – CF/1988 – onde a República Federativa do Brasil passasse a ter como finalidade a promoção do bem de todos os indivíduos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, estabelecendo, ainda, a igualdade formal entre os indivíduos (Brasil, 1988). Contudo, a igualdade formal não implica, necessariamente, em igualdade material ou de oportunidades. Apesar dos mais de 130 anos desde a abolição da escravidão e dos direitos estabelecidos na CF/1988, o cenário de desigualdades raciais ainda é preocupante de modo que a atual realidade apresenta desafios significativos no que se refere à questão racial, como a persistência de estruturas sociais que reproduzem comportamentos racistas, por meio de significados e categorizações raciais hierarquizadas (Almeida, 2018).

De forma sucinta, é evidente que as políticas impostas pelo aparato governamental, historicamente caracterizadas por oscilação entre estratégias de branqueamento e negligência diante da questão racial, frequentemente aparentam reduzir as demandas raciais à mera negação da necessidade de implementação de políticas antirracistas. Tal negação desempenha um papel crucial na perpetuação do racismo, uma vez que, quando não reconhecido, não há problema a ser superado, por conseguinte, não se verifica a necessidade de mudança (Almeida, 2019). Nesse contexto, ideologias como a meritocracia ganham força e se difundem em variados discursos, visto que sob essa perspectiva, a crença na capacidade do esforço individual de superar as barreiras da desigualdade racial prevalece, moldando a concepção de que o racismo não constitui um problema relevante a ser abordado.

Certamente, a implementação das políticas de ação afirmativa, notadamente a Lei nº 12.711/2012, que estabelece a reserva de vagas para candidatos negros, indígenas, quilombolas e estudantes de escolas públicas nas universidades e institutos federais, bem como a Lei nº 12.990/2014, que determina a reserva de 20% das vagas em concursos públicos federais para negros, representa uma significativa evolução na luta contra as desigualdades sociais e se mostra como um instrumento de mudança na direção de uma sociedade mais igualitária.

Entretanto, essas políticas não surtiram efeitos que fossem capazes de eliminar toda a desigualdade no contexto do mercado de trabalho, haja vista que a persistência das

desigualdades de oportunidades com base na cor da pele ainda é evidente. Rosa (2014) e Schwarcz (2012) discutem que há uma ideia de “lugar” predeterminado para pessoas negras que ainda permanece enraizada no imaginário social brasileiro. Consequentemente, a inserção de pessoas negras em posições de alta gestão, ainda que gradual, provoca mudança na estrutura de poder historicamente associada ao domínio branco. Diante disso, Gomes (2018) pontua de forma pertinente que, há uma resistência em associar mulheres negras a cargos de alta hierarquia, situação que provavelmente não ocorreria caso se tratasse de uma função de serviços gerais.

Em suma, mesmo diante da predominância da população negra no país, correspondendo a 56,1% de acordo com o IBGE (2021), a sub-representação dessas pessoas em posições de gestão persiste. Os negros são minoria numérica nos espaços de poder legislativos e executivos no Brasil (Souza *et al.*, 2021), equivalendo somente a 24,4% dos deputados federais e 28,5% dos deputados estaduais nas eleições de 2018; outro exemplo trazido à baila são as considerações de Machado *et al.* (2021), que abordam a falta de representatividade de mulheres negras no setor judiciário brasileiro, o qual é, historicamente, um espaço majoritariamente dominado por homens brancos.

No que se refere ao contexto gerencial acadêmico federal mineiro pesquisado, esta pesquisa demonstra que é majoritariamente composto por pessoas brancas, que detêm poder de voto e tomam decisões nos órgãos deliberativos e decisórios daquelas universidades. Essa baixa representatividade de pessoas negras no corpo docente, especialmente em posições de gestão, é extremamente problemática, pois reflete questões teóricas cujas respostas ainda permanecem indefinidas. Acredita-se que tal problemática pode incitar discussões essenciais, sendo crucial compreender os entraves que impossibilitam maior representação de pessoas negras nesses espaços, bem como a importância de uma representatividade eficaz, caracterizada por uma participação ativa de vozes negras nas instituições de ensino superior brasileiras, meio pelo qual se poderá avançar na busca pela verdadeira equidade (Stopa; Miranda, 2022).

A compreensão de como os órgãos gestores das universidades promovem a inclusão de pessoas negras na alta gestão dessas instituições é fundamental para avaliar o perfil racial da liderança universitária. Ao passo que se tem o espaço universitário não somente incumbido de construir conhecimento, mas de ser um formador de valores dos indivíduos, sendo um fator valioso na integração do negro na sociedade de classes (Bastide; Fernandes, 2008).

Ocorre que, ao realizar pesquisas com as palavras-chave escolhidas neste trabalho nas bases de dados, não foi identificado qualquer temática e/ou levantamento atualizado e de livre

acesso que retrate a ocupação de cargos de liderança por docentes negros nas universidades federais.

Portanto, apesar da pouca representação da população negra em espaços de poder, a visibilidade, ainda que ínfima, tem suma relevância e, além de ocupar espaços, é necessário um real comprometimento em romper lógicas opressoras (Adichie, 2019).

Desse modo, o presente estudo se justifica, primeiramente, pelo impacto significativo que a discussão sobre as relações sociais exerceu sobre esta pesquisadora, o que proporcionou uma nova perspectiva sobre o mundo, marcada por um desconforto crítico e, a fim de proporcionar o incomodo crítico em demais pessoas por meio do debate, se propõe a promover uma reflexão acerca da ocupação dos espaços de alta gestão acadêmica por pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Soma-se, a carência de estudos que abordem a discussão sobre os negros nos espaços da alta administração das universidades federais de Minas Gerais. Dessa forma, este trabalho visa oferecer, especialmente aos universitários negros, modelos de liderança que refletem as suas próprias identidades e experiências e, assim, podendo ser uma ferramenta de auxílio para a transformação das dinâmicas institucionais, ou seja, nas estruturas de poder que historicamente os excluíram; além de contribuir para o preenchimento da lacuna de estudo acadêmica sobre o assunto.

Neste trabalho, foram considerados como sujeitos os docentes das universidades federais mineiras que se autodeclararam negros e que atualmente estão atuando em cargos enquadrados como Cargo de Direção (CD) e Função Gratificada (FG), de acordo com a Lei nº 9.640, de 25 de maio de 1998. Tais cargos abrangem aqueles de pró-reitoria, chefia de departamento e diretor de instituto/faculdade/escola. Essa escolha se deve ao fato de que, na prática, os membros que tomam decisões institucionais de planejamento, organização, direção, controle, relacionadas com ensino, pesquisa e extensão, entre outras responsabilidades de gestão das universidades federais.

A presente foi realizada no contexto das universidades federais de Minas Gerais e caracteriza-se como um estudo qualitativo básico, com a finalidade de captar o fenômeno em estudo a partir das perspectivas dos sujeitos, considerando o contexto em que ocorre e do qual é parte (Godoy, 1995). De modo a organizar-se em cinco seções. A primeira seção compreende a presente introdução, que delinea o contexto da pesquisa e, em seu subtópico os objetivos. A segunda seção, subdividida em dois capítulos, abriga o referencial teórico, onde são abordados os conceitos e teorias pertinentes ao escopo da pesquisa. Na terceira seção, são delineadas as etapas metodológicas da pesquisa, caracterizada como qualitativa, detalhando os procedimentos adotados para coleta e análise de dados. A quarta seção é destinada à apresentação e análise de

resultado e discussão da pesquisa. Por fim, na quinta seção, são apresentadas as considerações finais, que sintetizam os principais achados da pesquisa e delineiam possíveis direções para pesquisas futuras.

Com o fito de incluir e fomentar a discussão sobre o assunto, este estudo se desdobra em objetivo geral e objetivos específicos.

1.1 OBJETIVO GERAL

O estudo busca compreender a trajetória profissional e prática docente de indivíduos negros na gestão das universidades federais de Minas Gerais.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever obstáculos e resistências enfrentados no processo de formação e cotidiano profissional dos docentes negros;

- Analisar estratégias de resistência adotadas pelos docentes negros nos cargos gerenciais das universidades federais e como a representatividade pode contribuir para transformar as dinâmicas institucionais.

2 RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

Neste capítulo, apresenta-se a discussão sobre as relações raciais no Brasil, com a finalidade de contextualizar os processos de construção e reprodução do racismo no país, desde a escravidão e mito da democracia racial aos dias atuais. Após esta contextualização, discorre-se sobre as personificações do racismo e como se materializam na sociedade.

2.1 DA ESCRAVIDÃO E MITO DA DEMOCRACIA RACIAL AOS DIAS ATUAIS

Ao abordar as relações raciais no Brasil, a escravidão e o colonialismo são elementos particularmente importantes e influentes. Durante o período colonial, difundiu-se a ideia de raças, fundamentada em princípios considerados científicos (racismo científico), nos quais a raça negra era considerada inferior à raça branca de origem europeia. Essa ideia de distinção racial permeou a ciência brasileira no fim do século XIX e início do século XX, buscando justificar a suposta superioridade racial dos brancos em relação aos negros. Consequentemente, surgiram diferenças explícitas no tratamento dado a cada grupo étnico, com a ideia do branco sendo estabelecida como a norma e o não branco sendo visto como o "outro". Por um longo período, essa construção social naturalizou as desigualdades e as disparidades de tratamento entre os diferentes povos do país (Teixeira; Oliveira; Carrieri, 2020).

No contexto da expansão territorial, a engenharia colonial desempenhou um papel fundamental ao criar teorias pseudocientíficas para justificar a dominação, desumanização, escravização e exploração dos povos indígenas e africanos. Nesse cenário, emerge o conceito de raça como uma categoria classificatória que diferencia os diversos grupos culturais (Schwarcz, 1993).

Carneiro (2005), ao analisar as relações raciais no Brasil, fundamenta-se na teoria de Foucault para desenvolver o conceito de racialidade, que descreve o processo de subordinação do "outro" (negro) em contraposição ao "ser" (branco), resultando na construção de uma compreensão do que significa ser branco ou negro. Essa abordagem considera a cor da pele como o principal fator de identificação do padrão, ora considerado normal, sendo a branquura a sua representação. Além disso, Carneiro enfatiza que essa dinâmica implica uma ontologia do ser e uma ontologia da diferença, uma vez que o sujeito é moldado pelas práticas discursivas e, os pressupostos naturalizados e incorporados ao imaginário social reverberam em todos os aspectos da vida societal:

A negação da plena humanidade do Outro, a sua apropriação em categorias que lhe são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade europeia. O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de coisa que fala (Carneiro, 2005, p. 99).

Nesse ponto, chama atenção a ideia de Adichie (2019, p. 12): “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”. Estabelecida a ideia de raça no Brasil, a qual, segundo Quijano (2005), foi desenvolvida com o propósito de legitimar e fortalecer o discurso propagado durante a colonização, tornou-se uma eficiente estratégia de dominação social. Conforme o pesquisador aponta, os colonizadores adotaram diversas medidas para alcançar seus objetivos. Primeiramente, eles expropriaram das populações colonizadas seus conhecimentos culturais, selecionando aqueles que eram mais propícios para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em seguida, reprimiram, de forma variada conforme cada caso, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, bem como seus padrões de expressão, universo simbólico e objetivação da subjetividade. Além disso, forçaram, em diferentes graus, de acordo com a situação, os colonizados a assimilar parcialmente a cultura dos dominadores, especialmente no que diz respeito à atividade material, tecnológica e, principalmente, à esfera religiosa, como é o caso da religiosidade judaico-cristã (Quijano, 2005).

A retórica utilizada durante o período colonial contribuiu para a redução das autodenominações dos povos conquistados. Como aponta Quijano (2019), essa estratégia resultou na categorização dos povos indígenas sob o termo genérico de "índios", assim como as diversas etnias africanas foram agrupadas sob a designação de "negros", demonstrando-se como táticas de dominação. Essa dinâmica do etnocentrismo colonial e da classificação racial universal ajuda a compreender por que os europeus passaram a se considerar superiores não apenas aos povos conquistados, mas naturalmente superiores, de modo que, a recodificação das identidades dos povos conquistados foi uma das estratégias adotadas para estabelecer a chamada colonialidade de poder (Quijano, 2005) como uma perspectiva de organização social e das relações interpessoais, preservando, assim, a estrutura histórica sob uma nova roupagem.

Nesse contexto, a concepção de superioridade ou inferioridade das raças era fundamentada nas ideias de diferenças biológicas (Rosa, 2012), relacionadas não ao sexo, mas sim às características morfológicas como cor da pele e traços físicos, bem como o tamanho do crânio, que serviam como critérios para classificar diferentes grupos como raças distintas

(Munanga, 2010). Portanto, a população negra, independentemente de gênero ou idade, era igualmente submetida à autoridade absoluta. Mulheres não podiam ser consideradas como "sexo frágil" ou "donas de casa", e homens não podiam ter a função de "chefes de família". Ambos eram vistos como provedores para a classe proprietária de mão de obra escrava (Davis, 2016). Ao serem levados para várias regiões do país na condição de escravos, tornaram-se o pilar fundamental na imbricação entre um modo de produção agroexportador colonial e uma ordem societária patrimonialista (Fernandes, 2010).

Com o decorrer do desenvolvimento sociopolítico do Brasil, as relações raciais instituíram um drama estrutural no qual o negro foi tratado de maneiras distintas ao longo da história, mas em todas elas explorado como mercadoria, como mão de obra para a lavoura no período colonial, submetido à eugenia social para o embranquecimento da nação no final do século XIX, invisibilizado pela ideia de democracia racial no despontar dos anos 1930 e integrado como trabalhador nacional subalterno devido à necessidade produtiva pós-1970 (Arboleya *et al.*, 2015).

Durante a escravidão, a população negra enfrentou todo tipo de opressão em busca de melhores condições de vida para seus descendentes (Maestri, 2004). Apesar de invisibilizada, a luta do movimento negro foi responsável por grandes conquistas, pois as mudanças ocorridas no cenário escravocrata não seriam possíveis se os próprios negros não tivessem lutado por sua liberdade (Barros, 2009).

Liderada por abolicionistas como Luís Gama e Joaquim Nabuco, a luta dos movimentos quilombolas, pelo fim da escravidão e pelos direitos da população negra alcançaram os primeiros resultados em meados da década de 1870. Foram conquistadas leis como a do Ventre Livre em 1871, a dos Sexagenários em 1885 e, findos quase quatro séculos de escravização e subjugação de corpos e mentes, em 1888 a Lei Áurea pôe fim a escravidão. No entanto, é importante ressaltar que a abolição não foi um gesto humanitário, mas sim uma resposta à conjuntura econômica de expansão das fazendas de café (Medeiros, 2002).

Outra dimensão relevante da narrativa em torno da luta negra é a manifestação de resistência, personificada por Zumbi dos Palmares, uma figura de destaque no movimento. Zumbi foi um dos indivíduos escravizados que empreendeu uma fuga bem-sucedida e contribuiu para a formação dos quilombos, ocultos da vigilância das autoridades brancas e suas reprimendas, eram espaços onde esses fugitivos se estabeleciam e buscavam escapar da marginalização que lhe foi imposta após o 13 de maio (Moura, 1981). O quilombo de maior notoriedade, Palmares, situava-se na região atualmente conhecida como Estado de Alagoas. Palmares resistiu por um período impressionante de 65 anos e perdura como um dos mais

emblemáticos símbolos da resistência e ativismo negro. Essa resistência é celebrada até os dias de hoje, especialmente no dia 20 de novembro, quando é comemorado o Dia da Consciência Negra.

Na transição do trabalho escravizado para o trabalho livre, houve pouca transformação econômica e político-institucional, o que não foi capaz de trazer mudanças efetivas no arranjo societário. O Estado falhou em garantir condições e cidadania aos libertos, resultando em muitos deles sendo submetidos a uma situação de vida análoga à escravidão. Resta evidente que o Estado brasileiro teve um papel omissivo e negligente em relação à inserção, integração e ascensão social dos negros na sociedade pós-abolição (Schwarcz, 2012), não havendo qualquer cuidado em propor políticas que os integrassem de forma digna na sociedade (Gouvêa, 2017). Enquanto isso, os antigos senhores de escravos se apropriaram de todos os bens produzidos, enriquecendo e se tornando os atuais patrões capitalistas (Gomes, 2017). A partir desse contexto, para Fernandes (2013), a abolição da escravidão foi,

uma revolução social feita pelo branco para o branco. Saído do regime servil sem condições para se adaptar rapidamente ao novo sistema de trabalho, à economia urbano-comercial e à modernização, o 'homem de cor' viu-se duplamente espoliado (Fernandes, 2013, p. 33).

A população teoricamente liberta encontrava-se à margem das benesses, despreparada para lidar com um mercado de trabalho livre e enfrentando as consequências materiais e simbólicas da escravidão, além da concorrência com imigrantes e do abandono estatal (Fernandes, 1965). De acordo com Gomes e Munanga (2006), o Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão, dando a impressão de uma sociedade em processo de moralização, porém, não reconheceu os anos de trabalho prestados pelos negros aos seus senhores, não formalizou a documentação trabalhista do povo negro. Portanto, foi um longo caminho até que a identidade do trabalhador se desvinculasse da condição de dependência do trabalho e da escravidão. Diante da falta de emprego e moradia, eles passaram a migrar das fazendas para as áreas urbanas em busca de oportunidades, formando grupos em torno dos grandes centros urbanos, o que gerava desconforto na população local (Gomes; Munanga, 2006).

Após a abolição da escravidão, a população negra no Brasil adentrou a vida republicana com implicações econômicas, culturais e psicológicas. Economicamente, essa população constituía a maior parte das classes com baixo poder aquisitivo. Culturalmente, havia um alto índice de analfabetismo. Essa é uma complexa realidade psicossocial construída ao longo de

aproximadamente quatro séculos, uma complexidade que se expressa por meio de ações enraizadas profundamente na alma nacional e em uma estrutura de classes rigidamente estabelecida durante o período de dominação branca (Ramos, 1954).

Além de toda a negligência com a inserção da população negra na sociedade e no mercado de trabalho, com o advento da República em 1889, o Estado promoveu a importação de mão de obra europeia para ocupar posições anteriormente desempenhadas por essa população desprezada, visando, principalmente, ao projeto de branqueamento da população (Gomes, 2017). Para efetivar esse projeto, o Estado brasileiro ofereceu benefícios fiscais, acesso à terra, insumos agrícolas e sementes exclusivamente para a população branca importada. Logo, o preconceito e a discriminação são consequências inevitáveis da escravidão na sociedade brasileira, de forma que, mesmo após a abolição, o sistema de relações raciais continuou a excluir oportunidades para os negros, deixando-as nas mãos dos brancos (Fernandes, 2010).

Além disso, nas décadas subsequentes à abolição, com a institucionalização das ciências no país, o racismo científico ganhou força, constavam teorias científicas que estigmatizavam e estereotipavam os negros (Schwarcz, 2012). Essas teorias raciais, que conferiam um suposto caráter científico às diferenças raciais, foram amplamente adotadas pelas elites e contribuíram estrategicamente para a manutenção das estruturas estamentais da sociedade. Inclusive, essa relação com o passado escravista teve consequências significativas na Constituição de 1891, uma vez que certos elementos considerados essenciais dos direitos de cidadania republicana ainda mantinham fortes características de privilégios. A transformação dos direitos em privilégios pode ser entendida como resultado da persistência da tradição, neste caso, a tradição escravista, em uma nova ordem social após o fim da escravidão e do regime monárquico (Costa, 2017).

Em meados do século XIX, o pensamento eugenista se solidificou. Buscava-se aprimorar a espécie humana por meio do suposto “embranquecimento” da população, fundamentado na miscigenação, com a finalidade de alcançar uma nação menos preta (Schwarcz, 2012). A visão dessa política de embranquecimento baseava-se na crença de que a miscigenação levaria ao desaparecimento das raças julgadas como inferiores e, até meados da década de 1950, duas vertentes com posicionamentos divergentes sobre o impacto da miscigenação na imagem do país como nação se confrontaram. De um lado, os segregacionistas, que argumentavam contra a mistura entre brancos, negros e índios por considerá-la prejudicial e, de outro lado, os defensores da extinção, que a enxergavam como uma possibilidade de eliminar as raças inferiores ao longo do processo (Conceição, 2009). O fato é que,

independentemente da posição adotada, ambos os grupos compartilhavam a ideia da inferioridade biológica dos negros (Rosa, 2012).

Nesse sentido, Munanga (1999) destaca as teorias de Silvio Romero e Nina Rodrigues, o primeiro acreditava que a mestiçagem seria favorável à transformação do povo brasileiro em uma população branca, enquanto o segundo considerava a miscigenação como um fator negativo, capaz de tornar a sociedade mais negra. De acordo com Nina, havia no Brasil um grupo progressista e rico composto por brancos e, em contrapartida, um pobre e sem perspectivas composto por negros (Schwarcz, 2012).

No decorrer daqueles anos, surgiu em 1930, alguns pensadores que patrocinavam a ideia da miscigenação, como é o caso de Gilberto Freyre, em sua obra *Casa Grande e Senzala* (2006), enxergando-a como uma oportunidade positiva para o país no sentido de demonstrar uma suposta harmonia racial (Conceição, 2009). Como resultado, a imagem do Brasil seria um exemplo harmônico de convivência de diferentes grupos étnicos e de igualdade racial (Schwarcz, 2012). Essa suposta coexistência pacífica de povos etnicamente diversos deu origem ao mito da democracia racial, uma concepção amplamente difundida na população por muito tempo, na qual se afirmava que o racismo não existia. Assim, para Munanga:

Freyre consolida o mito originário da sociedade brasileira configurada num triângulo cujos vértices são as raças negra, branca e índia. Foi assim que surgiram as misturas. As três raças trouxeram também suas heranças culturais paralelamente aos cruzamentos raciais, o que deu origem a uma outra mestiçagem no campo cultural. Da ideia dessa dupla mistura, brotou lentamente o mito da democracia racial, “somos uma democracia porque a mistura gerou um povo sem barreira, sem preconceito” (Munanga, 1999, p. 79).

A conscientização sobre a existência do racismo no Brasil ganha visibilidade a partir da Segunda Guerra Mundial, momento em que Florestan Fernandes e outros estudiosos da causa dedicaram-se a pesquisas para a Unesco. Esses estudos levaram à conclusão de que:

Não existe democracia racial efetiva [no Brasil], onde o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a "raças" distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada. [...] ela não aproxima realmente os homens senão na base da mera coexistência no mesmo espaço social e, onde isso chega a acontecer, da convivência restritiva, regulada por um código que consagra a desigualdade, disfarçando-a acima dos princípios da ordem social democrática (Fernandes, 1960, p.11).

Após essa pesquisa, caiu por terra a ideia de harmonia racial, ou seja, a ideia da democracia racial não passava de um mito, que, por sinal, trouxe prejuízos à população, visto que a sociedade brasileira não se reconhecia racista, mas confessava que o Brasil era um país

racista (Fernandes, 2013). Portanto, havia na sociedade um preconceito em admitir o próprio preconceito (Schwarcz, 1993), resultando em uma tendência de reprimir ou disfarçar os preconceitos por meio de expressões ou ações que aparentavam inclusão, mas, na realidade, mantinham a mesma lógica de exploração e revelavam o preconceito, mesmo que velado.

Em geral, o Brasil foi um país que, por muito tempo, recusou confrontar a ideia de ausência de conflito racial, mascarando a existência de uma desigualdade entre brancos e negros (Ware, 2004). Solidificou-se no país um modelo fantasioso de mistura entre raças que foi sendo cotidianamente reproduzido (Damatta, 1987), nas palavras de Fernandes:

[...] o mito da democracia racial trouxe muitas consequências negativas, dentre as quais ele destaca algumas convicções etnocêntricas, quais sejam: difundiu e generalizou a consciência falsa da realidade racial; suscitou a ideia de que o negro não tem problemas no Brasil e que o povo brasileiro, pela própria índole, não faria distinções raciais; generalizou e difundiu a ideia de que as oportunidades sociais de prestígio, riqueza e poder são igualmente acessíveis a todos. Este mito teve forte reflexo no imaginário do povo brasileiro que adotou atitude passiva diante dessa crença inculcada nas consciências através das artes, ciências e letras (Fernandes, 1965, p. 174).

No entanto, Fernandes (1965) sustentou que o conceito anteriormente difundido de democracia racial, na realidade, ocultava uma ideologia de dominação que mascarava a falta de democratização no que concerne à distribuição de riqueza, cultura e poder entre as populações negras e brancas. Esse entendimento derivava do fato de que os negros foram incorporados de maneira tardia e subjugada na estrutura de classes da sociedade brasileira. O autor defendia a crença de que, com o avanço do capitalismo no Brasil e o subsequente aumento da mobilidade social a discriminação racial e as disparidades raciais seriam erradicadas. Essa persistência racial era considerada como um resquício do período colonial-escravista e, com a transição do Brasil para a modernidade e a consumação de sua revolução burguesa, sustentava que essa característica do passado pré-moderno gradativamente sumiria, uma vez que, sob a ótica da organização científica do trabalho inerente ao sistema capitalista, a ênfase recaía na exploração do indivíduo, independentemente de sua raça. Dessa forma, Florestan proporciona uma interpretação da sociedade brasileira que vincula a subordinação dos negros mais à estrutura de classe do que às disparidades raciais.

Contudo, sucederam-se pesquisas posteriores que evidenciaram a intrincada interseção entre a questão racial e as disparidades de classe no contexto brasileiro. Assim, a perspectiva delineada por Fernandes (1965), que sugeria que, com o amadurecimento da sociedade de classes, os indivíduos negros alcançariam uma integração plena no Brasil, embora de forma tardia, foi refutada por estudiosos como Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, entre

outros. Eles destacaram a existência de um ciclo cumulativo de desvantagens enfrentado pela população negra e, por meio de análises baseadas em dados estatísticos, demonstraram que não apenas o ponto de partida dos negros se caracteriza por desvantagens decorrentes da herança do período colonial escravista, mas também identificaram novas formas de discriminação em diversas esferas da dinâmica social, como o domínio educacional e o mercado de trabalho, que acentuam ainda mais essas desigualdades (Hasenbalg, 1979; Hasenbalg; Silva, 1992).

Nesse sentido, a pesquisa conduzida pela UNESCO gerou críticas que desencadearam uma nova abordagem interpretativa das dinâmicas das relações raciais no campo do pensamento sociológico. A abordagem posterior à pesquisa, ao contrário das anteriores, foi caracterizada por ser mais sistemática e institucionalizada, afastando a visão que considerava a modernização como a solução para as questões raciais.

Desta feita, o fator que explica a politização que a questão racial ganhou na sociedade brasileira contemporânea são as lutas empreendidas pelos movimentos negros, que, apesar de ter sido uma pauta silenciada durante o período de ditadura militar no Brasil, entre 1965 e 1978, as vozes do protesto negro, juntamente com outras formas de reivindicação social, retomaram vigorosamente em 1979, com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) e outras entidades negras.

Ademais, a pesquisa contribuiu, na esfera acadêmica, para fortalecer a denúncia de racismo que o movimento negro já vinha apresentando há muito tempo. Nos anos 1980 e 1990, os estudos passaram a se concentrar em identificar os mecanismos pelos quais a discriminação racial ocorria, mesmo que não fosse oficialmente reconhecida. Ficou claro que essas desigualdades continham um componente racial evidente, o qual não podia ser simplesmente atribuído a variações na tonalidade da pele. Isso desmistificou a noção de uma discriminação sutil e demonstrou que a discriminação ocorre em diferentes graus e contextos (Schwarcz, 1993).

O presente resgate histórico possibilita refletir sobre o legado colonial tanto para as populações negras quanto para as populações brancas na contemporaneidade. Enquanto essa última usufrui dos privilégios da brancura, a primeira continua imersa em situações de desvantagens sociais, políticas e econômicas (Bento, 2022).

Portanto, diante do contexto das relações raciais no Brasil, o racismo é descrito como um dos mecanismos pelos quais o Estado e outras instituições exercem seu poder de forma abrangente sobre a sociedade. O racismo se revela de maneira sistêmica permeando diversas esferas da sociedade e, atualmente, nota-se a crescente conscientização acerca dessa natureza sistêmica do racismo, caracterizando-se como um processo de normalização nas estruturas e

práticas sociais. Nesse contexto, a sociedade, de forma geral, se acostuma com a realidade de mortes em massa da população negra nas periferias, com a ausência de acesso adequado a saneamento básico e com as deficiências no sistema educacional e de saúde, que afetam especialmente os indivíduos negros (Almeida, 2018).

Desse modo, a fim de contribuir com o fomento do debate antirracista, bem como rechaçar a ideia de negação do racismo, julga-se pertinente compreender as formas pelas quais o racismo se manifesta nas relações, como será abordado no próximo tópico desta pesquisa.

2.2 PERSONIFICAÇÕES DO RACISMO

O racismo conta com diversas personificações que, por vezes, não são claramente distinguíveis quando se abordam fenômenos sociológicos distintos. A compreensão de tais personificações se mostra fundamental para evitar cair em práticas comuns (Almeida, 2019). De acordo com o entendimento de Almeida (2019), assim como o de Teixeira (2015), há três formas de expressão do racismo: estrutural, institucional e individual/interpessoal. O racismo estrutural é responsável pela criação de desigualdades sociais entre indivíduos negros e brancos. O racismo institucional refere-se às ações racistas perpetuadas por instituições. Por fim, o racismo interpessoal corresponde a atitudes racistas que ocorrem nas relações estabelecidas entre indivíduos (Teixeira, 2015).

Os diferentes tipos de racismo progridem de uma forma para a outra (Almeida, 2018). No caso do racismo interpessoal ou individualista, ele é visto como uma patologia, sendo catalogado com base em aspectos que envolvem o caráter do sujeito e carrega uma conotação psicológica e não política. Portanto, o combate a esse tipo de racismo ocorre por meio de sanções jurídicas, limitando-se os processos aos indivíduos que agem de forma isolada, não abrangendo a sociedade como um todo. Assim, além de ser imoral, o racismo é um crime previsto em lei.

[...] a concepção individualista, por ser frágil e limitada, tem sido a base de análises sobre o racismo absolutamente carentes de história e de reflexão sobre seus efeitos concretos. É uma concepção que insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista inconsequente – “racismo é errado”, “somos todos humanos”, “como se pode ser racista em pleno século XXI?”, “tenho amigos negros”, etc. – e uma obsessão pela legalidade (Almeida, 2018, p. 28).

No que se refere ao racismo institucional, chama atenção a falta de reflexão sobre a presença ou ausência dos negros dentro das instituições do país. Isso é evidenciado pela

dificuldade em reconhecer e identificar os mecanismos de racismo institucional, bem como pela resistência das próprias instituições em admitir seu papel na reprodução e perpetuação desses comportamentos (López, 2012). Nesse sentido, o racismo institucional pode se manifestar no ambiente de trabalho cotidiano, assim como por meio de determinadas normas estabelecidas pelas instituições, resultando-se na colocação de indivíduos pertencentes a grupos raciais ou étnicos discriminados em situação desfavorável no que se refere ao acesso aos benefícios disponibilizados pelo Estado e outras instituições (Silva, 2017), de modo que, se trata de um tipo de racismo que transpassa o caráter da pessoa e se move para demandas que envolvem o funcionamento das instituições e organizações. Isso porque, os negros foram afastados sistematicamente das organizações, assim como das possibilidades de inserção na sociedade urbana competitiva. Em consequência, entende-se que o racismo é uma característica da sociedade, onde grupos dominantes, predominantemente de brancos, se fortalecem a partir da raça, institucionalizam seus interesses e impõem suas regras (Almeida, 2018),

[...] é no interior das instituições que os indivíduos tornam-se sujeitos. Visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências (Almeida, 2018, p. 30).

Esse fenômeno transcende o âmbito individual e atinge o campo institucional. Logo, o racismo não se limita apenas às relações interpessoais, mas envolve a dominação de um grupo sobre outros grupos. Essa dominação é possível quando um grupo exerce controle sobre os mecanismos institucionais que estruturam a sociedade (Almeida, 2019).

Nessa perspectiva, é evidente que o modelo social excludente ainda se manifesta de maneira clara nas estruturas institucionais e nos padrões de representação social do negro. Tanto no aspecto material quanto simbólico, observa-se a negação discursiva e a prática recorrente do racismo institucional (Carvalho, 2005). Portanto, o racismo institucional é sutil, mas acaba dificultando a presença do negro em determinados espaços organizacionais, impondo barreiras formais nas relações sociais. Consequentemente, quanto menos houver debate sobre esse tema nesses espaços, maior será a perpetuação da desigualdade (Werneck, 2016; Silva, 2017).

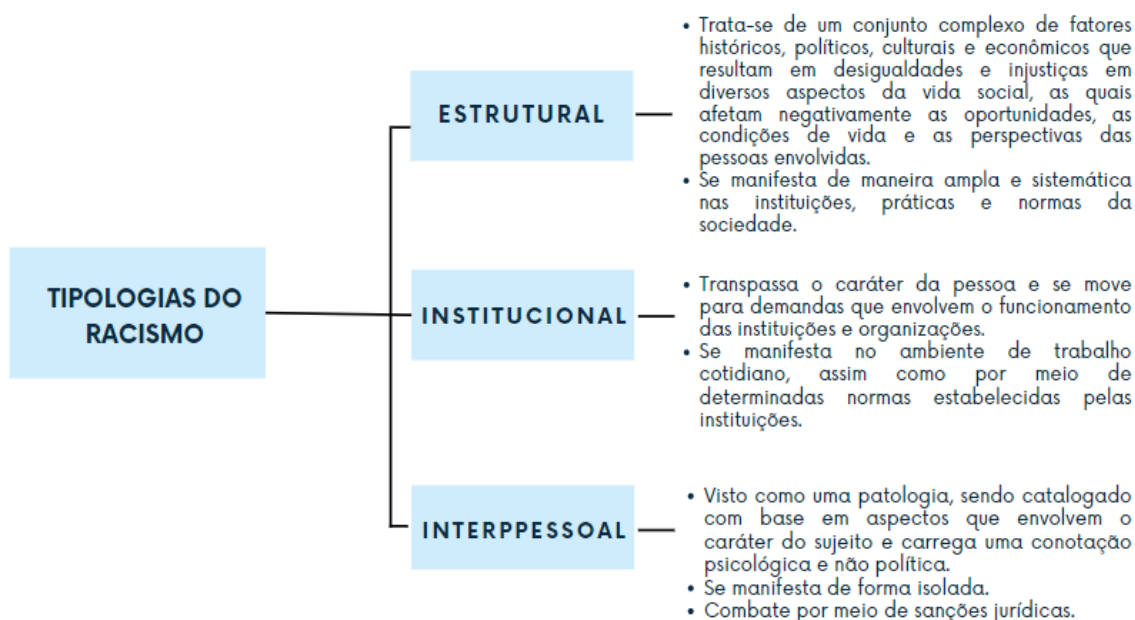
Em relação ao racismo estrutural, ele se manifesta de maneira ampla e sistemática nas instituições, práticas e normas da sociedade. Trata-se de um conjunto complexo de fatores históricos, políticos, culturais e econômicos que resultam em desigualdades e injustiças em diversos aspectos da vida social, as quais afetam negativamente as oportunidades, as condições de vida e as perspectivas das pessoas envolvidas. É importante ressaltar que o racismo estrutural

tem raízes profundas na história, uma vez que ao longo de grande parte do tempo os negros ocuparam os últimos lugares e posições, seja no aspecto econômico ou político (Oliveira, 2015). Portanto, o racismo é sempre estrutural quando integra o modo de funcionamento econômico e político da sociedade:

[...] racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade [...] o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (Almeida, 2019, p. 12).

Portanto, a Figura a seguir traz as tipologias do racismo de forma sucinta:

Figura 1 – Tipologias do racismo



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Segundo Moreira (2019), há, ainda, o racismo recreativo, o qual se distingue de outras expressões desse sistema de dominação por razões específicas. No contexto atual, expressões explícitas de intolerância racial são legal e moralmente condenadas. Inclusive, tais práticas podem ser objeto de condenação criminal. Tal cenário, à primeira vista, poderia ser interpretado como um indicativo de progresso nos padrões de moralidade pública. “Entretanto, não devemos pensar que tal processo possa ser indicação de uma transformação radical das atitudes de pessoas brancas” (Moreira, 2019, p. 37).

A construção de imagens distorcidas de grupos minoritários gera comportamentos sutis, tanto conscientes quanto inconscientes, que expressam desprezo racial, classificados por Chester Pierce como microagressões, sendo atos, mensagens e representações que, certos

autores dividem em três tipos principais: microassaltos, ações que geralmente são conscientes e intencionais de hostilidade ou desprezo; microinsultos, formas indiretas ou encoberta de desconsideração à cultura ou identidade de um grupo; e microinvalidações, quando se nega ou diminui a relevância das experiências de discriminação relatadas por minorias, reforçando, assim, a manutenção de estereótipos e desigualdades sociais (Moreira, 2019).

Nesse sentido, enquanto as tipologias do racismo se referem às diferentes formas em que o racismo se expressa, como o racismo estrutural, institucional e individual, há também o preconceito de marca e origem, os quais concentram-se na discriminação baseada na aparência física e na origem étnica de um indivíduo. Esses dois conceitos se entrelaçam, uma vez que o preconceito de marca e origem pode ser observado em várias das tipologias de racismo, tais como o racismo institucional que marginaliza grupos étnicos com base em sua origem, ou o racismo estrutural, que perpetua estereótipos relacionados à etnia. Portanto, a compreensão das tipologias do racismo amplia a análise do preconceito de marca e origem, ao mesmo tempo em que esta última é uma ilustração concreta de como o racismo pode se manifestar na vida cotidiana das pessoas.

Desta feita, há o que se chama de preconceito de marca brasileiro e o preconceito de origem norte-americana. Rosa (2012) amparado em Oracy Nogueira, trata o primeiro como um preconceito que considera as características fenotípicas do negro, como a aparência, surgindo variações de acordo com as gradações de tons de pele. Além disso, outros aspectos, como a posição social ocupada pelo indivíduo, também exercem influência nesse preconceito. Por outro lado, o preconceito de origem está relacionado exclusivamente à ascendência étnica, através de classificações genotípicas que independem da aparência ou do grau de mestiçagem.

Em suma, essa distinção entre "marca" e "origem" nos confronta com a questão de quem é considerado negro no Brasil. Enquanto nos Estados Unidos a identidade negra está ligada à ascendência, o que significa que não há espaço para a categoria de mestiços e todos que possuem qualquer traço de ancestralidade negra são considerados negros, no Brasil, a aparência física, com suas diversas variações - desde o formato dos lábios, nariz, textura do cabelo a cor da pele – que torna a identidade negra bastante fluída, devido ao hibridismo.

Diante desses cenários, é pertinente compreender que a flexibilidade de convivência não deve ser confundida com a inexistência de preconceito. Segundo Barros (2009), no Brasil, a cor da pele é uma construção social que vai além das diferenças fenotípicas e adquire significados que transcendem o genótipo, de modo que:

A cor da pele é determinada pela quantidade e tipo do pigmento melanina presente na derme, e [...] sua variação é controlada por apenas quatro a seis genes (Sturm, 1998). Este número de genes poderia ser considerado extremamente insignificante, ao menos do ponto de vista quantitativo, diante dos 35 mil genes existentes no genoma humano. No entanto, alguns dos problemas sociais mais enfáticos e insistentes das democracias e ditaduras modernas giram em torno da percepção social das diferenças produzidas por estes quatro ou cinco genes (Barros, 2009, p. 10).

Nessa dinâmica complexa de relações raciais, Turra e Venturi (1995) cunharam a expressão “racismo cordial” para descrever uma forma de discriminação superficial contra os indivíduos não brancos, que se manifesta por meio de atitudes e comportamentos expressos em piadas, ditados populares e brincadeiras de natureza “racial” (Turra; Venturini, 1995). Trata-se, muitas vezes, de um racismo sem intenção ou disfarçado como uma brincadeira, entretanto, suas consequências afetam os direitos e as oportunidades de vida das pessoas atingidas (Guimarães, 2004). Para Munanga,

[...] o preconceito é um dado universal; ele não é natural, é cultural, e todas as culturas são preconceituosas, incluindo a negra. Mas o problema do Brasil é que ninguém quer assumir abertamente esse preconceito, e quando ele se transforma em racismo enquanto ideologia que tem sua origem inventariada e conhecida, as coisas se complicam demais [...] estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo explícito. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo, são alguns aspectos dessa ideologia (Munanga, 1998, p. 224).

Acontece que, o chamado racismo cordial revela uma forma de discriminação que se mostra intensa, como exemplo tem-se os professores negros que enfrentam uma discriminação que gera um sentimento de não pertencimento ao próprio ambiente de trabalho, refletindo a dificuldade da sociedade em aceitá-los nesses espaços (Gomes, 2004).

Salienta-se que todas as formas e manifestações de racismo impactam profundamente a sociedade, inclusive o ambiente acadêmico, onde essa realidade se manifesta como barreiras para o acesso, a dificuldade de permanência e o reconhecimento de estudantes e pesquisadores negros. Logo, pode se manifestar seja pela falta de representatividade negra, pelo estereótipo da pessoa negra ora marginalizada, do preconceito em relação à figura do intelectual negro, das características físicas racializadoras, das mudanças na percepção da própria identidade negra quando inserida no contexto acadêmico, e da negação do espaço universitário como um local de pertencimento para esses indivíduos (Bujato; Souza, 2020).

Por tais razões, as personificações do racismo na sociedade em geral e, nesta pesquisa, com destaque no meio acadêmico, exigem uma conscientização da população, bem como de implementação de ações afirmativas e políticas inclusivas para diminuir a desigualdade racial

e promover uma sociedade que tenha a universidade como um cenário de conhecimento ou mercado de trabalho verdadeiramente igualitário e diverso.

3 EDUCAÇÃO NO BRASIL E A UNIVERSIDADE ENQUANTO MUNDO DO TRABALHO

Compreendidas as relações raciais baseadas no poder dos brancos em detrimento da mobilidade e ascensão social dos negros, pretende-se, neste capítulo, discutir sobre a educação no Brasil, com especial ênfase no ensino superior brasileiro como um mundo de oportunidades profissionais. Essa abordagem se justifica pelo fato de que a educação se mostra como uma estratégia para garantir a inclusão e ascensão na sociedade.

3.1 PROCESSO EDUCACIONAL E A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE

A princípio, façamos uma breve discussão sobre o panorama educacional no Brasil, que foi marcado por um projeto ideológico racista que não possibilitou a presença dos negros nas escolas e universidades por um longo período (Gonçalves, 2018).

A educação no Brasil foi concebida pelos brancos em benefício próprio (Domingues, 2008), sendo que a exclusão dos negros ao acesso à educação formal foi evidenciada já na primeira constituição brasileira, outorgada por D. Pedro I, ao passo que uma lei complementar à Constituição de 1824 foi estabelecida, negando explicitamente o direito dos negros à educação, sob o pretexto de que seriam portadores de doenças contagiosas (Teixeira, 1969).

Essa construção sistemática de barreiras limitou a participação e o progresso educacional da população negra no Brasil, haja vista que a educação era uma ferramenta para assegurar poder e conhecimento e, certamente, prioritária na busca por inclusão e equidade social, logo o espaço educacional reproduzia os aspectos da sociedade, sendo mais um espaço de discriminação (Tratenberg, 1985). Tal exclusão, fruto dos inúmeros mecanismos sociais que impediam o acesso e a permanência dos negros à escolarização, ocasionou a naturalização da ausência desses sujeitos nos espaços educativos. Ou seja, a política do branqueamento, não oficialmente normatizada, sempre imperou nos espaços educacionais (Silva, 2017).

No âmbito do ensino superior o processo de exclusão não se mostrou diferente. Pesquisas anteriores indicam que o acesso e permanência no ensino superior estavam diretamente vinculados ao perfil racial do estudante, sendo que a estigmatização permeava sua trajetória educacional em toda a extensão (Hasenbalg, 1979). Diante disso, percebe-se que o ensino superior brasileiro foi caracterizado por um contexto de tensões raciais, configurando-se como um processo permeado por dinâmicas raciais excludentes, perpetuando desigualdades e privilégios, sendo orientado pela elite europeia desde o século XIX, resultando em um acesso

ao ensino superior que, durante um longo tempo, beneficiou exclusivamente a população branca (Carvalho, 2006).

Em suma, os primeiros cursos educacionais no território brasileiro foram estabelecidos durante o período da vinda da família real ao Brasil. Nesse contexto, o país estava sob o domínio colonial europeu, predominantemente branco, e a população negra encontrava-se subjugada pela escravidão. As instituições de ensino superior criadas nessa época ofereciam cursos como Medicina, Direito e Politécnicas, e eram caracterizadas por sua natureza isolada, com uma abordagem profissionalizante baseada no modelo francês, geralmente localizadas em grandes centros urbanos (Teixeira, 1969).

A consolidação do conceito de universidade se solidifica no final do período imperial, em um contexto pós-abolição. Entretanto, como evidenciado ao decorrer da pesquisa, esse período ainda se caracterizava pela marginalização social dos negros. A nova concepção de universidade se pautava em princípios liberais, e a formação de um corpo de líderes republicanos foi o principal impulsionador para que as elites possibilitassem as condições necessárias para a criação de uma universidade brasileira. Nesse sentido, em 1915, o projeto de criação de uma universidade foi formalizado de forma concisa e simplificada (Nagle, 1974). É possível dizer que o surgimento do modelo de universidade pública brasileira esteve intimamente ligado a um plano político específico, que visava estabelecer uma nação republicana fundamentada em modelos europeus e norte-americanos. Essa concepção foi marcada por uma dicotomia entre um conhecimento voltado para a indústria, reprodução da vida e acumulação de capital e um conhecimento destinado à formação do caráter da classe burguesa, cujo modelo era a educação aristocrática (Carvalho, 2006).

O ingresso nas instituições de ensino superior no Brasil foi estabelecido por meio do vestibular, conforme estipulado pela Lei nº 8.659/1911, sendo ele, por vários anos, a única forma de seleção, baseando-se no critério de maior pontuação o que resultou na admissão de estudantes considerados mais bem preparados, ou seja, aqueles provenientes das melhores escolas de Educação Básica, e geralmente, pertencentes a famílias com alto poder socioeconômico, a chamada elite brasileira (Felicetti; Cabrera, 2017). Posteriormente, em 1920, surgiu o debate sobre a função das universidades na sociedade, indo além das questões políticas e destacando sua finalidade de abrigar a ciência, os cientistas e promover a pesquisa, tornando-se um centro de conhecimento desinteressado. Como resultado desse debate, foi criada a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, que incorporou as três faculdades já existentes: Escola Politécnica do Rio de Janeiro, Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (Nagle, 1974).

Com base nas discussões mencionadas, o governo Vargas, diante da insatisfação da população com o ensino superior no país, implementou a reforma educacional conhecida como Reforma Francisco Campos (primeiro Ministro da Educação do Brasil), que teve como marco a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecendo que as universidades poderiam ser de caráter público (federal, estadual e municipal) ou privado, e deveriam oferecer pelo menos três dos seis cursos considerados principais naquela época: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras (Teixeira, 1969). Nesse contexto, surgiram importantes instituições de ensino superior. Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal, com foco na cultura e na pesquisa; Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde, fundou a Universidade do Brasil e em 1934, surge a Universidade de São Paulo (USP); posteriormente, os jesuítas estabeleceram a primeira universidade Católica, em 1946 (Teixeira, 1969), sendo elas projetos políticos e ideológicos. Entretanto, apesar da competência do corpo docente e da variedade de cursos disponíveis, os cursos tradicionais, que conferiam prestígio social, continuaram a ser predominantemente preferidos pela elite. Foi em torno de 1940 que houve um substancial aumento na oferta de cursos pela Faculdade de Filosofia, especialmente no campo do magistério, impulsionado pela expansão do ensino de nível médio e pela entrada das mulheres no mercado de trabalho (Teixeira, 1969).

Nessa conjuntura, as instituições de ensino superior não apresentavam um compromisso sólido com a pesquisa, mas tal cenário foi alterado a partir de 1964, quando a pesquisa passou a ser incorporada nas universidades públicas e houve uma expansão dessas instituições no país, englobando também as instituições privadas (Teixeira, 1969). Portanto, a promulgação da Lei da Reforma Universitária acarretou uma série de transformações, incluindo a introdução de alterações estruturais nas instituições de ensino superior. Dentre as principais mudanças implementadas, destacam-se a instituição de departamentos com chefias em regime de rodízio, a adoção do sistema de créditos para a progressão acadêmica, a transição do vestibular de uma modalidade eliminatória para uma classificatória, a disponibilização de cursos de curta duração, a criação do ciclo básico de formação, a implementação do regime de tempo integral e a promoção da dedicação exclusiva dos professores. Ademais, a referida lei conferiu uma valorização significativa à obtenção de titulação acadêmica e ao estímulo da produção científica, estabelecendo assim as bases para maior profissionalização do corpo docente e o desenvolvimento do ensino de pós-graduação em território nacional (Teixeira, 1969).

Diante da redemocratização do país e da promulgação da Constituição de 1988, diversas determinações foram estabelecidas, contemplando reivindicações relacionadas ao ensino superior. Entre essas conquistas destacam-se a autonomia universitária, que confere as

instituições de ensino superior maior capacidade de auto governança; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visando a integração dessas esferas no ambiente acadêmico; a garantia de gratuidade nos estabelecimentos de ensino oficiais; ingresso por meio de concurso público, assegurando a imparcialidade nos processos seletivos e a implementação do regime jurídico único para os servidores das instituições de ensino (Saviani, 2010). Certamente a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, também trouxe importantes diretrizes para a educação pública no Brasil ao buscar promover a igualdade e o pluralismo no sistema educacional, bem como garantir a qualidade do ensino, a qualificação dos professores e a implementação de avaliações sistemáticas (Pizza; Siquelli; Freitas, 2022).

Desta feita, durante a década de 1990, houve avanço do acesso à educação pública, demonstrando um equilíbrio no que diz respeito à inclusão dos brasileiros na escola. No entanto, quando se analisavam os níveis de ensino médio e superior, tornava-se evidente um desequilíbrio em relação ao tempo de estudo entre brancos e negros. Em outras palavras, à medida que se avançava no grau de instrução, maior era o hiato que separava esses dois grupos. Tal fato se baseia nos estudos realizados por Carvalho (2006), o qual demonstrava que a diferença entre o percentual de indivíduos brancos e negros que conseguem concluir um curso de nível superior em quatro anos era mais de duas vezes maior do que a discrepância observada na conclusão do ensino fundamental e médio. Isso significa que havia uma desigualdade significativamente maior entre esses grupos quando se tratava de completar um curso universitário no prazo desejado, em comparação com a conclusão bem-sucedida do ensino básico e médio. Além disso, tal constatação sugere que, quanto ao acesso à pós-graduação, naquele período, ainda era consideravelmente mais limitado para os estudantes negros que conseguia ingressar na graduação. Portanto, a implicação decorrente desse processo desfavorável à população negra, que durante muitos anos foi excluída da educação, em especial do ensino superior, manifestou-se na consolidação de uma elitização branca no ambiente universitário, favorecida pelas políticas estatais (Carvalho, 2006).

Não se pode rejeitar que o processo educacional e o acesso da população negra a ele têm apresentado avanços ao longo dos anos, impulsionados por políticas antirracistas que visam o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito no Brasil, em resposta às reivindicações dos movimentos sociais. Isso porque, conforme dados do Inep (2016), no ano de 2011, constatou-se que, dentre o total de 8 milhões de inscrições formalizadas na graduação, 11% correspondiam a estudantes que se autodeclararam como pretos ou pardos, sendo que, em 2016, houve um aumento significativo nesse percentual, atingindo a marca de 30% (INEP, 2016), já em 2020 atingiu 52% (INEP, 2020).

No ano de 2015, registrou-se um aumento considerável na taxa de matrícula de jovens negros no ensino superior, que passou de 1,5% em 1992 para 12,5%. Adicionalmente, com base nos dados de 2017, houve crescimento no percentual desses jovens que concluíram a graduação, passando de 2,2% em 2000 para 9,3% (INEP, 2017). Subsequentemente, em 2018, essa população matriculada em instituições de ensino superior públicas atingiu a proporção de 50,3%. Importante salientar que, apesar desse segmento populacional representar a maior parte da população brasileira, foi a primeira vez que eles ultrapassaram a metade das matrículas nas universidades e faculdades públicas (IBGE, 2019).

No entanto, apesar do aumento ao acesso à educação no país pelos negros, persistem disparidades raciais nos indicadores educacionais, ao passo que, segundo o IBGE (2019), a taxa de evasão de jovens entre 15 e 29 anos que não concluíram o ensino médio e não estavam estudando, em 2019, foi de 55,4% para pretos e pardos, em comparação com 43,4% para brancos. No que se refere aos anos de estudo, a média para pretos e pardos é 8,6 anos a menos do que para brancos, que alcançam uma média de 10,4 anos. Em relação à reprovação, a proporção de pretos e pardos que estudam na série adequada para sua idade é menor, com 85,8%, enquanto entre os alunos brancos esse percentual é de 90,4%. No que diz respeito ao analfabetismo, a falta de acesso à educação é mais prevalente entre os indivíduos negros, com uma taxa de 8,9%, em comparação com 3,6% na população branca (IBGE, 2019).

Ainda nesse sentido, o levantamento conduzido pela Liga de Ciência Preta Brasileira, no ano de 2020, revelou um cenário alarmante em relação à representatividade étnico-racial entre os alunos de pós-graduação. De acordo com os dados extraídos da Plataforma Lattes, constatou-se que apenas 2,7% dos estudantes de pós-graduação se autodeclararam como pretos, enquanto 12,7% se autodeclararam pardos. Os indivíduos de origem amarela representaram 2% do total, os indígenas menos de 0,5%, e a grande maioria, cerca de 82,7%, eram alunos brancos.

Assim, pode-se inferir que o modelo educacional adotado pelo Estado brasileiro exerceu, e continua a exercer, impacto na estrutura das instituições de ensino, especialmente nas universidades, que, inicialmente, foram concebidas para atender às demandas educacionais dos estudantes brancos pertencentes às camadas privilegiadas da sociedade (Gonzaga, 2017). Nesse sentido, a universidade se configura como um espaço social que incorpora um conjunto de conhecimentos intelectuais e culturais, estabelecendo conexões com diversos domínios sociais, ao mesmo tempo em que desempenha um papel ambivalente, manifestando tanto processos de reprodução quanto de transformação (Catani, 2002).

Diante da abordagem sobre o percurso histórico do sistema educacional e o estabelecimento das instituições universitárias no Brasil, constata-se que um longo período

transcorreu e, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019), atualmente o país conta com um total de 2.608 instituições de ensino superior, sendo 2.306 de natureza privada e 302 de caráter público. Comparativamente, em 2008, o Censo Nacional da Educação (CNE) registrou a existência de 2.252 instituições de ensino superior (tanto públicas quanto privadas), enquanto que, em 1998, esse número era de apenas 973. Esses dados evidenciam um notável crescimento quantitativo no setor ao longo das últimas décadas.

Em suma, é indiscutível que o acesso ao ensino superior representa um avanço significativo para a democratização da educação no país. Entretanto, é fundamental reconhecer que esse setor não está imune às influências externas. Notadamente, a maioria das instituições de ensino superior no Brasil, que são de natureza privada, operam sob a lógica capitalista, orientada para a obtenção de lucros, o que muitas vezes entra em conflito com o compromisso de proporcionar uma educação de alta qualidade e formar estudantes integralmente. Assim, as transformações sociais, políticas e econômicas exercem impacto significativo sobre o sistema de ensino superior, de modo que, o sistema educacional é influenciado e, também, influencia as transformações sociais, ainda que não seja na mesma intensidade, moldando sua estrutura e dinâmica de funcionamento. As influências externas podem surgir em diferentes formas, como por exemplo, por meio de mudanças nas políticas governamentais, avanços tecnológicos, demandas do mercado de trabalho e reivindicações sociais por maior inclusão e democratização do acesso à educação. Portanto, o campo educacional continua em constante processo de adaptação e reconfiguração, em resposta aos desafios e demandas do contexto atual.

Nesse sentido, salienta-se que, embora a política de ações afirmativas contribua para a presença majoritária de estudantes negros em cursos de graduação nas universidades federais do país (INEP, 2020), essa maioria restringe-se ao corpo discente. Segundo o Inep (2020), no ano de 2019, apenas 23,6% perfazia o quadro de docentes negros nas respectivas instituições. Além disso, quando se trata da alta gestão acadêmica, a representatividade é ainda mais reduzida. Essa disparidade entre a presença de estudantes negros e a representação docente e de liderança reflete desafios persistentes em relação à equidade racial no âmbito universitário. A falta de diversidade étnica no corpo docente e nos cargos de gestão revela a existência de barreiras e desigualdades estruturais que afetam a ascensão profissional e a participação ativa de indivíduos negros nos espaços de poder acadêmico. Ao passo que, quando há valorização e promoção da participação ativa de professores negros, bem como a inclusão em posições de liderança, as universidades têm a oportunidade de criar um ambiente que reflita a diversidade racial da sociedade brasileira e a representatividade.

3.2 DA IGUALDADE ÀS OPORTUNIDADES: AÇÕES AFIRMATIVAS COMO FERRAMENTA PARA IMPULSIONAR A ASCENSÃO SOCIAL

É fundamental reconhecer que a identidade das pessoas afrodescendentes é construída por meio de conjuntos amplos e complexos de motivações e condições culturais, sociais, econômicas e políticas, e não se restringe unicamente a características fenotípicas, como erroneamente suposto por alguns. Logo, a identidade não se limita a características físicas, mas por uma rede complexa de fatores.

Inicialmente, tem-se o princípio de que a educação é um indicador fundamental da desigualdade, uma vez que suas consequências reverberam no mercado de trabalho e nas oportunidades de ascensão social dos grupos minoritários. Bittar e Almeida (2005) acreditam em princípios para reduzir as desigualdades de maneira eficiente, sendo preciso estabelecer mecanismos capazes de regulá-las, ou seja, garantir que tais mecanismos sejam adaptados de acordo com as necessidades e mudanças sociais de cada época, possibilitando a garantia de um equilíbrio das instituições sociais, de modo a regular as atividades relacionadas a distribuição de direitos, deveres, benefícios e ônus (Bittar; Almeida, 2005).

Como resposta às desigualdades raciais criaram-se as ações afirmativas, que são definidas como medidas especiais e temporárias adotadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, de forma espontânea ou compulsória, com o propósito de reduzir ou minimizar as desigualdades historicamente acumuladas, bem como de garantir igualdade de oportunidades e tratamento, além de compensar as perdas decorrentes da discriminação e marginalização com base em critérios raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (Rosemberg, 2009), visando o estabelecimento de uma realidade mais equitativa. Com um caráter pedagógico e, muitas vezes, exemplar, seu objetivo também é promover transformações culturais e sociais significativas, incentivando os atores sociais a valorizar e respeitar os princípios do pluralismo e da diversidade em todas as esferas da convivência humana (Gomes, 2001).

A implementação de ações afirmativas emerge como um tema recente na agenda governamental, ganhando relevância a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), quando a questão racial foi inserida na pauta política e as primeiras demandas de inclusão racial foram estabelecidas no país, impulsionando iniciativas subsequentes (Carneiro, 2011; Theodoro, 2008), sendo que, somente no governo posterior, sob a liderança de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), que as pautas relacionadas ao combate à desigualdade racial assumiram maior importância e abrangência, constituindo um compromisso prioritário. Uma conquista que merece destaque durante o respectivo governo foi a modificação da LDB pela Lei nº

10.639/2003 determinando o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras no ensino fundamental e médio, sendo constituído um grupo para sua regulamentação e com isso a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio da aprovação do Parecer nº 03/2004, que continha como objetivo:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 2).

Outra conquista foi o Estatuto da Igualdade Racial, estabelecido pela Lei nº 12.288, em 2010, criado com o objetivo de promover igualdade de oportunidades para as pessoas negras, bem como a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, além do combate à discriminação e outras formas de intolerância étnica (Brasil, 2010). Embora fosse uma conquista significativa, não abrangia todas as reivindicações do movimento negro presentes no projeto de lei, como aquelas que pugnavam a implementação de ações afirmativas no ensino superior público, na política e no mercado de trabalho.

A busca pela redução da desigualdade social e racial no país continuou e o Estado implementou mais medidas de natureza educativa com a finalidade de promover transformações culturais e sociais significativas (Gomes, 2003), sendo promulgada, em 11 de outubro de 2012, a Lei 12.711/2012, que determinou a reserva de, no mínimo, 50% das vagas nas universidades públicas federais e nos institutos técnicos federais para estudantes que tivessem cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com distribuição proporcional das vagas entre candidatos autodeclarados negros, pardos e indígenas (Brasil, 2012). Outra conquista relevante ocorreu em 2014, com a aprovação da Lei nº 12.990, que estipulou a reserva de 20% das vagas em concursos públicos para cargos efetivos e empregos públicos na administração pública federal e em outros órgãos para candidatos que se autodeclarassem negros (Brasil, 2014).

Essas medidas representam importantes avanços para a população negra e trata-se de um resultado dos movimentos de luta, resistência e reivindicações dessa população. A mobilização dos movimentos sociais negros, a exposição interna e externa das disparidades

raciais, os avanços legais e o contexto de democratização contribuíram para inserção do tema na Constituição Federal de 1988 e nas políticas subsequentes (Silva, 2018). Assim, as conquistas no plano da educação também representam o empenho da luta de tantos anos do Movimento Negro, que desempenhou um papel ativo dentro de diversas universidades públicas, estabelecendo redes acadêmicas e intelectuais que apoiaram as políticas de ações afirmativas com o objetivo de promover a entrada de estudantes negros nessas instituições de ensino. Essas ações resultaram na conquista de aliados, despertando temporariamente sua sensibilidade em relação às políticas de cotas. De fato, durante todos esses anos o movimento negro buscou pela igualdade e justiça social, considerando a sua história e enfatizando, basicamente, três aspectos interligados:

[...] as discussões sobre relações raciais no país, o reconhecimento de uma dívida histórica pelo Estado e sociedade civil com a população negra, e a urgência de mecanismos de transformação desse quadro de extrema desigualdade racial, que, reunidos, amparam a fundamentação e os contornos das reivindicações por Ações Afirmativas (Norões, 2011, p. 29).

Nesse sentido, Piovesan (2007) assevera que é fundamental reconhecer a singularidade e particularidade de cada indivíduo, garantindo-lhes o direito à diversidade. Tal colocação remete ao entendimento de Santos (2003), o qual enfatiza que cada pessoa tem o direito de ser igual quando a diferença é utilizada para inferiorizar, e diferente quando a igualdade é usada para descaracterizar. Com isso, ressalta-se a importância de buscar uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não contribua para a produção, alimentação ou reprodução das desigualdades. Isso quer dizer que a igualdade não deve ser confundida com uniformidade monocultural, de modo que a equidade na educação implica igualdade de oportunidades para que todos possam desenvolver plenamente seus potenciais (Gadotti, 1992).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, prevê o princípio da igualdade, que tem como premissa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades (Brasil, 1988). Consequentemente, as ações afirmativas têm o propósito de gerar mudanças de ordem cultural, pedagógica e psicológica, com o fito de superar a manutenção da ideia de supremacia e subordinação adotada no passado, permitindo assim o ingresso desses grupos excluídos nos espaços até então não acessíveis a eles. Ademais, desempenham um importante papel como um mecanismo institucional para promover exemplos concretos e acessíveis de mobilidade social ascendente, sendo representados por aqueles indivíduos pertencentes a minorias que alcançaram posições de destaque e poder, tornando-se modelos inspiradores para as gerações de jovens. Ao observar as trajetórias

profissionais e conquistas dessas pessoas, os jovens passam a vislumbrar a possibilidade de alcançarem seus próprios sonhos e projetos de vida, compreendendo que não existem obstáculos intransponíveis. Em suma, tais ações afirmativas incentivam fortemente a educação e o desenvolvimento dos jovens pertencentes a grupos minoritários, os quais frequentemente enfrentam bloqueios em seu potencial criativo, inovador e motivacional devido às complexidades de um sistema jurídico, político, econômico e social que foi estruturado para mantê-los em condições de exclusão (Gomes, 2007).

Nota-se que conquistas foram alcançadas por meio de direitos elencados na Constituição Federal de 1988 e políticas de ações afirmativas, como a política de cotas. Ademais, em que pese não seja uma exigência, embora deveria, alguns programas de pós-graduação, por iniciativa própria, têm implementado políticas de reserva de vagas para indivíduos pretos, pardos e indígenas. De fato, a adoção de ações afirmativas nas universidades brasileiras tem promovido uma transformação no modelo de sociedade, tornando-a mais equitativa.

No entanto, tais alcances ainda não acontecem na docência, portanto, há urgência de ações cada vez maiores, mais amplas e com impactos cada vez mais profundos na sociedade, para que essas oportunidades se concretizem.

3.3 A QUESTÃO RACIAL NOS CARGOS DE PODER: NEGROS NA ALTA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Em que pese o progresso na abordagem de discussões sobre o racismo, inclusive nos espaços acadêmicos, bem como inclusão da população negra, persistem consideráveis lacunas que necessitam ser supridas a fim de que indivíduos negros possam, de fato, diminuir as desigualdades no preenchimento das vagas nas universidades públicas, tanto no que se refere aos estudantes quanto aos professores (Moreira, 2019). Nesse ponto, é importante destacar que mais da metade da população do Brasil é negra, sendo que 47% se autodeclara como parda e 9,1% se declara como preta, totalizando 56,1% (IBGE, 2021). Embora a população negra constitua a maioria no Brasil, existe disparidade nos espaços de poder quando comparada à população branca, com representação de 29,9% para os negros em contraposição a 68,6% para os brancos (IBGE, 2020).

A estrutura de desigualdade racial em questão não é resultado apenas do histórico de escravidão no país e do contexto pós-abolição em que o racismo se consolidou, mas da persistência de estruturas de poder em diversos âmbitos da sociedade (Almeida, 2018). Essas

estruturas são legitimadas pelo exercício do poder político, que tende a favorecer a discriminação sistemática de grupos minoritários, ao mesmo tempo que beneficia aqueles que detêm o controle político e econômico do país (Almeida, 2019). Assim, a perpetuação das desigualdades raciais no Brasil é consequência não apenas de fatores históricos, mas também de mecanismos contemporâneos de manutenção e reprodução do status quo.

Ao longo dos anos, observou-se a ausência e a invisibilidade dos negros nos espaços de conhecimento e poder, consolidando uma ideia social naturalizada que exalta o homem branco como um sujeito superior, dotado de atributos como força e inteligência e, conseqüentemente, essa concepção contribuiu para a concentração do poder nas mãos dos homens brancos (Saffioti, 1987). Nesse sentido, em vários contextos sociais os conhecimentos essenciais para uma participação cidadã efetiva foram frequentemente inacessíveis aos grupos marginalizados em termos de poder (Luckesi, 1993). O campo científico não é isento de tais opressões e preconceitos, pois o campo da ciência também é uma construção social e histórica, elemento e efeito de relações de poder. Mas, o que seria o poder?

Diversos autores abordam sobre o poder, a maioria compartilha dois elementos centrais: o relacionamento e a influência. Conforme a definição de Bourdieu (1989), o poder é concebido como um estado de autoridade no qual, invariavelmente, ocorre uma dinâmica de relação entre quem detém o poder e quem está sujeito a esse poder, sendo que, a interação humana mantém ligações com a dimensão simbólica e, mesmo que não seja prontamente perceptível, exerce uma influência inegável na equidade, no comportamento individual e nas relações interpessoais. Essa influência se manifesta em diversos âmbitos e nas relações estabelecidas na cultura organizacional. No contexto organizacional, o poder permeia todas as facetas das instituições, sendo caracterizado não como uma entidade global suscetível de observação direta e análise, mas sim como uma prática social que assume formas variadas e, por vezes, divergentes entre si, uma vez que se constitui historicamente e resulta de articulações localizadas em áreas de atuação específicas (Fleury; Fischer, 1992). Ao passo que, implica ao longo de todo processo formativo, onde os indivíduos se encontram suscetíveis à perpetuação de estigmas, preconceitos e invisibilizações.

Nesse sentido, a hegemonia de indivíduos brancos no âmbito legislativo, judiciário, administrativo, reitorias universitárias e cargos de direção, por exemplo, deriva, primordialmente, da existência de normas e padrões que, direta ou indiretamente, impõem obstáculos à ascensão de indivíduos negros e/ou mulheres. Logo, a interseção de raça, gênero e poder revela dinâmicas complexas, como é o caso da ausência de espaços de discussão sobre desigualdade racial e de gênero que contribui para a naturalização do domínio do grupo

composto por homens brancos (Almeida, 2019). Portanto, a questão racial é manipulada de modo a preservar os segmentos e grupos dentro de uma estrutura já estabelecida, ao mesmo tempo em que, de forma indevida, se transfere ao negro a responsabilidade por sua inferioridade social, econômica e cultural. Assim, nas palavras de Santos (2007),

A indiferença moral em relação ao destino social dos indivíduos negros é tão generalizada que não ficamos constrangidos com a constatação das desigualdades raciais brasileiras. Elas não nos tocam, não nos incomodam, nem enquanto cidadãos que exigem e esperam o cumprimento integral da Constituição Brasileira. É como se os negros não existissem, não fizessem parte nem participassem ativamente da sociedade brasileira. A “invisibilidade” do processo de discriminação racial reaviva o mito da democracia racial brasileira, impedindo uma discussão séria, franca e profunda sobre as relações raciais brasileiras e, mais do que isso, inibe a implementação de políticas públicas específicas para os negros. Aliás, a negação da existência dos negros ou, se quiser, a sua desumanização, é da essência do racismo. E é essa negação dos negros enquanto seres humanos que tem nos “anestesiado” quanto às desigualdades raciais” (Santos, 2007, p.16).

Em geral, nota-se que dentro do imaginário coletivo estabelecido, a sociedade ainda aceita a ideia de que a população negra deve ocupar posições consideradas “inferiores” na hierarquia social. Como resultado, tem-se a dificuldade em associar os indivíduos negros a posições que, em sua grande maioria, são ocupadas por pessoas não negras. Segundo Castoriadis (2007), ao abordar o estudo da sociedade, a questão do racismo apresenta necessariamente duas dimensões: a dimensão do imaginário social, que estabelece significações imaginárias e cria instituições, e a dimensão do psiquismo dos indivíduos singulares, que impõe restrições tanto à instituição social quanto ao próprio indivíduo, sendo por ela também submetido. Desta feita, com o padrão racista, não são apenas excluídos e considerados inferiores, mas tratados como objetos, sendo submetidos a uma construção imaginária que os caracteriza com atributos físicos que são associados à sua suposta maldade intrínseca. Essa percepção prévia funciona como uma justificativa antecipada para qualquer ação tomada contra eles (Castoriadis, 2007).

Nesse sentido, observa-se uma propensão à categorização dos negros mediante atributos que os posicionam em uma dimensão desfavorável, oposta àquela associada aos indivíduos de origem branca (Ianni, 2013). Essa representação social disseminada em relação aos negros exerce, inegavelmente, influência nas avaliações de seu potencial e, por conseguinte, no julgamento de suas capacidades, contribuindo para a determinação de suas posições no âmbito profissional. Os estereótipos, juntamente com os preconceitos, desempenham uma função

relevante no contexto laboral, ao servirem como instrumentos para perpetuar a ideologia do grupo dominante.

Em suma, nota-se que as pessoas negras têm enfrentado discriminação, invisibilidade e barreiras sistemáticas que limitam suas oportunidades de ascensão social, haja vista que as estruturas da organização exprimem a maneira como a autoridade está distribuída. As relações de trabalho estão intimamente ligadas as relações raciais, eis que, a construção da carreira dos negros é influenciada pelo contexto social em que estão inseridos. Assim, essa construção é indissociável da complexa teia de relações sociais e econômicas permeadas por questões raciais que têm moldado as dinâmicas de trabalho, inclusive no campo das ciências sociais. Isto porque, em meio à predominância das demandas econômicas, a naturalização das disparidades sociais reflete nas universidades públicas e privadas, perpetuando os preconceitos arraigados na sociedade, o que se traduz em impactos notáveis nas trajetórias dos indivíduos afetados (Arboleya, 2015). Sendo que, esses indivíduos buscam utilizar estratégias na busca por qualificação no ensino superior, o qual tem sido marcado por dois tipos de estudos: sobre o aluno e sobre o docente e pesquisador universitário. Ainda que sejam experiências diversas, ser aluno antecede o ser docente e pesquisador, de forma que o negro intelectual professor universitário se faz a partir dessa dupla experiência.

Nesse sentido, salienta-se, que o ambiente universitário está passando por transformações, especialmente no que tange às instituições públicas, que têm seu objetivo primordial atender às demandas sociais. Nesse âmbito, o reconhecimento dessas assimetrias tem levado à implementação de políticas públicas específicas como uma resposta à essa problemática. Contudo, o Brasil está distante de ser uma democracia racial.

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior, em 2017, constatou-se que o contingente de professores no Ensino Superior, atuantes tanto em instituições públicas como privadas no Brasil, alcançava aproximadamente 400.000 indivíduos. No entanto, apenas 62.239 desses professores, correspondendo a uma proporção de 16% do total, se autodeclararam como pertencentes ao grupo de negros. Já em 2021, os dados apontaram que os negros representavam 24,1%. Ainda que existente uma certa representatividade dessa parcela da população entre os docentes universitários nos últimos anos, tal crescimento ainda se apresenta de forma modesta. Isso fica evidente ao compararmos com o ano de 2010, quando os negros ocupavam somente 11,5% das vagas de docentes no Ensino Superior. Destacando-se o cenário das instituições universitárias federais, os dados do censo apontam que representavam 15,8%, em 2019. Logo, nota-se uma predominância de docentes brancos.

Além disso, Bento (2022) assevera que, à medida que os indivíduos negros conseguem avançar sua ascensão profissional e "adentram" os domínios tradicionalmente ocupados por brancos, sua presença tende a causar desconforto e incômodo aos mesmos. Ademais, o autor argumenta que práticas discriminatórias são mais frequentes e intensas quando relacionadas à promoção profissional e ao acesso a cargos de liderança. Em outras palavras, presume-se que quanto mais a qualificação educacional dos negros aumenta, mais evidentes se tornam as disparidades salariais entre negros e brancos. Isso ocorre precisamente nos momentos em que os negros buscam ascender ou "disputar" posições anteriormente reservadas aos brancos, o que muitas vezes os coloca em uma situação de "não pertencimento" ou "fora de lugar." Esse fenômeno pode indicar que indivíduos negros que ocupam posições antes exclusivas aos brancos são frequentemente escolhidos como alvos preferenciais de análises depreciativas, segundo os estudos sobre relações raciais.

Desse modo, é de suma importância compreender a gestão e, aqui, chama-se atenção à gestão universitária, como um campo em que as relações de poder se estabelecem, considerando que a universidade é reconhecida como o principal ambiente de produção do conhecimento (Gomes, 2017). Portanto, a falta significativa de pesquisadores negros na academia acarreta complicações sérias na sociedade (Rosa, 2014), como barreiras ao avanço profissional, desigualdade de oportunidades, falta de modelos a seguir, perpetuação de estereótipos e preconceitos. Isso porque, a construção da identidade individual e coletiva envolve o reconhecimento tanto de si mesmo quanto dos outros como sujeitos singulares, bem como a habilidade de articular ações no contexto específico de suas vidas. Esse processo de construção identitária requer, além disso, uma localização concreta e simbólica no mundo, considerando a dinâmica cultural e histórica que o permeia. Nesse sentido, é fundamental compreender que a formação da identidade é inseparável da interação com o contexto contemporâneo, sendo influenciada pelas intrincadas relações de poder e dominação presentes nas esferas econômicas e políticas (Woodward, 2008).

Pensar a identidade como coletiva no sentido de que se constrói atravessada das relações emocionais, político-econômicas, entre outras, e que assim acontecem as outras relações sociais dentro do campo das trocas intersubjetivas, significa também dizer que existe uma polarização entre as relações construídas na sociedade coletivamente e outras individualmente. Cotidianamente, assim que se introduzem nos códigos de sua comunidade, os sujeitos passam a operar esses conjuntos simbólicos e por meio deles se identificam, posicionando-se a si mesmos e aos outros, não apenas com relação a espacialidade, a localização, mas principalmente no que tange as posições políticas e discursivas. Assim, a identidade pode ser

percebida como um conjunto de padrões normativos que orientam as interações entre os indivíduos de uma sociedade, ou como um conjunto de referências complexas que distinguem o grupo e seus membros dos demais grupos que compõem a sociedade em geral (Nascimento, 2003).

Ademais, no que se refere à representatividade, embora seja considerada uma questão crucial, é sabido que ela, por si só, não é suficiente para combater o racismo. Essa perspectiva é destacada por Almeida (2019), que cita a visão de Hamilton e Ture de que “visibilidade negra não é poder negro”. Para efetivamente enfrentar o racismo e o sexismo, é necessário produzir resultados tangíveis por meio da luta antirracista, incluindo a participação ativa das comunidades da minoria em espaços de poder e influência, como centros de disseminação de ideias, meios de comunicação e instituições acadêmicas. Desse modo, o racismo não pode ser compreendido apenas como um fenômeno político e histórico, como também um processo que molda as subjetividades das pessoas, cuja consciência e emoções estão intrinsecamente ligadas às práticas sociais (Almeida, 2019).

Para tanto, se faz necessário ocupar esse espaço na perspectiva da afirmação das identidades e das relações étnico-racial, na condição de reapropriação do conceito de ser negro, sendo que ser negro não se limita ao fato de ser de uma cor diferente do branco. Refere-se a uma cultura, um povo, uma ancestralidade, uma visão de mundo, um padrão estético. E estes são os conceitos que devem ser trabalhados na construção da identidade desses sujeitos, numa perspectiva interdisciplinar (Gomes, 2010).

Nesse sentido, tem-se o impacto do racismo e da desigualdade nas relações de poder, considerando o espaço universitário enquanto mundo do trabalho, bem como a responsabilidade das políticas públicas e ações afirmativas como forma de ruptura de estruturas racistas, e relevância da representatividade. Diante disso, Carvalho (2006) discute que pesquisar negros na docência superior é perguntar à academia brasileira por qual motivo há uma discrepância significativa entre a representatividade de docentes negros e docentes brancos nas universidades. Assim, torna-se importante investigar as experiências vividas por docentes negros no espaço da universidade, uma vez que, de acordo com Santos (2010), é marcado pela exclusão e negação das culturas e populações não-brancas.

4 METODOLOGIA

4.1 NATUREZA E CONTEXTO DA PESQUISA

O presente trabalho buscou compreender a trajetória profissional e a prática docente de indivíduos negros ocupantes de cargos da alta gestão nas universidades federais mineiras, a partir de elementos específicos como obstáculos e resistências enfrentados no processo de formação e cotidiano profissional, além das estratégias de resistência que adotam ao ocupar tais posições. Ademais, pretendeu-se investigar como a representatividade pode efetivamente contribuir para transformar as dinâmicas institucionais.

Realizada no contexto das universidades federais de Minas Gerais, caracteriza-se como um estudo qualitativo básico, com a finalidade de captar o fenômeno em estudo a partir das perspectivas dos sujeitos, considerando o contexto em que ocorre e do qual é parte (Godoy, 1995).

Dado o caráter subjetivo das experiências individuais e das realidades sociais dos sujeitos da pesquisa, a abordagem qualitativa básica se mostra apropriada, permitindo um aprofundamento nas ações e relações humanas dentro de um cenário organizacional de interação social (Bogdan; Bikley, 1994; Demo, 1995).

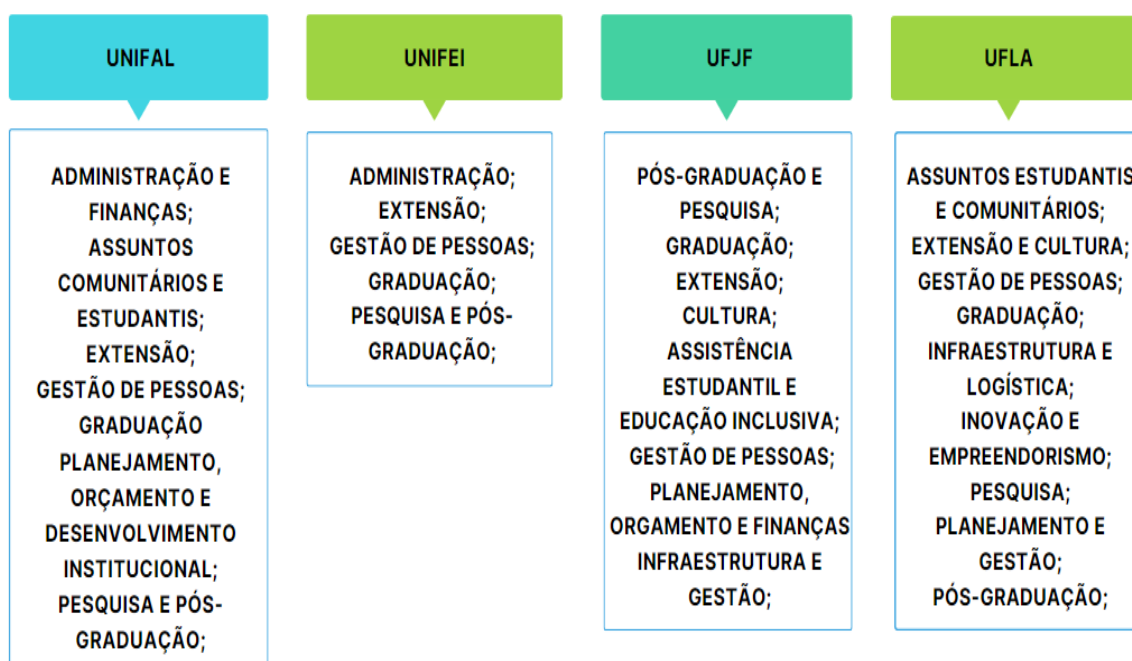
A pesquisa qualitativa básica (Godoy, 1995), ao possibilitar uma análise e interpretação dos dados com uma ampla gama de procedimentos investigativos, vai além da mera análise de textos e imagens, buscando identificar regularidades e tendências (Creswell, 2003). A abordagem promove, ainda, uma reflexão crítica sobre a interconexão entre o social e a realidade humana, reconhecendo a objetividade como um componente inseparável das experiências subjetivas e das estruturas sociais, tal qual a maneira como o mundo é percebido e vivido pelos indivíduos (Colbari, 2014).

O contexto da pesquisa é a alta gestão universitária e, importante esclarecer que para a sua realização foram considerados como alta gestão das universidades os cargos que se enquadram em Cargos de Direção (CDs) e Função Gratificada (FGs), de acordo com a Lei nº 9.640/1998. Abrangendo cargos de pró-reitor, diretor de instituto ou faculdade e chefe de departamento, sendo eles eletivos ou não. Tais cargos representam, na prática, os membros que tomam decisões de planejamento, organização, direção e controle, relacionadas com o ensino, pesquisa e extensão, entre outras atividades e responsabilidades de gestão das universidades federais.

Apesar de, geralmente, a alta gestão universitária receber CD, em razão da pouca quantidade de negros nesses cargos, optou-se por entrevistar, também, aqueles que recebem FG, por isso a inclusão das FGs.

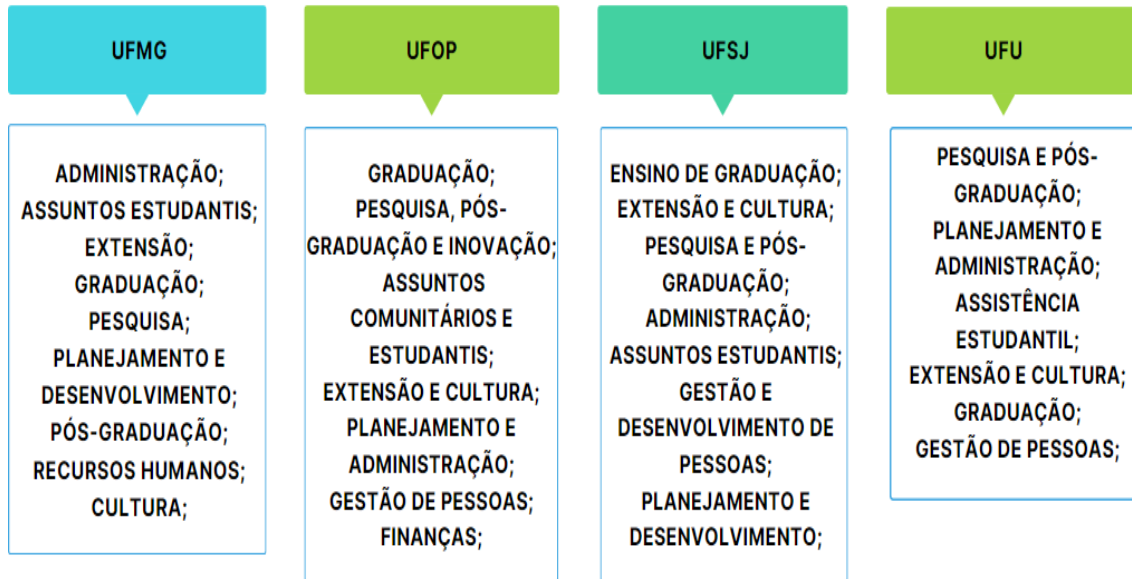
A opção pelo corpo docente de alto escalão das universidades federais localizadas em Minas Gerais traz um significado pessoal em razão de ser o Estado desta pesquisadora e se justifica pelo fato de Minas Gerais ser o Estado que conta com o maior número de universidades federais espalhadas por seu território, perfazendo o total de 11(onze), sendo elas: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), as quais se organizam em várias Pró-reitorias e Institutos/Faculdades/Escolas, conforme os dados disponibilizados nos respectivos sites das instituições e reproduzidos nas figuras a seguir:

Figura 2 – Organização das Pró-reitorias



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 3 – Organização das Pró-reitorias



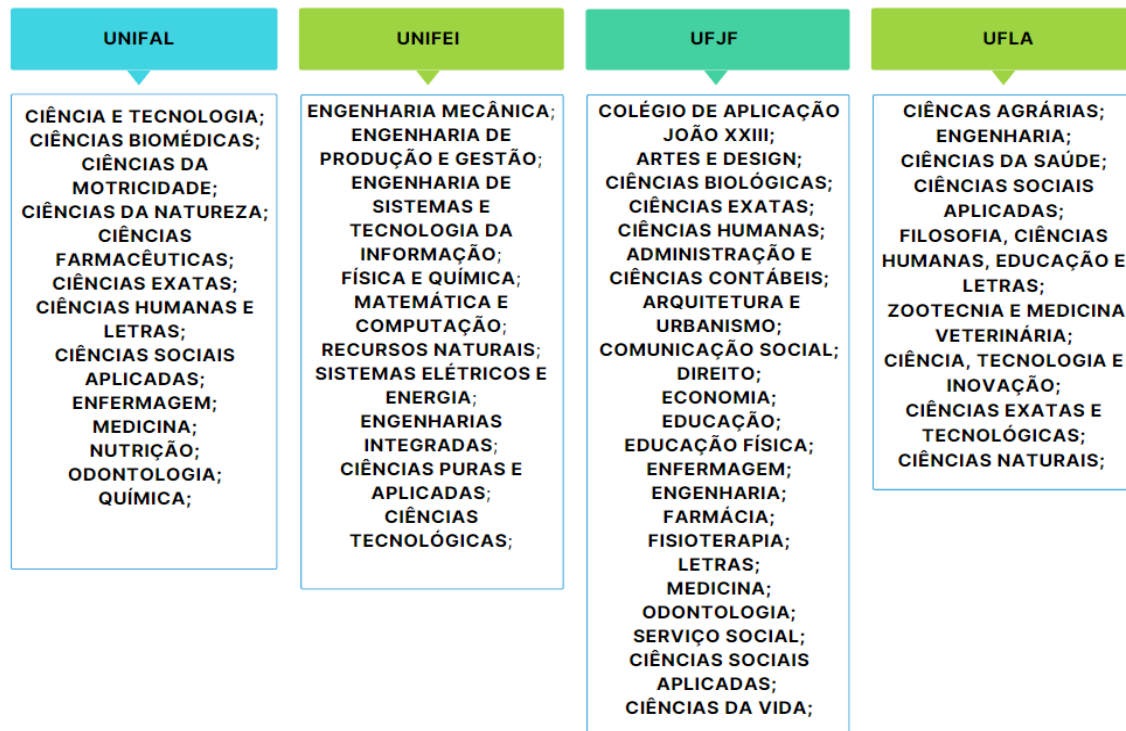
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 4 – Organização das Pró-reitorias



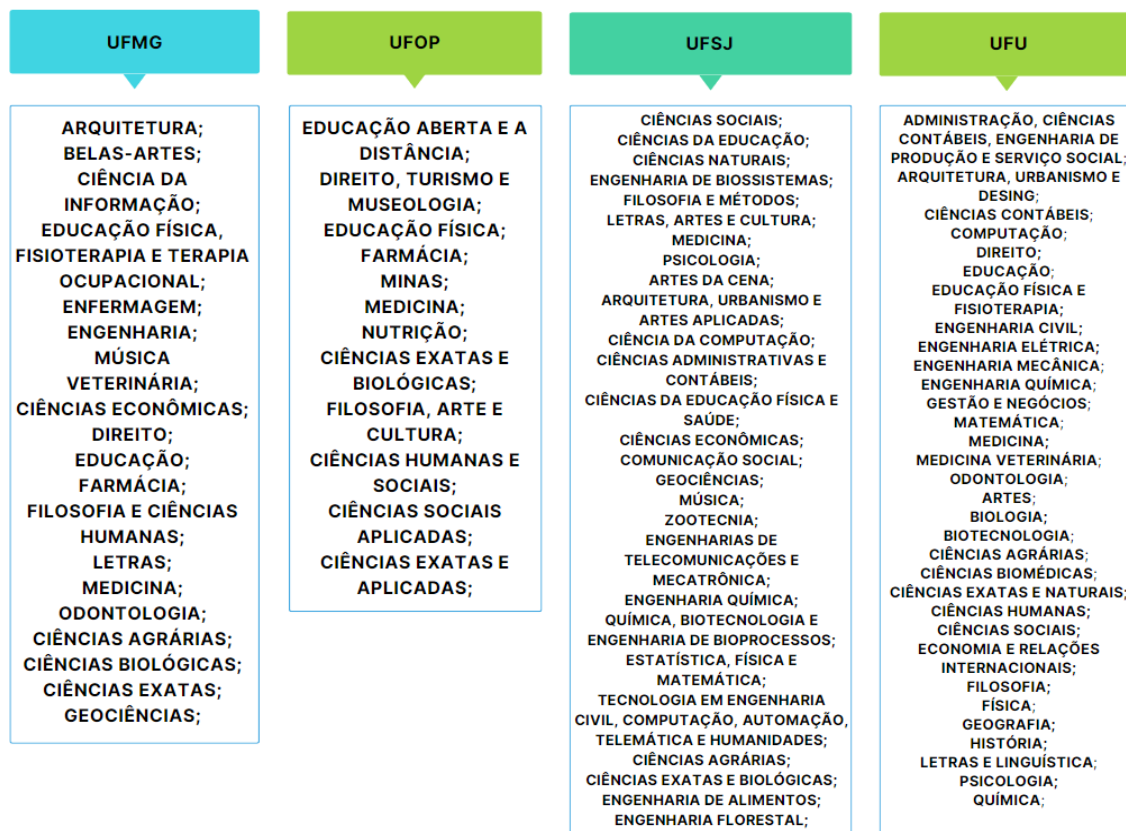
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 5 – Organização das Unidades Acadêmicas



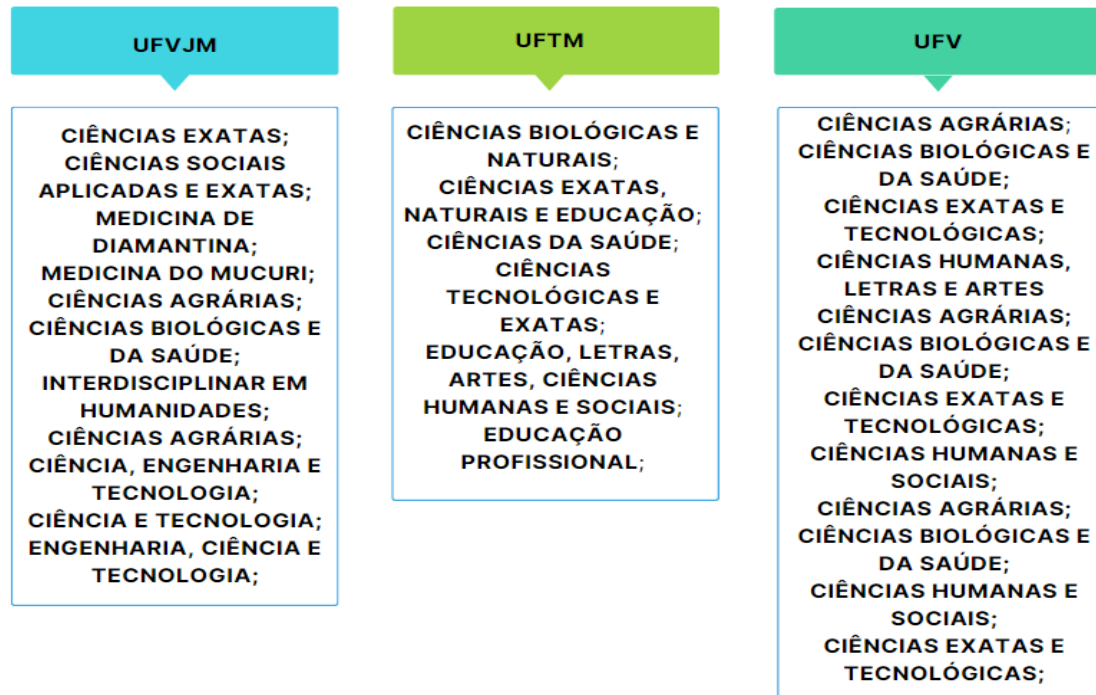
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 6 – Organização das Unidades Acadêmicas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 7 – Organização das Unidades Acadêmicas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

No tocante aos sujeitos da pesquisa, optou-se por um recorte exclusivamente voltado aos docentes, considerando o alinhamento com os objetivos da pesquisa, bem como com o propósito de aprofundar a compreensão dos aspectos relacionados à produção acadêmica, ao ensino, à formação de estudantes e à dinâmica acadêmica nas universidades.

Os docentes foram selecionados inicialmente por meio de uma classificação racial por parte desta pesquisadora, considerando-se pretos ou pardos, atualmente exercendo cargos de alta gestão no contexto mencionado, localizando e contatando-os por meio de buscas por suas fotos em sites das instituições, bem como por meio de pesquisas de currículos lattes ou redes sociais. Posteriormente, a classificação racial foi devidamente confirmada, por e-mail, na forma de uma autoidentificação dos respectivos sujeitos.

O levantamento inicial dos possíveis sujeitos da pesquisa foi registrado em planilhas individuais, por universidade, contendo informações dos docentes. É relevante enfatizar que a ausência de bases de dados oficiais que contenham informações sobre a composição racial da alta gestão das universidades federais de Minas Gerais direcionou a pesquisadora a adotar a estratégia de mapeamento para identificar e quantificar sujeitos que se enquadrassem ao perfil

almejado para o estudo. O quantitativo total trazido representa uma estimativa, considerando que a atualização de algumas informações nos sites das instituições pode estar pendente ou, ainda, que determinados órgãos de uma universidade específica possam não ter sido consultados durante o processo de coleta de dados. Logo, por meio da classificação da pesquisadora, obteve-se um universo composto por 26 (vinte e seis) docentes, sendo 8 (mulheres) e 18 (dezoito) homens. Na sequência, a pesquisadora enviou e-mail aos possíveis participantes do estudo, solicitando a autoidentificação racial, bem como explanou o objetivo da pesquisa e estendeu o convite à participação, propondo a concessão de entrevista, de forma virtual. Desse montante, 7 (sete) não responderam ao contato via e-mail, 3 (três) recusaram por não se autodeclararem negros e/ou por motivos pessoais e 5 (cinco) se autodeclararam negros, mas não houve disponibilização de horários para entrevista. Resultando, portanto, em uma amostra de 11 (onze) docentes que concederam a entrevista.

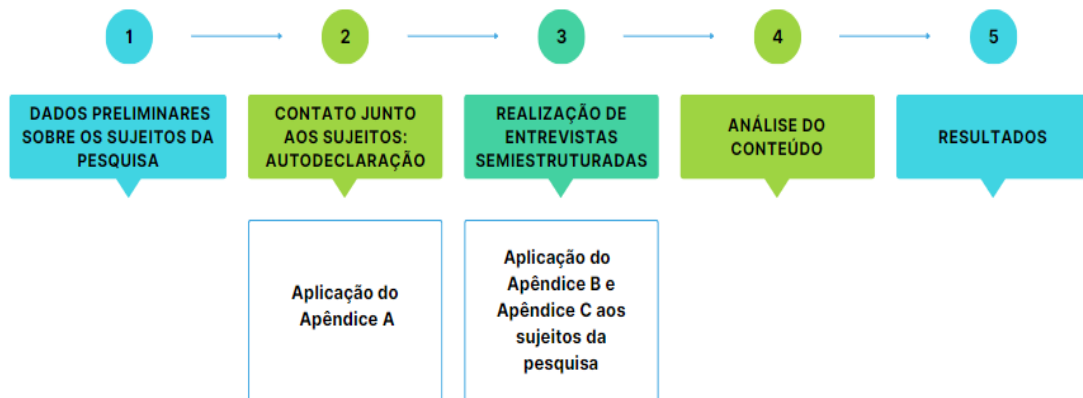
Por questões éticas e a fim de resguardar a identidade dos 11 (onze) docentes entrevistados na pesquisa, adotou-se uma identificação por meio de pseudônimos, representados através da utilização de nomes de algumas personalidades negras historicamente significativas na luta antirracista, sendo eles, Francisco do Nascimento, José do Patrocínio, André Rebouças, Machado de Assis, Luís Gama, Antonieta de Barros, Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis, Lima Barreto, Tereza de Benguela e Manoel Congo.

A fim de obter informações sobre o perfil sociodemográfico, acadêmico e profissional dos docentes em cargos de alta gestão nas universidades pesquisadas, que recebem remuneração compatível com Cargo de Direção (CD) ou Função Gratificada (FG), foi realizada uma pesquisa no portal transparência e, posteriormente, confirmada pelos docentes por meio de um questionário, que se encontra no Apêndice B.

4.3 ROTA METODOLÓGICA DA COLETA DE DADOS

A seguir, tem-se o delineamento da rota metodológica da coleta de dados.

Figura 8 – Rota metodológica



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Realizada a classificação dos sujeitos por parte da pesquisadora, a coleta e a organização dos dados dos docentes, por meio das páginas web de suas respectivas instituições de ensino superior, currículos lattes e demais plataformas de mídia social, procedeu-se ao primeiro contato e, para este propósito o constante no Apêndice A foi utilizado como um instrumento de apresentação e convite para a entrevista, o qual se deu por meio de contato eletrônico, sendo encaminhado ao e-mail pessoal, quando disponível, e/ou profissional, bem como à secretaria da respectiva instituição. A título de esclarecimento, a respectiva coleta foi realizada no período de abril até meados de junho de 2023.

O e-mail em questão foi intitulado como “Convite entrevista – Dissertação (discente UNIFAL)”, sendo direcionado a 26 (vinte e seis) docentes. Quanto à autodeclaração, obteve-se uma amostra de 16 docentes respondentes, representando um total de 61,5% do total de docentes nas condições analisadas. No entanto, a amostra de 11 (onze) docentes se disponibilizaram a realizar a entrevista, portanto, foi alcançando o percentual de 42,3% do total a princípio levantado, de modo que os dados foram organizados com o uso do *software* Excel.

A seleção dos docentes que participaram das entrevistas se deu com base na manifestação de vontade demonstrada de acordo com o retorno ao e-mail, sendo que, nos casos em que houve a autoidentificação como negros e disponibilidade para as entrevistas, as mesmas foram agendadas via novo contato por e-mail e/ou *WhatsApp* e conduzidas remotamente, utilizando a plataforma *Google Meet*.

A condução foi feita por esta pesquisadora de acordo com o roteiro constante no Apêndice B e C, sendo o primeiro um questionário inicial com a finalidade de elaborar um perfil do docente entrevistado e o segundo um roteiro dividido em (i) identidade e aspectos da

trajetória de vida, (ii) trajetória profissional e (iii) percepções sobre a questão racial e ações afirmativas. O áudio foi captado utilizando-se o *software* OBS Studio, para fins de transcrição. As 11 (onze) entrevistas tiveram cerca de 50 (cinquenta) minutos cada e foram integralmente transcritas para viabilizar a análise de conteúdo.

4.4 ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, para a análise dos dados coletados na fase inicial da pesquisa optou-se por empregar o software Excel como ferramenta de organização das informações ora obtidas, bem como para o gerenciamento dos agendamentos das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturadas, eis que, segundo Mattos (2005), caracteriza-se como uma forma especial de conversação, partindo de um diálogo orientado, com foco em um objeto definido, que, por meio de um interrogatório, leva o informante a narrar temas específicos.

Adotou-se a técnica de análise de conteúdo, a qual possibilita compreender os significados subjacentes às palavras, frases e expressões utilizadas pelos sujeitos (Bardin, 1977). A técnica proporciona uma compreensão aprofundada dos significados implícitos nas palavras, frases e expressões utilizadas pelos sujeitos, sendo possível seguir rumo à descoberta do que está por trás das informações expostas, caminhando, dessa forma, além das aparências do que está sendo dito, sendo: “uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (Bauer, 2007, p. 191).

O material colhido nas entrevistas foi categorizado em agrupamentos temáticos, com o objetivo de identificar conjuntos que compartilhassem significados equivalentes. Esse procedimento viabilizou a subsequente realização de uma análise temática, que se trata do ato de classificar os elementos constitutivos de um conjunto; inferência, quando se usa da dedução lógica do material analisado; descrição, em que se enumeram as características do texto; e, por fim, a interpretação, quando se busca ir além do material, discutindo os resultados da pesquisa em uma ampla perspectiva (Bardin, 1977). Bardin busca, em outro momento de sua obra, explicar tal técnica de forma mais didática:

[...] a técnica consiste em classificar diferentes elementos nas diversas ‘gavetas’ segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido dentro de uma ‘confusão’ inicial (Bardin, 2016, p. 43).

Em suma, as categorias desempenham um papel fundamental permitindo o agrupamento de elementos sob uma designação geral, com base em características comuns. Conforme Oliveira (2008) afirma, essa técnica implica em impor uma nova estrutura organizacional às mensagens. Logo, foi concebido um esquema para facilitar essa categorização, sendo empregados códigos pertinentes para uma triagem das seções das bases da pesquisa que abarcavam: dado demográfico dos sujeitos, suas trajetórias de vida profissional na alta gestão e demais aspectos quanto as relações raciais e ações afirmativas ao longo de suas experiências. Para isso, a construção das categorias ampara-se na análise estabelecida por Bardin (1977):

Figura 9 – Desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Bardin (1977, p. 102).

No que se refere à estruturação dos dados, considerou-se as características da AC defendidos por Bardin, consistindo em um conjunto de técnicas que tem a finalidade de extrair indicadores que possibilitam a obtenção de informações acerca das mensagens que foram produzidas e recebidas. Esses procedimentos são sistemáticos e objetivos, visando descrever o conteúdo das mensagens de forma a possibilitar a inferência de variáveis relacionadas (Bardin, 1977).

Na fase inicial de pré-análise, foi realizada uma leitura exploratória dos relatos dos sujeitos, o que permitiu a identificação das principais mensagens presentes nas falas dos docentes. O processo preliminar foi essencial para captar o sentido geral das narrativas e preparar o terreno para uma análise mais detalhada.

A seguir, procedeu-se à seleção dos excertos mais relevantes das entrevistas, estruturando-os para compor o corpus da pesquisa. Nesta etapa foi definido o conjunto de dados que seria submetido aos procedimentos analíticos, conforme a metodologia proposta por Bardin (1977).

Para aprofundar a compreensão do material coletado, realizou-se uma leitura flutuante, que consistiu em uma imersão meticulosa no corpus da pesquisa. Essa leitura foi repetida várias vezes, permitindo a identificação de padrões, temas recorrentes e nuances nas falas dos docentes. Durante a fase, surgiram pistas importantes na forma de palavras-chave e expressões latentes, as quais orientaram a reflexão sobre possíveis categorias que poderiam emergir dos dados.

A partir desse processo, foram elaboradas quatro categorias principais que serviram como eixos estruturantes para a organização dos dados e a subsequente análise aprofundada. As categorias não apenas sistematizaram o material coletado, mas também facilitaram uma compreensão mais refinada dos fenômenos investigados, permitindo que os dados fossem examinados de maneira mais coerente e crítica e, ao mesmo tempo, alinhando-se aos objetivos da pesquisa e fortalecendo a consistência teórica do estudo. Logo, tem-se as categorias estabelecidas:

- a) Identidades e aspectos da formação pessoal e profissional: envolve a análise das trajetórias pessoais e profissionais dos docentes, com foco na construção de suas identidades;
- b) Exercício da profissão e seus impactos: explora as experiências dos docentes no exercício de sua profissão e os impactos decorrentes dessas vivências;
- c) Percepções sobre a questão racial: investiga como os docentes percebem e vivenciam a questão racial no ambiente acadêmico e na sociedade em geral;
- d) Ambiente universitário: analisa as dinâmicas e interações no contexto universitário, especialmente em relação à inclusão e diversidade.

Dessa forma, a aplicação da técnica de análise de dados viabilizou o processo de atribuição de significado aos relatos dos entrevistados, permitindo uma apreensão e compreensão de suas perspectivas e visões de mundo (Colbati, 2014) em relação ao objeto da pesquisa. O processo descrito não apenas revelou as nuances presentes nas narrativas, mas também permitiu que as vozes dos sujeitos fossem devidamente interpretadas e contextualizadas dentro do arcabouço teórico adotado.

Após a categorização, os dados foram cuidadosamente analisados em consonância com o referencial teórico da pesquisa, garantindo que cada categoria fosse explorada de maneira a atender os objetivos propostos no estudo.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 O PERFIL DOS ENTREVISTADOS

A presente seção traz uma síntese detalhada dos resultados da coleta de dados que delineiam o perfil sociodemográfico dos 11 (onze) docentes que ocupavam cargos de alta gestão nas Universidades Federais de Minas Gerais.

Quadro 1 – Dados da identidade

Nome	Gênero	Faixa etária	Naturalidade – UF	Estado Civil	Cor/Raça
Francisco	Masculino	36 - 40 anos	MG	Casado	Pardo
José	Masculino	41 - 50 anos	MG	Casado	Pardo
André	Masculino	36 - 40 anos	MG	Casado	Pardo
Machado	Masculino	41 - 50 anos	RJ	Solteiro	Pardo
Luis	Masculino	51 - 60 anos	MG	Casado	Preto
Antonieta	Feminino	41 - 50 anos	RJ	Casado	Preta
Carolina	Feminino	51 - 60 anos	ES	Divorciada	Preta
Maria Firmina	Feminino	41 - 50 anos	MG	Divorciada	Preta
Lima	Masculino	51 - 60 anos	Estrangeira	Casado	Pardo
Tereza	Feminino	51 - 60 anos	MG	Casada	Parda
Manoel	Masculino	41 - 50 anos	MG	Solteiro	Preto

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nota-se que a maioria dos docentes entrevistados é do gênero masculino, representando 63,3% da amostra. As idades variam, de modo que se apresentam em três faixas etárias, sendo dois docentes entre 36 – 40 anos; cinco entre 41 – 50 anos e quatro entre 51 – 60 anos.

Boa parte dos docentes têm naturalidade dos estados da região Sudeste, como Minas Gerais (7), Rio de Janeiro (2) e Espírito Santo (1). Um docente é estrangeiro, contudo, considerou-se pertinente a entrevista com o mesmo, pois a sua trajetória de formação (graduação, mestrado e doutorado) ocorreu no Brasil, assim como a atuação profissional.

Relacionado ao estado civil, a maioria dos docentes são casados (7), 2 (duas) divorciadas e 2 (dois) solteiros. No que se refere a cor/raça, cinco docentes se auto identificam como preto(a), os demais se reconhecem como pardos.

Considerando as áreas de conhecimento segundo o CNPq, a área mais representativa pelos docentes entrevistados é de ciências sociais (7), seguida das ciências exatas (2) e ciências da saúde (2). As trajetórias de formação dos docentes foram realizadas em universidades reconhecidas em âmbito nacional e mantêm uma boa avaliação por parte das coordenações

responsáveis, se sobressaindo as instituições da região sudeste, como a UFMG. Destaca-se, ainda, que três docentes cursaram mestrado e/ou doutorado e pós-doutorado em universidades fora do Brasil, conforme dados expostos no quadro a seguir:

Quadro 2 – Formação acadêmica e cargos ocupados

Graduação	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado	Cargo atual	Remuneração
UFAL	UFMG	UFMG	-	Pró-reitor	CD
UNIFAL	*	USP/UCLM	-	Diretor de Instituto	CD
UFMG	UFMG	UFMG	-	Diretor de Instituto	CD
UFRJ	UFRJ	UFRJ	-	Chefe de departamento	FG
USF/PUC-SP	USP	USP	-	Diretor	CD
UERJ	UERJ/UA	UERJ	-	Diretora de Instituto	FG
FAFIC	UMESP	UNESP/UPJV	UNIPD	Pró-reitora	CD
UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	Diretora de Instituto	CD
UFLA	UFLA	UFMG	-	Diretor de Instituto	CD
UFJF	UFRJ	UFRJ	-	Pró-reitora	CD
UFMG	UFMG	UNB	-	Pró-reitor	CD

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Notas: * O docente cursou uma modalidade de doutorado que no Brasil também é habilitado como mestrado e doutorado respectivamente.

A amostra de docentes entrevistados resulta em 4 (quatro) pró-reitores, sendo 3 (três) mulheres e 1 (um) homem; 6 (seis) diretores, sendo 4 (quatro) homens e 2 (duas) mulheres e 1 (um) chefe de departamento. Quanto às remunerações, 9 (nove) recebem proventos oriundos de Cargos de Direção (CD) e 2 (dois) auferem Função Gratificada (FG).

No que diz respeito ao tempo de atuação profissional como docente nas respectivas Universidades, nota-se que, 4 (quatro) docentes atuam há mais de 21 (vinte e um) anos; 5 (cinco) atuam de 11 (onze) até 15 (quinze) anos e 2 (dois) atuam de 6 (seis) a 10 (dez) anos. Ademais, verifica-se que, da presente amostra, 2 (dois) docentes ocupam cargos de gestão pelo período de 6 (seis) a 10 (dez) anos, sendo que, os demais estão na gestão há 5 (cinco) anos ou menos. Como exposto no quadro a seguir:

Quadro 3 – Tempo de atuação profissional na Universidade

Entrevistados	Tempo na docência	Tempo no atual cargo de gestão
Francisco	6 a 10 anos	Até 5 anos
José	11 a 15 anos	Até 5 anos
André	11 a 15 anos	Até 5 anos
Machado	Acima de 21 anos	Até 5 anos
Luís	11 a 15 anos	6 a 10 anos
Antonieta	6 a 10 anos	Até 5 anos
Carolina	11 a 15 anos	Até 5 anos
Maria Firmina	11 a 15 anos	Até 5 anos
Lima	Acima de 21 anos	Até 5 anos
Tereza	Acima de 21 anos	Até 5 anos
Manoel	Acima de 21 anos	6 a 10 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em consulta aos currículos lattes dos 11 (onze) docentes, nota-se que todos, em algum momento da trajetória acadêmica, foram contemplados com recursos financeiros, como bolsas de pesquisas de algumas instituições, inclusive tal fato foi mencionado por todos como um fator crucial para as conquistas alcançadas, diante das expectativas de vida/realidade que viveram.

5.2 DIÁLOGOS ENTRELAÇADOS: PROCESSO DE FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

No presente tópico realizou-se uma interligação entre pontos marcantes no processo de formação pessoal e profissional dos entrevistados no que diz respeito a raça e classe social, considerando as condições e dificuldades de acesso à educação, a escolha profissional e suas experiências.

5.2.1 Escolarização dos docentes negros: perspectivas e desafios

A marcante disparidade na distribuição de renda no Brasil coloca o país em uma posição distante de qualquer padrão reconhecível, no cenário mundial, como razoável em termos de justiça distributiva. De acordo com pesquisas realizadas pelo IPEA (2023), em 2021, a incidência da pobreza afetou 15,7% da população brasileira. Isso evidencia uma relação intrínseca entre a extensão da pobreza e a intensidade da desigualdade, haja vista que, desse contingente de pobreza, 18,6% corresponde às pessoas brancas, 34,5% às pessoas pretas e 38,4% às pessoas pardas (IBGE, 2022). O cenário alarmante já havia sido previsto por

Rosemberg (1987), quando asseverou que, diante da problemática das desigualdades que envolvia as relações raciais, as pessoas negras teriam uma trajetória escolar consideravelmente mais árdua em comparação aos brancos.

Diante desse contexto, as experiências compartilhadas pelos docentes entrevistados evidenciam essas desigualdades, visto que, a maioria deles é oriunda de um contexto de privação de capitais econômicos, onde as dificuldades financeiras foram enfrentadas ao longo de suas trajetórias, como relatam,

[...] vim de uma condição bem periférica... eu venho de uma família muito pobre, não escolarizada, a gente viveu muitas privações, eu cresci em uma favela e a gente não tinha nada, não tinha nem saneamento básico, não tinha condições de moradia, foi sempre muita pobreza. Trabalho desde os meus 18 anos de idade, trabalhei como empregada doméstica, como babá. A escola foi uma grande descoberta, de alguém que não tinha ninguém como referência de escolarização, mas mesmo de um bairro de pessoas muito pobres, eu sempre tinha muito apoio [...] (Carolina).

[...] eu sou nascido mineiro, de um pai que era trabalhador rural, trabalhador braçal, isso tá no registro dele, de uma mãe também, que ficou órfã de mãe aos 2 anos de idade. Trabalhava em casa, aquilo que se chama de casa de família, dessas que dorme naquele quartinho desde a adolescência e depois que casou com meu pai, ajudando em casa lavando roupa pra fora e, eu sou o filho mais velho então um jovem que cresceu numa família extremamente carente [...] (Luís).

[...] eu nasci numa família de trabalhadores, né, meu pai era trabalhador na antiga rede ferroviária federal, minha mãe trabalhava em casa, era do lar, e eu nasci em uma família de sete filhos. Eu nasci numa comunidade [...] (Tereza).

Os relatos acima enfatizam a conexão intrínseca que existe entre as disparidades socioeconômicas e as barreiras enfrentadas pelos negros no âmbito do acesso à educação. O sistema de educação no Brasil foi, desde sua criação e durante muitos anos, pequeno e exclusivo, pensado para atender uma pequena elite (Almeida, 2012). Assim, a educação escolar, historicamente, tem desempenhado um papel significativo na determinação das posições sociais dessas minorias. Fato em consonância com a narrativa de André: “[...] na família não era comum ter graduação, minha mãe era dona de casa e meu pai trabalhava em uma siderúrgica”, bem como no caso de Machado, uma vez que ele também se destaca como um dos pioneiros em sua família a usufruir a oportunidade de adentrar na universidade,

[...] minha família é extensa, de toda essa família eu fui a 4ª pessoa a entrar na universidade e o 1º a me tornar mestre e doutor. E, na verdade, hoje em dia apenas mais duas pessoas fizeram isso [...] (Machado).

Diante desse contexto, observa-se uma representação das implicações da questão social e racial nas experiências compartilhadas e, conseqüentemente, essas desigualdades estruturais

criam ambientes que desfavorecem a igualdade de oportunidade, comprometendo a condição desses indivíduos competirem e progredirem de maneira equitativa. Segundo a publicação sobre desigualdades sociais por raça ou cor no Brasil, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), de 2022, as desigualdades raciais sustentam as desigualdades sociais no Brasil, indicando que a questão racial continua sendo um mecanismo de manutenção das desigualdades sociais. Assim, torna-se incontestável que a compreensão do sucesso e da mobilidade social meramente com base no mérito individual, isto é, no esforço, habilidade e talento de cada indivíduo, negligencia sistematicamente as barreiras impostas pelas disparidades socioeconômicas, raciais e de gênero, que afetam os trajetos pessoais de tais indivíduos, como verifica-se na narrativa a seguir,

[...] era um outro tempo em que as questões étnico-raciais elas apareciam na sala de aula, na escola ou na universidade como uma questão identitária fundamental pra promoção de outras pessoas. O discurso de todas elas eram o discurso do mérito. Independente de ser negro, se você estudar, logo você terá sucesso. Eu escutei isso algumas vezes, mas não é uma conta matemática que fecha, porque se fosse uma conta matemática que fechasse, mais pessoas pretas ocupariam esses lugares. Porque eu não posso acreditar que em uma sociedade que tem muitos negros, são tão poucos que quiseram se esforçar e chegar onde eles chegaram. Então, tem obviamente um reconhecimento daquilo que se faz, do mérito, mas tem um conjunto de situações que dificultam o acesso de você chegar naquele ponto de chegada. As pessoas não estão partindo do mesmo lugar, o meu ponto de largada é diferente do ponto de largada de outras pessoas. E o meu ponto de largada ele é recheado por ser preto, pelos olhares, pela dificuldade de aceitação, por aquilo que me foi dado de educação possível, pela dificuldade de acesso aos bens de conhecimento, que não possibilitaram a mim e a outras pessoas a não chegar lá simplesmente pelo mérito. Não faz muito sentido o sentido do mérito, apesar de reconhecer importante, mas ele é importante quando se tem equidade, quando não se tem equidade não adianta a gente fazer discurso de mérito. Então será que os pretos não quiseram, nessa coisa assim de se a pessoa se esforçar muito ela chega, mas será que nenhum preto tá querendo se esforçar? Ou será que nenhum preto, nenhuma preta, no esforço que tá tendo não tá conseguindo êxito porque essa trajetória é muito cheia de obstáculos? É o que eu acredito [...] (Manoel).

Diante da narrativa de Manoel, nota-se que há uma tendência à ideia de que a responsabilidade é unicamente a cargo do indivíduo, de modo que, se ele estudar, alcançará o êxito, ou seja, há uma redução, por parte da sociedade, de toda a problemática ao redor da vontade própria do negro que, supostamente, é o único responsável pela própria chance de conseguir ascender ou não. Ao tratarem o problema da desigualdade sob um viés social, reproduzem discursos relativos ao mérito (Schucman, 2012). No caso de Manoel, resta evidente o quanto o discurso de meritocracia dificultou, em sua vivência, e provavelmente em grande parte da população negra, a conquista de oportunidades, especialmente por meio de políticas públicas. Tal posicionamento é caracterizado pelo que Crandall e Eshleman (2003) denominam como atribuições do preconceito e se alinha com o entendimento de Almeida (2019), no sentido

de que a natureza complexa do racismo é um fenômeno que não pode ser completamente explicado apenas em termos de fatores econômicos e políticos, ao passo que o racismo é profundamente enraizado na história e nas particularidades de cada sociedade. Apesar da pertinência de todo o esforço, sem oportunidade e possibilidade o mesmo não é suficiente e, com isso, pensamentos e sentimentos como o de Antonieta e Tereza são observados,

[...] eu sempre tive vontade de entrar pra universidade, mas literalmente era um sonho, não era um plano, são coisas distintas né. Eu queria muito, mas não tinha a mínima ideia de como faria isso, era inviável. E eu me lembro de pensar o que eu vou fazer [...] (Antonieta).

[...] estudei minha vida toda em escola pública, a princípio eu não pensava que a universidade seria um lugar pra mim. Foi um atrevimento, naquela época, uma pessoa com a minha origem tentasse chegar na universidade [...] (Tereza).

Os relatos evidenciam como suas incertezas em relação ao futuro educacional reflete a falta de clareza sobre como superar os obstáculos socioeconômicos para alcançar seus objetivos acadêmicos, logo há uma intersecção quanto a questão de classe e a questão racial. Ambos os relatos evidenciam a existência de desigualdades estruturais que dificultam o acesso igualitário à educação e sublinham a importância de iniciativas para promover a equidade educacional e ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior para todos os indivíduos. Para Bourdieu e Champagne (1992) ao contrário dos alunos “bem nascidos”, que recebem de suas famílias todas as condições e recursos de realizar seus investimentos na trajetória escolar (e social), resultando em melhores e palpáveis oportunidades, os alunos que viriam de famílias mais desprovidas seriam obrigados a submeter-se às injunções das instituições escolares ou ao acaso para encontrar seu caminho num universo cada vez mais complexo. Portanto, a igualdade de oportunidade desempenha um papel crucial na vida desses indivíduos e, quando proposta de forma equitativa, considerando o contexto do “ponto de partida”, como bem colocado por Manoel, ela se transforma em um meio de alcançar a mobilidade social, como mencionado pelos entrevistados,

[...] minha mãe tinha um pedaço de terra que ela produzia horticultura, meu pai era serralheiro mecânico. O meu sonho era ter uma chance de sair do país pra estudar. Quando terminou a Guerra Civil eu tava vinculado a uma atividade dentro das Ações Unidas, que era um processo de desarmamento, e nesse período eu percebi que havia uma oportunidade, via CEB, que é um Centro de Estudos Brasileiros lá na capital de Moçambique que tem uma relação muito grande com a parte educacional, cria oportunidades para cidadãos moçambicanos de se envolver com alguma coisa ligada ao Brasil e, me deu a possibilidade de ter uma formação superior. Talvez eu não estaria vivo lá em Moçambique ou estaria envolvido com essas coisas da guerrilha [...] (Lima).

[...] eu consegui entrar em uma universidade pública. Lá dentro eu tive algumas oportunidades né, pra poder chegar aqui, que são alguns auxílios, mesmo que pouco. Eu morei na república da universidade, tive auxílio que chama bolsa trabalho. Foi o que ajudou a sobreviver [...] (Francisco).

[...] entrar na universidade, pra mim, foi um fator de ascensão social, principalmente vindo da periferia do Rio de Janeiro. Para uma pessoa negra entrar na universidade é uma condição de ascensão social, então a entrada na universidade ela me possibilitou isso [...] (Machado).

Nota-se que os entrevistados acabaram criando suas próprias estratégias e contaram com eventuais mecanismos institucionais de apoio à sua permanência no ambiente universitário para assisti-los na oferta de algum recurso. Nesse sentido, a educação é vista como uma possibilidade de mudança de perspectiva de vida, principalmente no que concerne às questões de classe, ou seja, a mobilidade social torna-se possível através do acesso à educação (Hasenbalg, 2005).

Resta claro que, assim como as oportunidades educacionais afetam, não apenas o desenvolvimento pessoal dos alunos, implicando na estratificação social e nas chances de sucesso no futuro, as adversas circunstâncias econômicas enfrentadas pelas famílias dos docentes gestores também têm uma relevante implicação nessa trajetória educacional. A maioria deles, em decorrência dessas condições financeiras desfavoráveis, frequentou escolas públicas. É sabido que diante da realidade das escolas particulares em contrapartida às escolas públicas, há uma tendência que estudantes de escolas privadas se encontrem em posição vantajosa em relação aos seus colegas que frequentaram escolas públicas, os quais defrontam com maior frequência, desafios que podem impactar suas trajetórias, como relatado por Francisco,

[...] a dificuldade de vim de escola pública de um interior, onde as dificuldades quando a gente compara com a dos colegas geralmente as nossas são bem maiores à dessas pessoas que a gente competiu, justamente pela falta de igualdade. A natureza social é bem mais difícil [...] (Francisco).

Observou-se que, alguns dos entrevistados tiveram a oportunidade de frequentar instituições de ensino particulares e, essa possibilidade se materializou tanto por meio de investimentos financeiros realizados por seus familiares como é o caso de Maria Firmina, quanto por intermédio de concessões de bolsas de estudo como no caso de André, Luís e Antonieta,

[...] eu estudei em uma escola particular rica... a gente não era rico na época, mas os meus pais nos matricularam na melhor escola que tinha, meu pai sempre fala isso que a herança que ele deixa pra gente são os estudos, então eles investiram o que não tinham pra gente estudar na melhor escola na época, e nessa escola quase não tinha nenhuma criança preta [...] (Maria Firmina).

[...] essa empresa que meu pai trabalhava tinha uma parceria com uma escola privada, era uma excelente escola e possibilitou que eu tivesse um ensino de qualidade e conseguisse entrar em uma universidade federal [...] (André).

[...] eu consegui estudar por meu pai ter bolsa de estudo da fábrica que ele trabalhava como pião que me permitiu então continuar os estudos, senão eu ficaria na mesma condição que a maioria dos colegas que convivi na infância e juventude, que não tiveram essa oportunidade [...] (Luís).

[...] no final do segundo ano eu tenho uma oportunidade que aparece, não foi uma coisa que eu procurei. Soube de uma vaga pro colégio (privado), e tava fazendo uma seleção pra dar bolsa integral, que era a minha única oportunidade, obviamente. Eram 3 vagas, eu passei em 4º lugar, o sobrinho de um dos donos passou em 5º e eles ampliaram as vagas. Eu tinha que pegar dois ônibus pra ir pra essa escola, foi um sufoco, cara, mas um sufoco. Eu era sempre a que fazia as perguntas mais óbvias, porque eu vinha de um 1º e 2º ano e me jogaram num Bernoulli da vida no 3º ano. Era assim, pra conseguir terminar o ensino médio já tá ótimo, eu não sei nada que esses caras tão dizendo [...] (Antonieta).

Nota-se que o relato de Antonieta reitera as dificuldades trazidas anteriormente pelo entrevistado Francisco, ao comparar as dificuldades dos alunos oriundos do ensino das escolas públicas e das privadas, o que vai de encontro ao entendimento de Ortega (2001), que defende que o elitismo do acesso ao ensino superior brasileiro está mais relacionado à preparação dos alunos por parte de suas escolas do que ao processo seletivo em si, podendo limitar as possibilidades de ingresso dos estudantes advindos de escolas públicas (Vasconcelos; Lima, 2004).

Ademais, verifica-se que a perspectiva de obter uma formação acadêmica de nível superior e, assim, tornar-se um profissional qualificado, representa não apenas um projeto de vida individual, mas assume uma dimensão coletiva, em virtude das expectativas e do apoio dos pais dos docentes envolvidos nesse percurso de desenvolvimento de suas carreiras educacionais, como destacado no caso de Maria Firmina.

Concomitantemente, acredita-se ser importante abordar como o preconceito e a discriminação racial eram frequentes no cotidiano educacional daqueles entrevistados oriundos de escolas particulares. Cabe ressaltar que a observação deste fenômeno não implica dizer que as escolas públicas estejam isentas dessa problemática. No entanto, nos relatos dos respectivos entrevistados tornou-se evidente a presença significativa dessas questões, como relatam,

[...] lá (colégio privado) eu comecei a perceber que era preta, porque era uma comunidade extremamente branca e elitizada, mas ainda era muito confuso entender

até que ponto eu sofria discriminação por ser negra ou por ser pobre. E esse é um dos grandes problemas da discriminação, ela nunca vem sozinha, ela vem num combo [...] (Antonieta).

[...] a nossa questão estética é muito marcante. A pessoa fala você nasce preto, mas tem um momento que você se torna. Na verdade, no meu momento eu não me tornei, eu fui acusada de ser preta na escola primária, quando as crianças começaram com todo aquele racismo que elas falam que é bullying, mas aquilo não é bullying, aquilo é racismo e as crianças aprendem o racismo em casa, né. Não adianta falar que aprendeu na escola, não, elas vêm de casa com isso e traz e compartilha com os demais. Então eu descobri que eu era preta com 6, 7 anos [...] (Maria Firmina).

[...] eu tinha uns 12 anos e na sala de aula eram dois “Andrés” e pra diferenciar um do outro eles me apelidaram de “André cara preta”. Eu sempre usava boné porque a discriminação era sempre voltada pro cabelo. Dificilmente vai achar uma foto da minha adolescência sem boné [...] (André).

O que parece é que a escola reproduz todas as mazelas sociais, percepção essa próxima a de Bourdieu (1998). Os relatos dos entrevistados oferecem uma visão profunda das suas experiências de discriminação racial enquanto alunos de escolas particulares. No caso de Antonieta, que ingressou no colégio elitizado, majoritariamente formado por brancos, no ensino médio, a percepção de sua identidade racial se deu enquanto jovem, levantando a questão da complexa interseção entre raça e classe social, ratificando que a discriminação raramente é isolada e frequentemente se entrelaça com outros fatores. Para Maria Firmina a descoberta por sua identidade se iniciou mais cedo, visto que desde criança frequentou escola particular, sua descoberta se deu por meio de uma experiência de racismo na infância que marcou a sua subjetividade.

Posteriormente, o relato de André realça a questão da estigmatização racial baseada na aparência e, no seu caso, direcionada ao cabelo. A percepção de um atributo físico específico, mais precisamente relacionado ao cabelo, durante as interações na escola, reflete a concepção de inferioridade que é atribuída ao indivíduo negro, ultrapassando a referência à sua cor de pele, como no caso de André, onde a cor deixa de ocupar a posição central como marca distintiva e, em seu lugar, o atributo capilar passa a desempenhar um papel mais proeminente como estigma funcional (Santos, 2006).

Para Gomes (2006), os apelidos pejorativos atribuídos aos estudantes negros no ambiente escolar têm um impacto significativos em suas vidas, podendo representar as primeiras experiências públicas de rejeição corporal vivenciadas durante a infância e adolescência. As microagressões, no contexto do caso de André, configuram-se como microinsultos, caracterizados por manifestações verbais que partem do pressuposto de uma diferença, refletindo, assim, estereótipos negativos em relação ao outro (Moreira, 2019).

Em outro caso, enquanto cursava o mestrado, José destaca uma situação enfrentada que dá indícios à uma atitude racista e preconceituosa,

[...] no tempo que eu tive na Europa, no doutorado sanduíche, em algum momento ou outro a gente já percebia que a cor da pele, às vezes, tem diferença mesmo. Eu lembro de um episódio de quando eu tava voltando do doutorado sanduíche. A gente desceu no aeroporto internacional lá de Guarulhos, ai tinha um grupo assim, grande, que tava vindo, e eu também cheio de bagagem, por coincidência eu era o de pele mais escura, a maioria era tudo branco. O pessoal passou e a polícia federal veio em mim e me levou pra entrevistar, pra revistar, ver o que que tinha. Eu achei estranho, pode ser que seja ou pode ser que não seja, mas eu achei muito estranho o de pele mais escura ser o único entrevistado no meio de tanta gente que tava chegando [...] (José).

O relato de José dá sinais do que acontece frequentemente com pessoas negras no que se refere às suas relações com a polícia, decorrentes da diferenciação sistêmica da população negra baseada em estereótipos associados a condutas negativas como violência e desonestidade (Schucman, 2012), em grande parte moldada pelo racismo e resulta em tratamento desigual e desproporcional por parte das autoridades policiais (Souza, 2017). Portanto, quando um indivíduo negro ocupa determinada posição que anteriormente estava predominantemente reservada ao indivíduo branco, desafia os estereótipos e as expectativas demonstrando com seu próprio corpo que aquela posição não deve ser exclusividade de nenhum grupo. Contudo, essas atitudes diante de sua presença em tais ocupações também demonstram como o racismo está presente na sociedade e se manifesta.

Nesse contexto, a instituição de ensino desempenha um papel crucial na vida dos alunos desde muito cedo, no que se refere à construção e desconstrução de estereótipos enraizados na mente das pessoas, cuja manifestação se dá na vida estudantil através de atitudes preconceituosas e discriminatórias que inferiorizam e ridicularizam o negro com base em características fenotípicas e, inclusive, como no caso de Maria Firmina, essas atitudes vêm praticadas pelo próprio professor negro,

[...] eu tenho recordações péssimas dele, da postura dele comigo e com o outro aluno negro da sala. Era uma questão de exposição mesmo. Eu não sei o motivo disso, ele era um professor negro, ele era pra gente a referência física pra nós. Era o único assim, vamos dizer, igual nós ali. A oportunidade que ele tinha pra poder nos menosprezar, hoje eu entendo isso, mas na época, ele fazia a gente se sentir pior que lixo. A diferença que ele tinha comigo e com esse outro menino era absurda, e aquilo pra mim soava de uma forma muito estranha [...] (Maria Firmina).

A narrativa de Maria Firmina traz uma experiência que ilustra a reprodução do racismo estrutural por parte de pessoas negras, ou seja, mesmo pessoas que pertencem a grupos racialmente marginalizados podem absorver ideias prejudiciais devido à exposição contínua a

um ambiente que as perpetua, sendo um resultado da internalização das normas, estereótipos e preconceitos racialmente tendenciosos que permeiam a sociedade, trazendo luz à estrutura racista que coloca pessoas negras em espaços subalternizados (Almeida, 2018). Ademais, o relato demonstra o pouco preparo e a falta de apoio institucional adequado para evitar situações como a trazida (Aba, 2006).

A incidência dessas situações, em razão de características físicas, em um espaço de extrema importância para a socialização, como é o caso da escola, demonstra que esse ambiente pode, também, reproduzir todas as manifestações presentes na esfera social mais ampla. O preconceito racial e a discriminação encontram um terreno propício para sua proliferação por meio de mecanismos ou da configuração do processo pedagógico vivenciado na sala de aula. Essas questões demonstram a pertinência de reformulações e da inserção de metodologias para se educar para igualdade, criando, assim, um novo ambiente de estudo para os alunos negros, um ambiente em que sejam vistos e reconhecidos como parte da história. Portanto, o contexto e o método de entrega da educação desempenham um papel crítico na formação das ações, perspectivas e compreensão da sociedade por parte dos estudantes. Neste sentido, as experiências enquanto estudantes e a valorização dessa consciência se revela de importância fundamental na jornada educacional dos entrevistados. Inicialmente, é pertinente ressaltar o relato de Maria Firmina ao se referir ao comportamento de uma professora que esteve em sua jornada estudantil,

[...] ela tinha aquele perfil assim, retraído, a postura dela era uma postura assim “eu tenho que falar o mais baixo, eu tenho que ficar escondida sempre né” porque ela tava ocupando um espaço que não era pra ela, então ela assim, sempre naquela posição recolhida. Ela não tinha algo pra, sabe, “eu to sendo uma referência positiva de empoderamento, de postura, e sim “eu to aqui e a qualquer momento qualquer pessoa pode fazer o que quiser de mim e eu tenho que aceitar” [...] (Maria Firmina).

A entrevistada oferece uma perspectiva crítica a respeito da postura retraída dessa professora negra. Em contrapartida, na maioria dos casos, quando os entrevistados se deparavam com determinados professores negros, os mesmos se tornavam referências notáveis e incentivadores em suas caminhadas.

[...] ela me alfabetizou. Ela foi uma referência pra mim. Pra mim é uma pessoa inesquecível. Eu acho que ela me deu tudo, que não foi só a possibilidade de estar na escola, que pra mim é um lugar de proteção, ela era a mulher referência. Não só de tá dentro da escola, mas de ser assim, uma mulher preta, sabe, e encarava a docência, e encarava aquilo de uma forma muito séria. Eu não sei se ela sabia o quanto ela era referência pra nós [...]. (Carolina).

[...] ele foi meu professor, meu orientador, tutor em vários projetos e hoje eu sou o chefe dele. De fato, ele foi o cara que mais me instigou assim, sabe, porque ele via o potencial que tinha na época e tal. Hoje eu tenho uma dívida com ele, eu sempre falo isso, que eu tenho uma dívida porque ele foi uma pessoa que naquele momento se ele não tivesse dado uma força inspiradora talvez eu já tivesse voltado pro país. Ele falava “é uma chance pra você”. Foi como uma janela de oportunidade [...] (Lima).

[...] duas professoras especificamente que me marcaram, que me deram sentido da vida docente, que me influenciaram muito na minha forma de ver o mundo e de trabalhar [...] (Tereza).

Em síntese, fica evidente a significativa sub-representação de professores negros ao longo da trajetória dos participantes entrevistados. Entretanto, quando essas figuras estão presentes, na maioria das vezes elas têm sido percebidas como um elemento positivo e influenciador na vida dos entrevistados. Portanto, houve influências anteriores, como o apoio de alguns professores que perceberam o potencial dos alunos (Santos, 2006), como ilustrado no caso de Lima, para Hooks (1995), as motivações que levam mulheres e homens negros a optarem pela vida intelectual podem ser variadas e algumas experiências específicas podem influenciar o desejo de seguir uma carreira acadêmica, como o impacto da interação com algum professor inspirador, o prazer encontrado nas atividades de pesquisa, leitura e escrita, entre outros fatores.

5.2.2 Caminhos da escolha profissional: explorando a decisão

A escolha profissional não se revela exclusivamente vinculada a características pessoais, mas sobretudo, ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que os indivíduos estão inseridos. Essa escolha está intrinsecamente ligada a uma diversidade de relações que marcam o percurso da vida escolar de modo singular. Ao longo desse percurso, diversos elementos como acasos, circunstâncias e coincidências, interagem para progressivamente construir e filtrar as opções disponíveis nas trajetórias individuais.

[...] eu tenho sete irmãos, minha família é uma família grande e eu sou um dos mais novos. Eu olhava os meus irmãos mais velhos e via que todos estavam trabalhando em algum serviço que não era o serviço que eu queria. Eu trabalhei na roça, na plantação de café, eu via meus irmãos trabalhando em oficinas, empresas, assim, serviços gerais. E eu morando na roça, qual era o contato de único protagonismo social que eu tinha, morando na roça? Era o professor. O professor, ele sempre representou pra mim um ser identitário de muita importância social. Eu olhava como sendo uma possibilidade de profissão pra mim. Talvez tenha sido pela influência da escola, eu não descarto isso, mas também aquela era a única janela que eu enxergava. Eu sabia o que era trabalhar na roça, entregar remédio... e só, eu não tinha outra experiência ou vivência profissional e eu via a docência como esse lugar que ia me alavancar pra uma determinada posição social [...] (Manoel).

Assim, o processo de decisão profissional pode ser concebido como um desdobramento de elementos de cunho externo e interno, os quais se entrelaçam e se manifestam de variadas maneiras, gerando dilemas e tensões para aqueles que a experienciam. Com frequência, é na vivência das labutas profissionais e no enfrentamento das adversidades que a eleição da trajetória profissional se concretiza.

[...] eu fui levado, não foi uma escolha. Tive uma oportunidade de fazer um curso de licenciatura e aos poucos tornei-me um professor, mas sem ter o planejamento de ser professor. Não vejo isso como uma vocação, mas vejo como uma formação. Isso não quer dizer que eu não gosto, eu gosto, mas não vejo como uma vocação. Eu acho que eu não teria condições, pelas minhas condições econômicas e sociais, de ter optado por uma outra coisa. Eu caio nessa como a melhor possibilidade que eu tinha pelas minhas condições [...] (Luis).

No contexto do exercício profissional e na superação de desafios tem-se a escolha da carreira, ou seja, os indivíduos moldam suas trajetórias profissionais e consolidam suas decisões à medida que interagem com esses elementos externos e internos que compõem o processo (Oliveira, 2015).

[...] não é o que eu queria fazer, é o que dá pra fazer, quais são as reais opções que eu tenho, dentro do meu rol de escolhas qual é a melhor que eu posso fazer. E aí veio a orientação educacional e ela vai ajudar a gente a escolher a profissão. Não passava pela minha cabeça na época fazer faculdade, mal to conseguindo terminar o ensino médio. Eu não tinha a menor ideia do que eu ia fazer da minha vida. Não foi uma escolha de aptidão, foi uma escolha segura [...] (Antonietta).

Dessa forma, a dimensão subjetiva engloba a maneira pela qual os indivíduos concebem as trajetórias profissionais e sua própria identidade no contexto do trabalho. A renúncia a preconceitos preestabelecidos e a adoção de uma perspectiva de trabalho que demande uma análise reflexiva e uma comparação constante entre o estado ideal e a realidade conduzem a uma prática promissora, que tem o potencial de culminar em um profissional realizado.

[...] minha carreira acadêmica era muito improvável. Eu não tinha nenhuma expectativa de fazer carreira acadêmica. Era a única chance que eu tinha de estudar porque eu trabalhava o dia inteiro já nessa época né, de empregada doméstica, então eu só podia estudar a noite. Não tinha muita opção à noite. E o magistério é uma carreira que você olha e você vê mulheres pretas e, você vê que elas conseguem entrar no magistério, é uma carreira possível pra mulheres pretas da periferia. Então eu meio que queria fazer aquilo porque eu percebi que era um jeito de arrumar emprego mais rápido. E do magistério eu fui fazer pedagogia, mas foi no magistério que eu comecei a viver a docência e me enxergar como professora [...] (Carolina).

Registros históricos apresentam que desde o período da Primeira República encontravam-se algumas professoras negras no magistério, as quais faziam parte da parcela liberta e buscavam ascensão social (Muller, 2014), essa situação vai de encontro às escolhas das entrevistadas, Antonieta, Carolina e Tereza, pelo magistério. Além da licenciatura, como mencionado anteriormente por Luís e por André: “[...] eu era bom em matemática, então eu segui o fluxo dos estudos [...]”. Isso evidencia que os entrevistados se basearam em opções que julgavam ser palpáveis e possíveis a eles, cuja escolha vai em direção aos cursos menos elitizados. Assim, o processo de construção profissional se molda a partir das descobertas e das oportunidades e, principalmente, do contexto,

[...] numa família de trabalhadores como a minha o caminho das filhas mulheres para a docência era um caminho muito natural, vamos dizer assim. Era fazer o magistério, dar aula para as crianças, casar, ter filhos e recomeçar essa história. Então eu comecei como professora do ensino básico né, do ensino fundamental, e aos poucos eu queria ter outras experiências, conhecer outras profissões, mas acabou que os caminhos me levaram de novo pra docência, no caso à docência pro ensino superior [...] (Tereza).

Em que pese os percursos terem suas singularidades, existem evidências de que em determinados casos a escolha pela docência não é um fato decorrente de uma escolha livre de pressões, mas sim, produto de imposições e determinações valorativas de classe, gênero e etnia pré-definidas, como pontuado por Tereza logo mais. Além disso, há experiências que contam com fatores como a influência de um professor, a qual também interfere nas escolhas pelos cursos de formação, como colocado por Antonieta: “[...] eu fui me apaixonando pelo que ela tava fazendo e me apaixonei pela pedagogia”, e outro entrevistado,

[...] eu vivia estudando, inclusive nas férias, e eu o via (professor) trabalhando e pensava que bacana, eu quero fazer isso. O mestrado e o doutorado foram conquistas importantes nessa caminhada porque me deram condições, condições pra poder seguir nesse caminho [...] (Machado).

Segundo Oliveira (2015), a construção de si próprio é um processo de autoformação, sendo que a reflexão sobre os acontecimentos passados produz marcas e, de posse dessa memória, tem a possibilidade de construir seus referenciais. Logo, a identidade é moldada pela interação dos diversos modos de socialização, que desempenham um papel conjuntamente na formação dos indivíduos e na definição das instituições (Dubar, 2005). Portanto constrói-se individual e coletivamente, através das socializações. Em contrapartida, verifica-se, ainda, casos em que a carreira docente é, de fato, almejada, desde cedo,

[...] eu já tinha muita essa vertente da docência desde novo, desde o ensino médio eu tinha perspectiva de ir pra sala de aula, uma coisa que eu queria era ir pra docência, eu nunca me enxerguei muito em outras profissões. Tanto que, quando eu entrei no curso de física em algum momento eu estava decidido a dar aula no ensino fundamental e médio, e aí foi que entrou esse papel dos professores, que conversaram sobre eu ir pra carreira acadêmica em si, mas a docência eu já queria mesmo [...] (Francisco).

Nesse contexto, a escolha de ser docente pode ser identificada, na medida em que o desejo ou a vocação surgem como uma das principais justificativas pela escolha, ficando expresso um discurso natural da vocação. Percebe-se, ainda, aqueles entrevistados que, ao adentrarem no mercado de trabalho, chegaram a vivenciar outras experiências até, de fato, assumirem a profissão de docente, conforme narram,

[...] quem diria né, eu trabalhei com o Mano Brow e eu tive duas experiências muito bacanas, uma era nessa ONG muito potente que trabalhava com adolescente de rua e, em 93 eu fui trabalhar com Geledés. Essa coisa de ONG é assim né, trabalha onde tem dinheiro, tem um projeto, tem uma grana, cê vai lá. O Geledés tava sendo criado e a gente tinha que produzir todo o material, ia pro Ministério da Saúde depois. E eu falo, gente, como é que pode né?! É muito doido isso, pensar que trabalhei com Sueli Carneiro, Mano Brow. Eu olho pra minha vida hoje e penso assim, é muita história, é muita coisa maravilhosa que foi acontecendo [...] (Carolina).

[...] terminei a faculdade e fui pro mercado, apesar de eu ter feito muito iniciação científica, eu acabei experimentando um pouco. Dois anos aí, seja em laboratório de análise clínica, farmácias do sus, indústria farmacêutica e depois eu decidi que eu queria era a carreira acadêmica mesmo. Aí eu entrei pro mestrado, fiz doutorado direto, passei no concurso e aí to até hoje [...] (José).

Diante dessas narrativas acerca das trajetórias pessoais e profissionais dos indivíduos, destaca-se a complexidade inerente à conquista do status de docente. Portanto, é no tempo em meio às relações que a identidade é construída, as transformações vivenciadas no decurso são acomodadas e se dá a constituição como pessoas e como profissionais. Nesse sentido, o poder exercido pela organização da sociedade sobre os indivíduos que ela gera é um processo que se concretiza através do conjunto de instituições voltadas para a socialização, podendo encontrar expressão na esfera familiar, educacional, legal, cultural e religiosa.

5.3 PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE E ALTA GESTÃO

No presente tópico pretendeu-se explorar as questões referentes à prática profissional dos docentes que, no momento das entrevistas, ocupavam cargos de alta gestão, no contexto

universitário, considerando as suas experiências positivas, as dificuldades, os episódios de preconceito, a representatividade e os espaços da universidade.

5.3.1 O “espaço” construído para os negros: solidão, estereótipos e racismo

A conjuntura histórica das interações raciais e da estrutura social no Brasil, que engloba segmentos populacionais historicamente marginalizados em função de critérios socio-raciais, se reflete na ocupação restrita da população negra em espaços de poder (Carneiro, 2011). O contexto acadêmico estudado na presente pesquisa evidencia que, quando se trata de alta gestão acadêmica, a situação é ainda mais agravante.

[...] eu sou o primeiro preto num cargo de gestão, num cargo de pró-reitor tá, nesse lugar pró-reitor, numa universidade que tem 45 anos de idade. Só por aí eu já vejo um problema [...] (Manoel).

[...] foi a primeira vez que saiu uma chapa formada por duas mulheres negras, uma mulher preta e uma mulher parda, duas mães solas, num instituto extremamente machista, num ambiente extremamente machista, assediador né, em todos os aspectos possíveis [...] (Maria Firmina).

Realmente, como trazido por Manoel, há um problema. Em que pese o exemplo do mesmo e de Maria Firmina, é necessário reconhecer que a progressão em direção à diversificação da liderança tem sido caracterizada por passos vagarosos. Os relatos atestam que a alta gestão das universidades federais mineiras é majoritariamente formada por brancos, fazendo com que a população negra ainda continue sendo a minoria numérica nesses cargos, consequentemente,

[...] pra pessoas negras esse é um caminho muito solitário. Pra eu poder ascender socialmente eu não pude esperar. Eu não tive condições de ficar na minha cidade, com a minha família, com os meus amigos. Pra que eu pudesse entrar eu tinha que pegar a primeira oportunidade que aparecesse e a (universidade atual) foi a primeira oportunidade que apareceu. Eu me lembro que muitos colegas falavam “você vai sair daqui?”, “como você vai sair daqui pra ir pra lá?”, e eu falava, não tem outra opção não. Essa era a opção que eu tive. Eu tive que cortar laços. Pra poder ter uma ascensão social eu tive que sair do Rio de Janeiro, eu tive que migrar também, eu sou um migrante. Sou professor e sou migrante [...] (Machado).

[...] as vezes eu me sinto isolado. Quer dizer, o único negro no meio de brancos né. Existem outros colegas aqui, mas muito pouco. Mas no meu trabalho, em algumas reuniões eu me vejo sozinho, isolado, e eu gostaria de tá dividindo isso com outros colegas que quisessem representar o grupo que eu também faço parte. Eu gostaria que nós tivéssemos negros ocupando outras pró-reitorias [...] (Luís).

O tema da solidão entre os negros integrantes da alta gestão universitária foi abordado por mais de um entrevistado, seja quanto às relações afetivas, quanto intelectual, onde também há o sentimento de inadequação ao espaço ocupado. Em ambas as relações os sentimentos se entrelaçam e refletem experiências entre os entrevistados, que se deparam com barreiras sociais e se veem como exceções ao ocuparem um espaço histórica e socialmente construído como de brancos (Souza; Dias, 2018), que continua sendo um ambiente onde a diversidade racial é limitada, como reiterado pelo entrevistado André, “[...] são poucos professores negros e as pessoas nunca esperam que seja um cargo ocupado por um professor pardo e jovem [...], e por Maria Firmina, [...]a expectativa de uma menina preta nunca é chegar nesse lugar [...]”.

Historicamente, os postos de liderança foram ocupados por pessoas brancas, em contrapartida, tinha-se a exclusão do negro como participante remunerado da força de trabalho, fato que desempenhou um papel decisivo na definição do perfil considerado ideal para os postos de trabalho no passado, moldando o mercado de trabalho nos séculos subsequentes (Ortegal, 2018; Schwarcz, 2012).

Portanto, as noções de raça como uma característica biológica e a ideia de que existe um "lugar" predeterminado para os negros, conforme discutido por autores como Schwarcz (2012) e Rosa (2014), embora tenham sido contestadas por diversos estudos ao longo dos séculos XX e XXI, ainda persistem no imaginário social brasileiro de modo que, quando há a inserção dos negros na alta gestão, mesmo de forma gradual, altera a estrutura do poder historicamente associada ao domínio branco e gera algumas situações,

[...] e a minha presença ela é, e isso tem um certo custo também, ela é incômoda, as pessoas não estão acostumadas a ver... Porque um homem negro liderando incomoda muita gente, incomoda inclusive pessoas que se dizem parceiras... Muitas vezes questões que não são colocadas pra pessoas que ocupam um lugar de gestão, elas colocam para mim, então eles fazem questionamentos que não fariam com outras pessoas. Te dar um exemplo aqui, durante um ano um colega branco ocupava um lugar e ele nunca informou ao departamento do que acontecia lá dentro, ele saiu, eu entrei, duas semanas depois que eu entrei passaram a questionar por que que eu não falava do que acontecia lá dentro dos conselhos, sendo que não tinha tido nem reunião do conselho ainda, e foi questionado sobre quem? Sobre mim. Não sobre o colega branco anterior, então são nesses detalhes que a gente vê o racismo institucionalizado na universidade... a pessoa se sente confortável em me interpelar de questões que eles não fazem com outras pessoas [...] (Machado).

[...] sempre tem um movimento né, daqueles, daquelas que se sentem comigo nesse lugar, ou seja, são as pessoas antirracistas, as pessoas que entendem que os lugares tem que ser pra todas as pessoas. Pessoas que sabem que a questão de ser branco ou ser preto é só uma questão de melanina, isso não te faz melhor nem pior. Eu sinto de um lado essa empatia, por outro lado eu sinto obviamente desconfianças, existem desconfianças, e essa desconfiança eu não tô dizendo que ela seja racismo, mas talvez ela até seja uma certa, um certo preconceito travestido de desconfiança. Porque é

interessante um homem preto falar e tomar decisões, é interessante uma mulher falar e tomar decisões e se for uma mulher preta ainda, falar e tomar decisões, e todo mundo falar “ok, é isso mesmo, a palavra final é sua”. Então tem de um lado muita empatia, eu até digo que tem mais empatia do que desconfiança, mas tem por outro lado sim desconfianças [...] (Manoel).

Nesse sentido, dentro dessa construção da raça, a ideia equivocada de que o negro é pertencente a um lugar subalternizado ou, ainda, a uma classe menos detentora de conhecimento, reflete várias formas de poder e dominação ainda presentes na sociedade, baseadas no racismo e preconceito, que configuram o cotidiano profissional desses sujeitos, como o incômodo mencionado por Machado e as desconfianças apontadas por Manoel. Essas experiências evidenciam como a trajetória profissional é marcada por enfrentamentos e tensões de microviolências, decorrentes da condição da raça, dentro da universidade, se materializando o racismo institucional, o qual está atrelado a organização da sociedade como um todo e não aos seus indivíduos isoladamente. Portanto, é um conjunto de estruturas institucionais que limitam a participação de determinado grupo racial, impondo uma conduta rígida em relação aos sujeitos (Munanga, 2019).

[...] eu já vivi situações aqui na universidade de pessoas que entram no banheiro masculino e picham lá nas paredes “voltem pra jaula, seus macacos”, “a universidade não precisa de vocês, seus pretos”, isso já pichado, ou seja, a pessoa não tem coragem, porque racismo também é crime, de falar isso. Uma fala ou outra isso aparece, ou senão umas brincadeirinhas que ainda acontece, “nossa ele é preto, mas é tão eficiente”, isso ainda existe, ou “nossa, é um preto da alma branca”, eu já escutei isso. Como assim? O que significa isso exatamente? São situações que a gente acaba vivendo dentro da universidade. Quando eu pensei em me colocar a candidato a reitor já alguém disse que “não tem cota pra reitor”. Falar isso gratuitamente isso é preconceito, é racismo. Ou quando me compararam com o único candidato preto que a (universidade) já teve, dizendo que a (universidade) é muito conservadora pra votar numa pessoa como eu, me comparando ao outro colega, que eu teria a quantidade de votos que o outro colega teve por ser quem ele é, também é racismo. Porque se você pensar, mas pera lá, o que me aproxima dele? É só a cor, eu sou preto. E por que é que a universidade é conservadora? Conservadora em que sentido? O que que eu tô propondo que seja tão revolucionário? O mais revolucionário que eu proponho é a minha própria cor pra uma universidade que nunca teve um homem preto na gestão. Então isso é revolucionário ou isso é progressista? Se é isso, então de fato nós temos situações de racismo dentro da instituição. Essa nem foi tão velada assim, mas as vezes são coisas meio veladas, e como eu sou uma pessoa que não permito um tipo de movimentação então eu obviamente me coloco, aí as pessoas tendem a não falar [...] (Manoel).

O contexto do racismo, frequentemente, carrega consigo concepções estereotipadas acerca da população negra, imputando a ela, ao longo da história, atributos pejorativos, destituídos de intelecto e, inclusive, comparando-os aos animais. A utilização dessas ofensas e as comparações depreciativas entre características físicas negras aos animais agem como ferramentas para a estrutura racista, haja vista que naturalizam a discriminação e a visão

pejorativa das pessoas negras dentro da cultura popular, o que se perpetua ativamente no imaginário social (Almeida, 2018).

Segundo Ortegal (2018) e Guimarães (2016), negros e indígenas foram classificados a partir da visão do homem branco europeu de forma racializada, inclusive, como não humanos e, o fato de caracterizá-los como animais evocam a persistência dessa perspectiva de inferiorização como ser humano, de modo que, o lugar do negro estaria circunscrito a espaços e posições de subalternidade e submissão.

Nesse sentido, ao alcançar um cargo de liderança, a relação entre inteligência e negritude não seria de associação, mas sim de contradição (Kilomba, 2019), logo, é feito um certo “embranquecimento”, como nota-se nos comentários: “nossa ele é preto, mas é tão eficiente”, “nossa, é um preto da alma branca”, ou seja, não é reconhecido como negro quando se trata da questão intelectual. Manoel deixa evidente que, em que pese a menor manifestação no espaço público nos dias atuais, em virtude da promulgação de legislação que criminaliza o racismo, bem como do crescimento do discurso antirracista (Schwarcz, 2012), essa mentalidade ainda perdura. Outra experiência é trazida pelo entrevistado Machado,

[...] quando eu fui pró-reitor a minha função era assessorar o reitor né, muitas vezes eu chegava na reunião do Conselho Universitário, uma técnica olhava assim, o reitor chegava né, ele se dirigia pro local da reunião dele e eu me dirigia pro meu local como professor, essa funcionária começava a cochichar e dizer “chegou o segurança”, né. Assim, não é porque eu sou o assessor, até porque a universidade já teve milhões de assessores, todos brancos, nenhum deles foi chamado de segurança, mas qual que realmente é o papel de um homem negro na sociedade? São esses papéis que nos delegam né, segurança, trabalhos braçais. Então mesmo eu sendo assessor da reitoria, na época eu era bolsista de produtividade, então eu tinha um reconhecimento acadêmico né, eu criei aqui na universidade um programa de clínica inteira de tratamento, mas na hora de falarem de mim eu sou o segurança [...] (Machado).

Os trechos aparentam justamente essa ideia de estereótipos associados às pessoas negras ou mesmo da construção social que coloca negros em espaços subalternizados, mesmo que eles não estejam ocupando esses espaços, como resta evidente no exemplo trazido por Machado, ao ser assemelhado ao segurança. No caso, tal comparação feita no ambiente de trabalho, pela técnica, se mostra como um comportamento de discriminação baseada em raça (Brito, 2007). Ao passo que, ratifica que existe uma divisão de espaços, o que vai de encontro ao entendimento de Ribeiro (1995), sobre a perpetuação das classes dominantes sobre as classes oprimidas, ou seja, sugere que a sociedade tende a manter os negros em posições subalternas às outras pessoas.

[...] aquela ideia, aquele conceito que o povo tem né, o homem perigoso, o negro no Brasil sempre foi visto como homem perigoso, a ser controlado, vigiado, que a qualquer momento ele vai fazer uma coisa muito ruim [...] (Machado).

Diante dos trechos, percebe-se que ser negro implica não só na incorporação de elementos menos prestigiados, mas em ideários inequivocamente pré-estabelecidos socialmente. Os casos apresentados são exemplos de como o racismo institucional muitas vezes é resultado de estruturas sociais. Para Almeida (2018), o preconceito racial se concretiza por meio da segregação étnica que está enraizada no âmago da organização social. A comunidade teria desenvolvido, com base em conceitos discriminatórios de raça, um processo societal, histórico e político que estabelece mecanismos para marginalizar indivíduos ou coletivos de forma sistemática. Como resultado, o racismo sistêmico atua como uma violência perpetuada na estrutura, dificultando ou impedindo que indivíduos de origem negra ingressem em determinados cenários econômicos, políticos e institucionais.

[...] quando eu vim pra cá, eu vim, preenchi a ficha lá, assinei tomei posse e tal, fui embora. Passou um tempo eu peguei minha ficha funcional, fui olhar e tava lá que eu era parda, aí eu falei, “hã, oi? Quando que eu preenchi que eu era parda?”. Hora nenhuma me foi perguntado isso. Eu não preenchi. Qual que é a dúvida em olhar pra mim e ver uma mulher preta né. E aí eu voltei, fui lá no setor de registro e cadastro, era presencial, o funcionário tava lá, o mesmo que tinha me atendido. Já tinha passado meses que eu tava (na universidade) já, ou anos, não sei. Quando eu cheguei lá eu perguntei pra ele, por que que eu to cadastrada na ficha funcional como parda? Aí ele falou, “ah, fui eu que preenchi” aí eu falei, mas por que você colocou que eu sou parda? Aí ele respondeu, “porque eu achei pesado demais colocar preta, aí eu coloquei parda”. Eu falei pra ele, muda agora, eu quero que muda minha ficha funcional agora, na minha frente. Porque isso, na hora que vai fazer um senso, quantos professores pretos tem, “ah, tem pouco”, mas é porque alguém achou pesado demais cadastrar a pessoa como preta e preferiu colocar parda a reveria. Achei isso um absurdo na época e pedi pra todos os colegas pretos que estavam aqui conferirem as fichas funcionais, porque eles poderiam também ter sido cadastrados como pardos e não como pretos né [...] (Maria Firmina).

Reconhecer uma docente como "preta" pode ser percebido como “pesado” em razão da carga histórica de preconceito racial que tem permeado a sociedade. Processos envolvendo desigualdades, preconceitos étnicos, estruturas hierárquicas e divisões socioeconômicas estão presentes em sistemas simbólicos demarcados por uma cultura eurocêntrica e machista, onde os pobres e os negros, ou, de outra forma, os negros pobres, foram desde tempos remotos, excluídos dos conhecimentos e das instituições acadêmico-científicas (Praxedes, 2009). Assim, ao identificar alguém como "preto", muitas vezes, as pessoas carregam consigo estereótipos, preconceitos e suposições que podem limitar as oportunidades e o tratamento justo. O simbolismo dessa classificação reside no fato de que, historicamente, a raça tem sido usada para categorizar e diferenciar as pessoas, com base em critérios injustos. O reconhecimento de uma docente como "preta" não apenas destaca sua identidade racial, mas também desafia os estereótipos e preconceitos associados a essa classificação. Portanto, verifica-se a dificuldade

em associar a mulher negra a um cargo alto (Gomes, 2018), situação que, provavelmente, não aconteceria em se tratando de uma posição de serviços gerais, por exemplo.

Além disso, como será relatado a seguir pelas entrevistadas Antonieta, Maria Firmina e Tereza, não são apenas ocorrências de discriminação racial, mas também quanto ao gênero, vivenciadas no exercício de suas funções como docentes gestoras, sendo que, o efeito combinado da opressão racial e de gênero resulta em formas singulares de racismo que moldam as trajetórias das mulheres negras (Kilomba, 2019).

[...] mas as coisas nunca vêm sozinhas. Então eles podem até não praticar nenhum tipo de racismo que você note, ou seja, você tá num ambiente acadêmico, ninguém vai te dizer uma coisa absurda, ou te ofender, não vai. Isso a gente não vai ver... Interrupções nas suas falas né, nas reuniões, a ideia de que aquilo que você vai questionar “não, mas isso é um exagero” né, ou os comentários que você pode ouvir outro homem dizendo, que ele nunca vai dizer isso na sua frente, mas ele vai falar assim “a fulana tava de tpm, só pode ser”. Eu enfrentei mais dificuldade, que eu percebi, no sentido do gênero do que do racismo, agora isso não significa que não tá lá, significa que o outro sabe o limite que você tem e o que você é capaz de responder [...] (Antonieta).

O relato de Antonieta mostra como as variáveis de gênero e raça estão interligadas, não sendo possível julgar a trajetória de mulheres negras apenas pela perspectiva de classe (Crenshaw, 2002). Seu relato emerge, ainda, sobre a sutileza em que as práticas do racismo se manifestam, como no seguinte trecho: “[...] ninguém vai te dizer uma coisa absurda, ou te ofender, não vai... Isso a gente não vai ver [...]” (Antonieta). No entanto, as práticas na alta gestão evidenciam a dupla desqualificação, por ser mulher e por ser negra, bem como a existência do racismo institucional.

[...] Interrupções nas suas falas né, nas reuniões, a ideia de que aquilo que você vai questionar “não, mas isso é um exagero” né, ou os comentários que você pode ouvir outro homem dizendo, que ele nunca vai dizer isso na sua frente, mas ele vai falar assim “a fulana tava de tpm, só pode ser [...]” (Antonieta).

Segundo Munanga (1999), no Brasil, certas ações sérias e significativas são realizadas de forma discreta, sem uma retórica explícita, para evitar chamar atenção e evitar o início de um processo de conscientização, ao contrário do que ocorreu em países com racismo explícito. Nesse contexto, o silêncio, o subtexto, a sutileza e o paternalismo são identificados como componentes dessa ideologia racial.

[...] as pessoas chegam procurando a diretoria do... e quando me chamam eu saio e me apresento. Aí eles olham pro lado e perguntam, “mas você que é a...?” A pessoa me chamou, eu sai da minha mesa, fui lá e atendi. No meu gabinete tem o meu nome na

porta, eu to sentada na minha mesa, fazendo as minhas coisas, a pessoa bate na porta e queria falar com a dra... Gente, não tem mais ninguém lá, só tem eu lá. Ah, eu quero falar com a coordenadora. Ai quando aparece a dra... uma mulher preta, cê vê o choque. Aí vêm as desculpas. “ó, cê parece tão novinha, tem cara de aluna”. Aí eu falo não, não tenho cara de aluna, só não tenho a cor que você esperava ver aqui. Se fosse uma mulher branca podia ter a cara de novinha que for, jamais falariam isso ou agiriam dessa forma. Por mais que tenha o machismo também, mas ser uma mulher preta é nisso que eu esbarro [...] (Maria Firmina).

Diante das diversas formas de manifestação do racismo nos últimos tempos, Heilborn, Araújo e Barreto (2010) defendem que não se trata apenas de manifestações mais agressivas e evidentes de discriminação, mas de situações de racismo implícito, ou seja, simbólico. A narrativa de Maria Firmina expõe um exemplo contundente do racismo simbólico manifestando-se no ambiente de trabalho. Eis que, há uma série de incidentes nos quais as pessoas que a procuram demonstram dificuldade em acreditar que ela seja a diretora, presumindo que sua cor de pele a desqualifica para tal posição. Esse comportamento reflete um estereótipo racial profundamente enraizado, que automaticamente associa as pessoas negras a posições de menor autoridade. A desconfiança inicial das pessoas é seguida por “choque” quando a mesma se apresenta como a responsável pelo cargo, sugerindo que suas expectativas estavam condicionadas por preconceitos raciais, ou seja, há resistência em enxergar uma mulher negra em um espaço de liderança e a razão é o sistema econômico e político que perpetua tendendo a mantê-las fora desses espaços de liderança (Almeida, 2018). Nesse sentido, o racismo é também um discurso coletivo, uma linguagem social de uma dada cultura que produz um campo etnosemântico, no qual o significante “cor negra” carrega mensagens e significados simbólicos de inferioridade social e biológica. Essa noção atesta a forma de dominação do racismo que passa pela via linguística (Gonzalez, 2020; Kilomba, 2019; Schwarcz, 2012).

[...] foi uma fala positiva, mas que eu senti como uma fala desnecessária naquele momento, foi quando falaram pra mim assim “nossa, você vai ser a primeira diretora negra da faculdade de...”, eu sei que a pessoa falou afirmando essa questão da negritude, mas pra mim soou como uma observação, vamos dizer desnecessária, que não trazia diferença pra situação que eu ia ocupar [...] (Tereza).

Os trechos evidenciam como a mulher negra é estereotipada, restringindo, assim, o reconhecimento de sua capacidade para assumir funções de liderança. Tal perspectiva de opressão que essas docentes enfrentam, surge de uma interseção complexa de fatores, como gênero, raça e geração, conforme observado por Kergoat (2010), o que evidencia a presença de múltiplos elementos convergentes na manifestação do preconceito e na tentativa de limitar a atuação profissional das docentes gestoras.

Segundo Saffioti (2004), o machismo está presente em todas as esferas organizacionais da sociedade, ou seja, também configura as relações sociais de gênero no espaço público, de modo que, se constrói como poder nas instituições públicas, em que considera a primazia masculina. Logo, as mulheres negras enfrentam esses desafios que não estão ligados somente a questões raciais, como também ao sexismo e ao preconceito racial internalizado que a instituição abraça. Portanto, a dimensão de gênero e a questão racial estão interligadas, criando mais barreiras no caminho para se tornar uma docente (Euclides, 2017).

Acredita-se ser incontestável que o racismo e o sexismo, enquanto processos sociais, desempenham influência ideológica na construção do senso comum, enfatizando diferenças supostamente “naturais” e “biológicas”. Contudo, é fundamental evitar uma abordagem equivocada e simplista ao analisar as questões de gênero e opressão racial como paralelas, pois ambos impactam e situam grupos distintos de indivíduos de maneiras diversas, de modo que, no contexto específico das mulheres negras, é notável que esses dois aspectos se interconectam de forma significativa (Kilomba, 2019).

Portanto, o preconceito, a discriminação e o racismo, as vezes até de forma sutil, podem se manifestar, principalmente, por meio de processos comunicativos e do conhecimento, ou, mais precisamente, pela ausência de conhecimento, falta de reconhecimento. Pode-se dizer que um dos principais desafios encontrados no âmbito profissional é o racismo institucional, bem como a estereotipação alinhados a uma concepção do “não lugar” que os docentes ocupam enquanto negros e líderes intelectuais, onde a sua entrada seria supostamente improvável (Santos, 2017). Conseqüentemente, estratégias de ação e enfrentamento são criadas, como será exposto no próximo tópico.

5.3.2 Estratégias de ação e enfrentamentos dos docentes no exercício da alta gestão

É essencial reconhecer que, mesmo quando pessoas negras conseguem ocupar cargos de poder e influência, elas não estão automaticamente imunes a situações discriminatórias (Almeida, 2018), cujas experiências anteriores comprovam. Segundo Gomes (2018), as experiências de racismo no ambiente de trabalho servem como um mecanismo que busca minar a legitimidade da atuação dos profissionais pertencentes a grupos minoritários. Isso ocorre porque o racismo é uma questão sintomática. Diante desse cenário, alguns entrevistados compartilharam estratégias de ação que adotam para enfrentar essas situações.

[...] nesse lugar que eu tô eu me preparo muito antes. Até tem um colega que fala que eu sou legalista demais, mas uma coisa que eu aprendi, uma estratégia de sobrevivência que a gente tem que ter pra ocupar um lugar de liderança e poder ser ouvido e respeitado é sempre nos pautarmos nos regulamentos né. Então cada reunião que eu vou, cada proposta que eu faço, cada reunião que eu a conduzo, eu preparo muito tempo antes. Outra coisa que é curiosa, eu tava conversando com a secretária do departamento, ela falou que eu fui o primeiro chefe que preparava uma reunião, que os outros não preparavam, chegavam lá e tudo ok. Eu sei que se eu não chegar lá preparado, rapidamente vão tentar desacreditar o que eu falo. Então eu sempre me preparo muito conhecendo os regimentos da universidade, da administração pública. E eu tenho sempre esses documentos na mão e na ponta da língua, o que é um cansaço enorme e é um saco você ter que ficar lendo um monte de lei, regra e tudo mais. A segunda coisa, eu converso muito, eu negocio muito. Se eu não negociar eles vão me chamar de autoritário e se eu negociar, apresentar uma proposta e alguém não gosta, vão me chamar de autoritário também. É preciso negociar o tempo inteiro e sempre ter clareza, e fazer mudança. Tudo que eu faço tá sempre sendo avaliado. O tempo todo tem que tá atendo que nada do meu posicionamento vai ser um posicionamento unanimidade [...] (Machado).

A narrativa de Machado demonstra exatamente as estratégias para enfrentamento desses desafios que podem surgir devido à inserção de um negro em um cargo de liderança. Inicialmente, a narrativa revela uma preocupação evidente em relação à possibilidade de ser desacreditado, destacando a necessidade de adotar mecanismos que afastem questionamentos a respeito da legitimidade de suas ações, como é o caso da postura "legalista demais" (Gomes, 2018). Pois bem, há, ainda, uma preocupação em ser rotulado como autoritário, independentemente de sua abordagem, assim, tem-se uma dupla expectativa, na qual Machado busca se equilibrar a assertividade com flexibilidade, de modo que, a ênfase na constante necessidade de negociação sublinha a complexidade de assumir um “novo padrão” de liderança. Para Goffman (1975), essa estratégia de equilíbrio quando o negro assume um espaço nada mais é do que um bom ajustamento para não evidenciar sua marca.

[...] enquanto gestor a gente não pode prevaricar. Então, se há um problema administrativo, a gente sempre pautou pelas normas, pelo regimento, pelo estatuto da Universidade [...] (Lima).

Desta feita, os relatos de Machado e Lima indicam que entre as estratégias frequentemente adotadas, tem-se: a busca por aderência às normas e regras, o preparo cuidadoso para reforçar a credibilidade de suas afirmações e a resistência em ceder a práticas inadequadas. Logo, a busca por aderir às normas e regras se apresenta como um recurso importante para os entrevistados conferirem maior legitimidade e aceitação às suas ações e posicionamentos, possibilitando uma maior efetividade em suas iniciativas (Gomes, 2018). Ademais, uma outra consideração trazida à tona é a relevância de incentivar a equipe com orientação antirracista, mesmo diante dos desafios, como relatado em dado momento,

[...] tem pessoas que entendem isso, que conversam. Dialogam sobre essas desigualdades, compreendem essas desigualdades e compreendem o papel da universidade frente a essas desigualdades, sabe. Então com essas pessoas, com essas eu somo, então assim, tem aquelas que eu incomodo, algumas que estão incomodadas e se afastam e, aquelas que se incomodam no sentido de se deslocarem, de pensar “deixa eu olhar melhor pra isso”, e tem aquelas que a gente sabe que pode somar, que pode contar mesmo, e eu acho que esse número tá aumentando, sabe [...] (Carolina).

Os trechos evidenciam mais uma estratégia, qual seja, a importância do diálogo e da discussão na alta gestão universitária no contexto da luta e das ações antirracistas, isso porque, há aqueles que demonstram entendimento e engajam na discussão e outros que se incomodam, logo se afastam ou mudam a perspectiva. Diante disso, o debate se faz pertinente, como ratificado por Lima: “[...] a gente vai criando uma sensibilidade de ouvir as pessoas, de conversar com as pessoas e de integrar [...]”, esse diálogo tende a promover a integração das pessoas e representa o compromisso institucional com a promoção da equidade e justiça racial no ambiente acadêmico, onde muitos preconceitos são reafirmados (Carneiro, 2005).

Ademais, a narrativa apresentada por Carolina remete à relevância do Movimento Negro na promoção e sustentação desse diálogo diante de manifestações de preconceito e discriminação que resultam na marginalização nos domínios do mercado de trabalho, do sistema educacional, da esfera política, da estrutura social e do âmbito cultura (Domingues, 2007). Tal relevância é reiterada por Luis,

[...] eu entro no movimento negro em 83, a minha participação é anterior a minha entrada na universidade. Eu acho que muitos da minha geração e da geração anterior a minha que estão na universidade hoje, eu acho que vem da militância social negra. Toda política que nós começamos a implementar, falando das universidades, são políticas que os movimentos sociais impõem, quer dizer, isso não é de dentro, na verdade toda mudança vem de fora pra dentro, são as pressões do movimento social que faz com que as instituições possam ir mudando, eu acho que não existe outra maneira. As instituições são muito fechadas, elas mesmas defendendo seus privilégios, se não houver pressão do movimento social negro ou de outros grupos não há mudança, não há alteração [...] (Luis).

A fala de Luís destaca justamente a importância da militância do Movimento Negro como um precursor significativo, eis que, é um grande influenciador e impulsionador nas instituições acadêmicas, que por sua vez tendem a “defender seus próprios privilégios”, tornando necessário que haja pressão externa, para promover mudanças e alterações significativas nesse contexto (Santos, 2007), como mencionado por Tereza e Carolina,

[...] eles tencionam a sociedade, colocam coisas que os setores dominantes da sociedade não vão colocar se não for através de uma pressão muito forte dos movimentos sociais [...] (Tereza).

[...] eu sei que eu tenho história de militância nas causas sociais, nas pautas das juventudes e essa militância me coloca nesse lugar de alguém que consegue dialogar com o que a universidade tem hoje também de pautas da gestão, que é pensar na universidade, políticas específicas [...] (Carolina).

Nesse sentido, através de um enfoque centrado na concepção de estratégias de cunho político-administrativo, o Movimento Negro busca não apenas abrir espaço para a discussão das demandas da comunidade afrodescendente, mas influenciar as políticas e práticas institucionais (Santos, 2007).

[...] se não fossem os Movimentos antirracistas, o movimento negro unificado batendo ali e exigindo políticas de ações afirmativas nós não teríamos políticas de ações afirmativas não. As políticas de ações afirmativas é uma conquista do movimento negro e antirracista, não é uma dádiva de ninguém. Então eu acho que eles são importantíssimos, eles são necessários. Sem eles nós não estaríamos discutindo, sem eles o seu objeto de pesquisa não existiria, nós não estaríamos tendo essa conversa. Sem eles nada teria sido feito. Você pega o posicionamento de Abdias Nascimento, Lélia González, o posicionamento deles era qual? Nós somos vítimas, mas não somos somente vítimas, nós somos sujeitos ativos da história também, então vocês precisam nos escutar, escutar o que nós temos a dizer, o que nós temos a produzir sobre esse assunto [...] (Machado).

Segundo Santos (2021), os movimentos são o ponto chave das mudanças sociais, são resistência. Logo, as conquistas da comunidade negra são resultado de um legado histórico de esforços empreendidos pelos movimentos (Almeida, 2018) e não benevolências da sociedade. Ademais, a atuação dos Movimentos vai além de reivindicar direitos, mas abrange a promoção de um diálogo construtivo e a produção de conhecimento significativo sobre as questões raciais, por isso a importância dos negros como sujeitos ativos da história.

5.3.3 Representatividade de negros em espaços de poder e suas várias dimensões

Os conceitos e paradigmas que são socialmente instituídos para marginalização do negro ou para a crítica das políticas que visam sua inclusão em espaços predominantemente ocupados por brancos desempenham um papel crucial na perpetuação da disparidade; a qual não deve ser meramente tolerada, mas submetida a uma análise crítica que reconheça a necessidade de desconstruir tais paradigmas.

[...] a gente tá num Estado Democrático de Direito, isso tem um significado. Significa que o mesmo direito que eu tenho você tem. Agora, esse Estado Democrático de Direito só é pleno se ele também for representativo, aí quando você olha nos cargos de poder, de gestão, de mando, se ele não é representativo é porque historicamente ele foi excludente, ele sendo excludente ele não permite que o Estado seja pleno de direitos democráticos. Então o que nós temos quando há ausência de pessoas negras? A ausência dessa população, ela gera um problema de cumprimento institucional, de

cumprimento daquilo que é essência da nossa nação. E aqui não é só, vou fazer porque ta na moda fazer, não é isso, o que a gente tá dizendo é; estabelecemos um modelo de sociedade, esse modelo de sociedade se pauta naquilo que a gente chama de Estado Democrático de Direitos, significa que todas as pessoas têm os mesmos direitos a terem acesso a todas as condições. Bom, só que, pra que o Estado Democrático de Direito seja efetivamente concretizado no cotidiano das relações e das instituições e ser pleno, ele tem que possibilitar que todas as pessoas tenham acesso, se ele não possibilita, ele não é integralmente um Estado Democrático de Direito. Então nós estamos construindo uma sociedade, uma sociedade plena de direitos, uma sociedade livre de preconceitos, uma sociedade que dê acesso a todas as pessoas. Não é ter ou não ter preto, ter ou não ter mulher, o que tá em jogo é ter ou não ter uma nação constituída a partir de um Estado Democrático de Direitos. Agora, se pra esse Estado Democrático de Direito que é o nosso modelo de país, que a gente não abre mão dele, porque ele é o mais justo, é o que permite que todas as pessoas tenham acesso, se ele é o nosso referencial, o nosso modelo, a gente tem que trabalhar pra sua plenitude, por isso que ter cotas é pra garantir essa plenitude. Nós não temos um Estado Democrático de Direitos pleno se ele não possibilitar que todas as pessoas estejam nos lugares. Se ele não possibilitou isso o Estado não é pleno de direitos. O que ta em jogo aqui é, de fato, o nosso modelo de sociedade [...] (Manoel).

Como revelado por Manoel, a plenitude do Estado Democrático de Direito requer a representatividade, especialmente em cargos de poder e gestão, de modo que, a ausência de representatividade nessas posições reflete que historicamente o sistema foi excludente. Na sociedade, observa-se a existência de um estrato social onde os negros enfrentam a negação de sua dignidade, sendo frequentemente silenciados e impedidos de ascender a posições que transcendam aquelas nas quais historicamente foram relegados (Ribeiro, 2017). Portanto, a representatividade é um componente crítico do Estado Democrático de Direito.

[...] na medida em que eu olho e vejo que a maior parte dos professores da universidade não são negros, são brancos, se eu não vejo essa representatividade nos espaços de docência universitária e nem nos de gestão, é obvio que o racismo tá ali, mas talvez de uma forma mais lapidada [...] (Antonieta).

Os relatos de Manoel e Antonieta se entrelaçam ao ressaltarem a importância da representatividade para se alterar a estrutura e uma forma de mudar esse cenário é dar espaço para que os negros ocupem espaços socialmente privilegiados e tenham a chance de usar suas vozes contra a manutenção do racismo. Assim, a representatividade desempenha um papel crucial nas práticas antirracistas eficazes e a inclusão de negros em posições de liderança tem o potencial de redefinir os paradigmas estabelecidos na imaginação coletiva (Nascimento, 2003).

[...] é algo que é importante porque me permite, é, estar num lugar em que muitas vezes, as pessoas não reconhecem esse lugar como um lugar a qual eu pertenço. Então a primeira coisa, é importante para os alunos negros [...] (Manoel).

[...] eu tô num lugar que me dá o mínimo de poder pra que eu exerça representatividade e tenha a capacidade de algum impacto social. Então ser docente preta hoje é um motivo de extremo orgulho pelo que eu posso fazer no meu cotidiano e porque eu consigo ser um símbolo, uma imagem, um referencial, um marco qualquer que permite ao outro me ver e sonhar com essa posição, entender que ela é possível e planejar o seu caminho, a sua chegada a essa posição, ou que não seja a minha, seja qualquer outra. Ter esse impacto é de uma responsabilidade imensa [...] (Antonieta).

Os relatos dos entrevistados retratam o lugar de “representante da raça”, onde eles representam aqueles que não estão nesse espaço, isto é, aqueles aos quais o acesso foi negado pelas estruturas sociais. Quando assumem a referida posição, esses indivíduos projetam a ideia de pertencimento em um ambiente historicamente caracterizado pela exclusão. Portanto, a presença de docentes negros em posições de liderança desempenha um papel fundamental como uma referência significativa para outros negros, estabelecendo uma identificação moldada por meio de interações sociais em múltiplas esferas (Ribeiro, 2017) e, no caso dos alunos, se veem representados por meio do corpo docente da universidade. Diante disso, torna-se essencial reconhecer o negro como detentor dos mesmos direitos de representatividade em todas as instituições sociais e garantir sua participação nas decisões que moldarão o futuro da sua comunidade e da sociedade no geral (Silva, 2004).

[...] estar na gestão hoje significa pensar politicamente, pensar socialmente e pensar academicamente. Eu sei que ser uma mulher preta nessa gestão tem uma força política. É meu espaço de negociação [...] (Carolina).

O depoimento de Carolina reafirma a significativa importância da inclusão das pessoas negras em espaços de poder. Conforme afirmado por Gomes (2017), os indivíduos negros desempenham um papel essencial de reeducar e humanizar a instituição universitária e, por conseguinte, a própria sociedade. Esse processo representa um passo crucial em direção ao reconhecimento de seu patrimônio cultural também como modelo de civilização, bem como para que seja tratado como agente ativo e não como objeto de conhecimento (Carneiro, 2005). Ademais, o relato sugere seu pleno discernimento a respeito da relevância de ocupar e, de fato, representar no cargo em questão. Segundo Almeida (2018), o verdadeiro poder de transformação decorrente da presença de pessoas negras em posições de liderança é intrinsecamente vinculado à capacidade de efetuar mudanças significativas na estrutura racial estabelecida, a mera ocupação de um espaço não se revela suficiente para instaurar alterações substanciais na dinâmica racista preexistente.

[...] quando o gestor é negro tem mais políticas voltadas pra esses assuntos. A história muda. Tem movimento, presença, e a presença é o que faz com que a transformação

aconteça. A presença dele (determinado servidor), eu diria que ele é o maior responsável pela transformação que foi feita na (universidade), a existência dele levou a (universidade) adotar, muito antes de várias outras universidades, as ações afirmativas. E as ações afirmativas colocaram os pretos dentro da universidade. Só foi preciso de uma pessoa chegar naquela posição pra que a transformação se iniciasse. É lógico que existia toda uma questão do movimento negro começar a se articular pra discutir isso nacionalmente, mas essa pessoa é uma pessoa do movimento negro. A presença ela é o que faz com que as coisas aconteçam, então quando as pessoas falam “ah, mulheres na política, mais pretos na política”, é a mesma lógica, é preciso que tenha lá pelo menos um capaz de transformar [...] (André).

Não obstante o princípio constitucional que estabelece a educação como um dever do Estado, como disposto na CF (1988), e a gestão como sua representante, é esperado que a universidade atenda às disposições legais e que os gestores públicos assumam as corresponsabilidades. Importa salientar que, na qualidade de docente gestor, surge a oportunidade de liderar a equipe docente e promover a incorporação de dimensões pertinentes para a discussão das questões étnicas, como mencionado pelo entrevistado anterior. Nesse papel, é possível orientar e exercer influência não apenas no âmbito da transmissão de conhecimentos, mas também, na demonstração de normas e valores, conferindo à instituição um importante cenário ideológico para o desenvolvimento e a concretização de seus propósitos. Assim como os demais profissionais, o gestor atua a partir de seus valores e princípios, portanto, como narrado pelo entrevistado, uma pessoa movimentou o suficiente para mudar o imaginário (Bento, 2022).

[...] eu acompanhei a entrada, a passagem do sistema de cotas e vi o quanto era importante, né. Eu ter que me posicionar muitas vezes em situações que não precisaria me posicionar em outros momentos, principalmente na defesa do sistema de cotas dentro da universidade. E demonstrar a importância, e demonstrar com meu corpo, olha nós somos poucos aqui e, ainda como professores somos pouquíssimos [...] (Machado).

As narrativas de André e Machado ilustram o posicionamento a favor da política de cotas, representando um apoio efetivo às medidas afirmativas destinadas a um grupo que apenas “recentemente” obteve acesso às instituições de ensino superior. Tais narrativas, como salientado por Santos (2017), tem o potencial de atuar como um agente catalisador para futuras mobilizações em prol do direito dos negros ao acesso e permanência à educação. A existência dessas experiências poderia não ocorrer na ausência de um gestor que demonstrasse um comprometimento ativo com a causa antirracista, como argumentado por Bento (2022), é na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude, como confirmado pelo entrevistado,

[...] quando nós discutimos a criação de uma resolução na aprovação das cotas raciais na pós-graduação, então tinha posições contrárias e condições contrárias com argumentos que me pareciam um pouco aqueles argumentos mesmo, racistas e tal, mas não era uma fala direta, mas os argumentos que se apresentavam contrários nós nos defendíamos [...] (Luís).

[...] as pessoas perguntam “quanto tempo tem que durar as cotas?”, não sei, a escravidão durou 300 anos. Eu sempre brinco que as cotas tem que durar pelo menos duas vezes mais do que foi o período da escravidão, para que a gente, de fato, tenha as condições necessárias de acesso, mas não só acesso, permanência [...] (Manoel).

Ambos os relatos ressaltam o desafio enfrentado pelos gestores negros ao lidarem com posições baseadas em argumentos que, de acordo com Luís, muitas vezes parecem ser embasados em preconceitos raciais. Isso reforça a conclusão de que a representatividade ativa contribui na tentativa de minar esses obstáculos no acesso e permanência de negros nesses ambientes tradicionalmente dominados por indivíduos brancos (Munanga, 2019), bem como proporcionar um novo conhecimento que reflita a participação dos diferentes olhares sobre a realidade. Mister salientar que essa dinâmica ocorre em um ambiente caracterizado pela carência de representatividade, tornando a presença de gestores negros um elemento fundamental na promoção da equidade e inclusão no meio acadêmico, o qual é proliferado por ambiguidades e contradições

5.4 AMBIVALÊNCIA E CONTRADIÇÕES DO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

A universidade não se encontra desassociada de um exercício de autoridade, ou seja, de poder. Podendo exercer influência de forma positiva ou negativa na consolidação das identidades sociais, seja racial, de gênero e outras dimensões identitárias. Assim, a instituição educacional representa um ambiente psicossocial entrelaçado com as ideologias predominantes, onde as subjetividades desempenham um papel significativo na construção e fortalecimento das interações interpessoais que influenciam a formação dos indivíduos, com repercussões diretas na organização da sociedade (Santos, 2021). Diante disso, a universidade não escapou da naturalização construída pelas desigualdades.

[...] é um retrato da sociedade. Onde nós vamos encontrar a maior parte das pessoas negras? Nos cargos de vigilância, nos cargos de faxineiras, né. E quanto mais os cargos vão se tornando mais especializados, né. Quando você precisa por exemplo de um técnico de laboratório, um técnico que é nível superior, que precisa ter nível de superior, que ao contrário de um técnico administrativo, que não necessariamente precisa ter nível superior, ali os negros vão rareando [...] (Machado).

[...] dentro da universidade que deveria ser um lugar onde isso não acontecesse mais, mas que revela que também a universidade que é lugar de pensamentos, de reflexão, de análise crítica, é também um lugar de preconceito, de racismo, de misoginia, de homofobia [...] (Monoel).

[...] eu acho que a universidade não tá isolada da sociedade, o que existe fora, machismo, racismo, homofobia. Tudo acontece também na universidade, porque a universidade não ta isolada, e o nosso compromisso e que pelo menos na universidade a gente possa ter um espaço mais democrático [...] (Luís).

As narrativas possibilitam alcançar a conclusão de que a imagem do suposto mundo natural é definida e elaborada por cada sociedade diante do universo onde vive. Considerando que a universidade representa, simultaneamente, um espaço de labor e de reflexão crítica, constitui também um ambiente propício para a reproduções negativas (Coelho, 2003). Conforme apontado por Almeida (2019), é essencial reconhecer que a universidade não é um espaço neutro, mas sim um reflexo das dinâmicas sociais mais amplas.

[...] hoje na universidade eu percebo mais alunos negros e eu acho isso maravilhoso. Eu percebo mais técnicos negros, mas eu ainda me sinto muito desnucleada quando eu falo de ensino superior, principalmente se eu for falar na pós graduação. Se eu for falar da pós graduação, amiga, cata nos dedos da mão. Eu trabalho disciplinas da licenciatura, então nessas disciplinas eu discuto a questão do racismo, mas eu vejo poucas propostas que de fato são institucionais, sabe, a universidade abraçando a temática e convidando a participação. Eu sinto que a gente não chegou nem perto de fato se apropriar dessa discussão no espaço acadêmico [...] (Antonieta).

O relato de Antonieta revela uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a presença de pessoas negras no contexto acadêmico, especificamente no ensino superior e na pós-graduação. Sua observação inicial sobre o aumento de estudantes negros e técnicos negros na universidade é considerada positiva e encorajadora, sugerindo um avanço na inclusão de indivíduos negros, que vai de encontro ao relato de Carolina,

[...] nós temos uma mudança radical hoje na presença na universidade, de quem está na universidade hoje, então a gente tem uma gama de diversidades que vão desde jovens estudantes negros e negras. A vida acadêmica hoje não é homogênea, de pessoas brancas e que já trazem uma carreira acadêmica já construída lá na família por exemplo. Não, hoje cê têm estudantes que estão sendo a primeira geração nas famílias e trazem então não só as demandas suas, os sonhos deles, traz o sonho das suas famílias [...] (Carolina).

A intenção aqui não consiste em subestimar o progresso já alcançado, que, como observado por Carolina, possui relevância inegável. No entanto, a universidade ainda está distante de ser um ambiente totalmente democrático, como enfatizado por Antonieta. Tal

constatação aponta para a persistência das disparidades raciais, especialmente em programas acadêmicos de nível mais avançado. Embora frise seu compromisso em abordar a questão racial em suas disciplinas, Antonieta expressa inquietação em relação à ausência de ações institucionais efetivas voltadas para a erradicação do racismo e a promoção da diversidade no ambiente universitário. Insta salientar que, discutir questões étnico-raciais deve ser uma tarefa inerente à instituição e não apenas uma opção pessoal desse ou daquele professor (Carvalho, 2006). Nesse contexto, os relatos das duas entrevistadas mostram que, ainda que haja um avanço do acesso ao ensino, pesquisas, eventos, cursos e disciplinas voltadas à discussão racial; por outro lado, falta uma proposta institucional para realmente lidar com o racismo na universidade, para além das pesquisas que são feitas ou da existência de Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI).

O ambiente universitário é frequentemente visto como um espaço onde a busca pelo conhecimento, pela inclusão e pela igualdade de oportunidades é enfatizada. No entanto, essa visão idealizada, muitas vezes, mascara as ambivalências e contradições profundamente enraizadas no contexto acadêmico, especialmente no que diz respeito ao racismo institucional. Isso ressalta a necessidade de um compromisso mais sólido por parte das instituições de ensino superior em relação à luta antirracista. O fato de o racismo ser sutil e velado (Schwarcz, 2012) dificulta a percepção sobre o racismo institucional na universidade pública. Por isso mesmo, Carvalho (2006) traz uma interrogação pertinente quanto ao fato de o racismo no meio acadêmico ser produzido ou reproduzido por esse meio, ou as duas coisas.

Em suma, a universidade tem um papel crucial na formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Reconhecer e enfrentar o racismo institucional é um passo fundamental na direção de uma educação verdadeiramente democrática e enriquecedora, capaz de acolher a diversidade e valorizar as contribuições de todas as pessoas, independentemente de sua origem racial. Nesse contexto, alguns entrevistados trouxeram algumas pontuações e sugestões, que julgo extremamente válidas, sobre as propostas institucionais,

[...] eu acho que são várias as questões. Assim, propor eixos temáticos, CNPq por exemplo, cobrar da universidade. A Capes cobrar da universidade, porque na hora que vai pro Lattes, meu amigo, tudo funciona, até quem nunca estudou aquilo vai passar a estudar, uma beleza, é um mobilizador. Então eu acho que deveria vir das agências de fomento a cobrança e o incentivo, não só no sentido de assim: “ah, bolsa pibic afro”, não, to falando de; vai ter que pesquisar a questão afro. Nós vamos liberar então, proporcionalmente 10% das pesquisas da universidade são voltadas pra pesquisar a questão afro, eu acho que essa é uma possibilidade. Segunda possibilidade que eu vejo, assim, é importante aplicar a lei do concurso. Tem que dar um jeito de que a lei dos concursos seja aplicada. E a terceira, a gente trabalha muito bem com pesquisa e extensão na universidade, mas sabe o que o aluno quer quando ele entra na universidade? O diploma. E o diploma vem pro currículo, então se a gente não tiver

uma disciplina, uma disciplina obrigatória, provavelmente, os alunos não verão o debate sobre a etnia, ou sobre racismo, dentro da universidade. Já imaginou se a gente coloca, como a gente colocou libras né, se a gente coloca em medicina uma disciplina obrigatória que vá falar sobre a história do racismo em relação à saúde? Uma disciplina básica, mas que todos tivessem que passar. Eu acho que esse seria um caminho importante pra incentivar o debate. Vai resolver? Não, a gente tá longe de resolver, mas que ajudaria, sim. (Antonieta).

[...] a gente conseguiu avançar muito. Nós temos políticas, mas isso ainda não se materializou dentro do currículo. Tem que avançar nessa direção, tem que avançar não só na presença dessas pessoas, como no debate, na construção, na formação das pessoas. A gente tem que ter mais atividade, mais movimentos que levem pra essa direção [...] (Manoel).

Considerando as marcas do texto, é possível observar que a colonialidade exerce uma influência nos currículos do sistema educacional brasileiro, reinventando-se por intermédio da própria educação. Para que houvesse um comprometimento com a realidade sociocultural do Brasil, a educação deveria valorizar mais as múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo que levasse o aluno a conhecer suas origens (Moura, 2005). Como abordado pelos entrevistados Antonieta e Manoel, um caminho seria a inclusão dessa temática como obrigatória no currículo.

Os mecanismos de operação do racismo são múltiplos, de modo que, as formas de enfrentamento também devem ser. Ao incluir tais disciplinas, como obrigatórias, como por exemplo “[...] a história do racismo em relação à saúde em cursos como medicina [...]”, os estudantes seriam expostos de forma sistemática ao debate sobre a etnia e o racismo. Para Said (2007), seria a formulação de um conhecimento que assegure e legitime a reintegração desses saberes na cultura, uma incumbência inquestionável das instituições universitárias.

Dessa forma, a educação superior contribuiria para uma conscientização mais ampla e profunda sobre essas questões, um letramento racial com objetivo de ser uma ferramenta pedagógica de enfrentamento e combate ao racismo (Ribeiro, 2019).

Por fim, destaca-se a necessidade de uma abordagem multifacetada para combater o racismo institucional no contexto universitário e, alguns exemplos de ações que envolvem agências de fomento, políticas de contratação e inclusão de conteúdos específicos no currículo, enfatizando a complexidade do desafio e a importância de medidas integradas para promover uma educação superior mais equitativa e inclusiva são propostas pelos entrevistados.

A partir da competência pedagógica institucional pode surgir o engajamento com tais problemáticas, o que se revela absolutamente essencial para refletir sobre a educação, compreendendo seus propósitos, instrumentos, propostas, alcance, interação com a sociedade e compromisso com todos os alunos que transitam pela universidade (Vasconcelos, 2009). Para

isso, o desenvolvimento de uma educação voltada para a promoção de relações étnico-raciais pode desempenhar um papel fundamental na erradicação do racismo, gerando efeitos em toda a sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a trajetória profissional e prática docente de indivíduos negros na gestão das universidades federais de Minas Gerais, a partir dos objetivos específicos de descrever os obstáculos e resistências enfrentados no processo de formação e cotidiano profissional dos docentes negros, bem como analisar estratégias de resistência adotadas pelos docentes negros nos cargos gerenciais das universidades federais e como a representatividade pode contribuir para transformar as dinâmicas institucionais.

O processo de se tornar docente é constituído de desafios que pouco a pouco são rompidos com resistências e estratégias. Não é uma trajetória linear, é formada por inúmeras situações vivenciadas; oportunidades, realidade, obstáculos, expectativas de mudança de vida até a descoberta e identificação com a carreira acadêmica, que impulsionam os docentes a buscarem concretizar essas expectativas. Alcançaram o posto como docentes e gestores nas universidades, mas as ambiguidades entre oportunidades, conquistas e desafios atravessados pelos mesmos ficam evidenciados, pois ainda que ocupem a função como docente em posição de liderança, as manifestações de racismo institucional combinadas com outros eixos de opressão permanecem; as entrelinhas de tais situações apontam a dificuldade em ocupar um lugar historicamente construído para os brancos.

Dentro desse contexto, concentrou-se a análise na esfera educacional, com especial atenção à universidade, que desempenha um papel central na perpetuação e na desconstrução das desigualdades raciais.

O setor do ensino superior, ao longo da última década, experimentou transformações substanciais como a ampliação significativa do número de instituições de ensino superior, o aumento das taxas de matrícula de estudantes negros e, por conseguinte, uma suposta “expansão” nas oportunidades para o corpo docente. Entretanto, notou-se que a disparidade étnico-racial no quadro da alta gestão acadêmica das instituições federais mineiras ainda se configura como uma problemática eminente. A constatação evidencia a necessidade de práticas efetivas que contribuam para a mudança dessa realidade social e promova uma sociedade verdadeiramente democrática e pluralista.

Para os negros, alcançar a mobilidade social e profissional equivale a enfrentar obstáculos de natureza estrutural, os quais englobam fatores de ordem econômica, bem como aqueles vinculados à percepção social e simbólica que lhes atribui uma posição inferiorizada. Nesse contexto, esses componentes imbricados nas interações sociais estabelecem barreiras que

dificultam o processo de desenvolvimento profissional e o acesso às funções de liderança no âmbito acadêmico.

As dificuldades de caráter material e simbólico convergem com as opressões relacionadas a gênero, raça, classe social e geração, especialmente no contexto das atividades intelectuais. As representações socialmente construídas dos indivíduos negros diferem das expectativas concebidas em relação ao papel de um intelectual, cientista ou educador que, no imaginário coletivo, é predominantemente associado a um indivíduo do sexo masculino, branco e heterossexual. Logo, pesquisas que investigam as trajetórias dos professores de negros realçam os obstáculos enfrentados ao ingressar e atuar na docência em um ambiente marcado por práticas racistas (Ribeiro, 2001).

Os desafios identificados nas trajetórias dos gestores estão, em primeiro lugar, relacionados à decisão tomada em relação à área de formação profissional, decisão essa que é influenciada por fatores estruturais, notadamente as considerações de ordem financeira. Conforme indicado pela maioria dos relatos, a carreira docente não foi uma escolha premeditada, mas sim uma descoberta decorrente do percurso da própria formação pessoal tendo, em alguns casos, como ponto de inflexão, o contato com os docentes durante a graduação e a busca por uma ampliação de conhecimento. Nesse sentido, o exercício da docência é percebido como uma profissão e uma trajetória de carreira possível a ser perseguida, não se resumindo meramente a uma escolha arbitrária, mas sim a um percurso viável delineado com base nas expectativas e oportunidades disponíveis.

Posteriormente, os desafios residem nas oportunidades, visto que, para os docentes, é necessário superar barreiras relacionadas a estruturas sociais permeadas por práticas discriminatórias. Para mulheres negras as trajetórias são caracterizadas pelos desafios impostos pelo machismo também (Gomes, 2003; Euclides, 2017). Constata-se que, no âmbito do processo educacional, surgem oportunidades e, em certos casos, os entrevistados buscam criar tais oportunidades. À medida que atravessam essas barreiras de forma gradual, os docentes prosseguem com o seu desenvolvimento profissional.

Acontece que, ao alcançarem a função de docentes e, ainda, em cargos de alta gestão, em instituições públicas de ensino superior, os desafios continuam a se manifestar. Olhar para os lados nas salas de aula e ser o único; ser o único professor e ser olhado pelo demais com espanto ou outros sentimentos que expressam “surpresa” é uma narrativa comum entre eles.

Os docentes relaram que frequentemente enfrentam a avaliação de sua competência profissional, mesmo que possuam currículos de elevado mérito. Além disso, a obtenção da posição docente nas determinadas instituições ocorreu mediante aprovação em concurso

público, semelhantemente a seus colegas, e a posição de liderança se deu ora por indicação, ora por votação. No entanto, essa contextualização não os isenta da suspeita por parte de seus pares em relação à qualidade de sua atuação profissional. Diante dessa situação, buscaram construir cotidianamente a legitimidade enquanto profissional e ao mesmo tempo desconstruir os pressupostos racistas constituídos através da ciência, sobre a história da população negra brasileira.

Assim, as resistências são elaboradas. Logo, é possível considerar a oportunidade de ter uma educação como instrumento de transformação social e econômica, apresentando-se como uma das formas de elaborar resistências. Isto porque, os docentes entrevistados foram unânimes em afirmar como a educação foi e é algo de muito valor.

Ao longo da pesquisa, notou-se que os professores também são atores sociais importantes no processo educacional, sendo responsáveis de forma negativa e/ou positiva, no sentido de reproduzir o racismo ou apoiar e incentivar os estudantes, tanto que para alguns a escolha pela docência ocorreu por esse incentivo positivo. Os vínculos criados com os profissionais indicam o desejo por pertencer e inspiram a ser um docente, bem como demonstram que é um caminho possível para eles, evidenciando o impacto da representatividade. Inclusive, nos relatos dos entrevistados foram pontuados determinados subsídios que podem contribuir para a formulação de políticas e programas de capacitação e suporte que visem melhorar algumas dinâmicas nas instituições.

Outrossim, restou evidente que os Movimentos Sociais desempenharam, ao longo dos anos, um papel fundamental na luta por justiça, igualdade e dignidade para a população negra, sendo eles responsáveis por várias conquistas.

Além do mais, é significativo sublinhar que a trajetória profissional não pode ser considerada apenas como uma travessia que tem como resultado o êxito, mas é preciso compreender que se trata de um processo com bônus e ônus, uma vez que as adversidades engendradas pelas opressões de gênero, raça, classe, geração e outros integram o processo de tornar-se docente. Tais circunstâncias geram sofrimentos e traumas que marcam a subjetividade. Portanto é conceber a trajetória profissional e todas as suas ambiguidades como coexistentes do tornar-se docente.

À luz do trabalho realizado, pode-se concluir que a pesquisa proporcionou um panorama de experiências e trajetórias pessoais e profissionais dos entrevistados, evidenciando padrões comuns, desafios enfrentados e estratégias empregadas para alcançar posições de destaque. Identificaram-se fatores que, de maneira distinta, dificultaram ou permitiram o acesso a essas

posições, ressaltando a influência de questões de gênero, raça, políticas institucionais e outras variáveis nas trajetórias analisadas.

Mister dizer que limitações foram observadas no decorrer do trabalho. Isto porque, por focar nas universidades federais de Minas Gerais, os resultados não podem ser generalizáveis a outras regiões do Brasil, onde as realidades institucionais podem ser distintas. Além disso, a coleta de dados foi condicionada pela disponibilidade e pelo acesso a informações detalhadas sobre as trajetórias dos docentes, seja por meio de currículos, entrevistas ou registros institucionais. A subjetividade das respostas dos participantes também pode ter influenciado a análise e as conclusões obtidas.

Diante disso, acredita-se que esta pesquisa pode servir de base para investigações futuras, que busquem aprofundar o debate em torno da trajetória de docentes em cargos de gestão em diferentes regiões do Brasil, ampliando a compreensão sobre similaridades e diferenças. Além disso, notou-se que as experiências das mulheres são dotadas de especificidades, motivo pelo qual vislumbra-se a necessidade de estudos mais aprofundados com esse recorte de gênero. A fim de ampliar a literatura sobre liderança em contextos acadêmicos, considerando as especificidades das universidades federais e suas complexidades administrativas.

As contribuições, limitações e perspectivas de pesquisa apresentadas neste estudo são fundamentais para contextualizar a relevância da investigação e delinear caminhos para o avanço do conhecimento sobre um tema de grande importância social. A análise crítica das trajetórias de docentes em cargos de gestão nas universidades públicas não apenas revela dinâmicas de poder e acesso, mas também provoca uma reflexão profunda sobre questões de inclusão e diversidade no ambiente acadêmico.

A experiência da pesquisadora ao longo deste estudo demonstra um impacto significativo em sua formação pessoal e acadêmica. A busca por compreender as complexidades das relações sociais e suas implicações nas trajetórias profissionais permitiu-lhe não apenas alcançar o título de mestre, mas também desenvolver uma perspectiva mais crítica e antirracista em relação à sociedade. Essa transformação pessoal reflete a capacidade da pesquisa de provocar mudanças significativas no pensamento individual, ampliando a compreensão sobre a importância da equidade e da justiça social.

Portanto, o estudo não se limita a contribuir para o corpo de conhecimento existente, mas também promove uma conscientização sobre a urgência de ações que busquem mitigar desigualdades históricas. A partir dessas reflexões, pode-se argumentar que a pesquisa tem o potencial de inspirar outros acadêmicos e profissionais a adotarem uma postura mais engajada

e proativa na luta contra a discriminação e em favor da inclusão, gerando um impacto positivo na sociedade como um todo. Assim, a investigação não apenas avança no campo do conhecimento, mas também se insere em um contexto mais amplo de transformação social.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. E-book.
- AMERICAN BAR ASSOCIATION (ABA). **Comission on women in the profession. visible invisibility: women of Color in law firms**. Chicago: [s. n.], 2006.
- ARBOLEYA, A.; CIELLO F.; MEUCCI S. Educação para uma vida melhor: trajetórias sociais de docentes negros. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 45, n. 158, p.882-914, out./dez. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BARROS, J. D'A. **A construção social da cor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: Globo, 2008.
- BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: Bauer, M.; Gaskell, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2007. p.189-217.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de filosofia do direito**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- BOGDAN, Robert; BIKLEY, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Lisboa: Porto, 1994.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. São Paulo: Difusão Editorial, 1989.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2015**. Brasília, DF: INEP, 2020.
- BRASIL. Decreto-lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2014.

BRITO. Antônio José Rollas de (org.). **Fipir: encontro do Brasil com a promoção da igualdade racial**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2007.

BUJATO, Isabela Ariane; SOUZA, Eloisio Moulin. O contexto universitário enquanto mundo do trabalho segundo docentes negros: diferentes expressões de racismo e como elas acontecem. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 210 – 237, jan./abr. 2020.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. E-book.

CARVALHO, J. J. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dez./fev. 2005-2006.

CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e verdade: no mundo social-histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CATANI, Afrânio. Mendes; OLIVEIRA, João. Ferreira. de. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, W.B.N. O Professor negro na universidade: notas preliminares. **Revista LES**, Belém, v. 4, n. 1, set. 2003.

COLBARI, A. A Análise de conteúdo e pesquisa empírica qualitativa. *In*: SOUZA, E. M. (org.) **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico-conceitual**. Vitória: EDUFES, 2014.

CONCEIÇÃO, E. B. A negação da raça nos estudos organizacionais. *In*: ENANPAD, 33., 2009, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Anpad, 2009. p. 1-16.

CORRÊA, M. **As ilusões da liberdade: a escola de Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

COSTA, Hilton. 1891: escravidão, liberdade, privilégios e tradição. *In*: ENCONTRO ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL, 8., 2017, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

CRANDALL, C. S.; ESHLEMAN, A. A Justification-Suppression Model of the expression and experience of prejudice. **Psychological Bulletin**, [s. l.], v. 129, n. 3, p. 414-446, 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAMATTA, Roberto. Digressão: a fábula das Três Raças ou o problema do racismo à brasileira. In: DAMATA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo. 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DOMINGUES, P. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira**, [s. l.], v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online], Niterói, v. 12, n. 23 p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

DUBAR, Claude. **A socialização construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas**. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, Alberto F. Resultados da Educação Superior: o ProUni em Foco. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 3, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2010.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2013.

FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: Nacional, 1965.

FLEURY, M. T. L.; FISCHER, R. M. Relações de trabalho e políticas de gestão: uma história das questões atuais. **RAUSP Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 5-15, 1992.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, 1995.

GOFFMAN, Irving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOMES, Ana. Paula. Pereira. **Mídia e beleza negra**: a mulher em propagandas televisivas de produtos de higiene e beleza. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p.167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, R. C. de A. De “tia-do-café” à parlamentar: a sub-representação das mulheres negras e a reforma política. **Revista sociais & humanas**, [s. l.], v. 31, n 1, 2018.

GOMES, V. M. S. **Indivíduos “fora de lugar”**: o caso dos (as) docentes negros (as) nas relações de trabalho na Universidade de Brasília. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

GONÇALVES DA SILVA, V. Religiões afrobrasileiras: construção e legitimação de um campo do saber acadêmico (1900-1960). **Revista USP**, [s. l.], n. 55, 2002.

GONÇALVES, R. A invisibilidade das mulheres negras no ensino superior. **Poiésis**, Tubarão, v.12, n. 22. 2018.

GONZAGA, Yone Maria. **Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas**: o caso da UFMG. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020

GOUVÊA, J. B. O que há por trás do discurso da harmonia racial no país da miscigenação?. **Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 4, n. 10, 2017.

GUIMARAES, A. S. A. Formações nacionais de classe e raça. **Tempo social**, São Paulo, SP, v. 28, n. 2, p. 161-182, 2016.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, v. 47, n. 1, p. 09-43, 2004.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. São Paulo: Humanitas, 2005.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Relações raciais no Brasil contemporânea**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora: Iuperj, 1992.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia. **Gestão de políticas públicas em gênero e raça**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010. Curso online. GPP – GeR: módulo II.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

IANNI, Octávio. A questão racial. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico Consciência**, [s. l.], 2004. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/negros/11.shtml>. Acesso em: 10 fev. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, 41).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Superior 2017**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 01 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: 2018**. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2019.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 86, p. 93-103, mar. 2010.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

LOPES, L. C.; LÓPEZ, L. C. The concept of institutional racism: applications within the healthcare field. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v. 16, n. 40, p. 121-34, jan./mar. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

MACHADO, P. S. X.; MIRANDA, A. R. A.; REZENDE, A. M. C.; BRITO, J. Z.; “Um pingo de feijão em uma panela de arroz”: racismo, trajetórias e perspectivas de mulheres negras no poder judiciário. **Economia e Gestão**, [s. l.], 2021.

MAESTRI, Mário. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1. p. 192-209.

MATTOS, P. L. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Revista de Administração Pública**, [s. l.], v. 39, n. 4, p. 823-847, 2005.

MIRANDA, Adílio Renê Almeida *et al.* Perfil racial da alta gestão das universidades federais do Brasil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 8., 2022, João Pessoa, PB. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88182>. Acesso em: 05 nov. 2022.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019. E-book.

MOURA, Clóvis. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. **Afro-Ásia: Centro de Estudo Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia**, Bahia, n. 14, 1983.

MOURA, CLÓVIS. Organizações negas. *In*: SINGER, Paul; BRANT, Vinicius Caldeira. **São Paulo: o povo em movimento**. Petrópolis: Vozes/CEBRAP, 1981

MOURA, G. O Direito à diferença. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na primeira república. **Interfaces das Educação**, Paraíba, v. 5, n. 14, p. 68-81, 2014.

MUNANGA, K. Negros e mestiços na obra de Nina Rodrigues. *In*: ALMEIDA, A. *et al.* **Religião, Raça e identidade**. São Paulo: Paulinas, 2009.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999

MUNANGA, Kabengele; GOMES Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades). E-book.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, [s. l.], n. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em:

https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NORÕES, K. C. **Cotas raciais ou sociais?: trajetórias, percalços e conquistas na implementação de Ações Afirmativas no ensino superior público, de 2001 a 2010**. 2011. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

OLIVEIRA, D. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008.

OLIVEIRA, J. S. Subjetividade e raça na (des)construção simbólica da pesquisadora em campo: uma etnografia multissituada em diferentes contextos culturais. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD), 39., 2015, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: ANPAD, 2015.

ORTEGAL, Leonardo. Relações raciais no Brasil: colonialidade, dependência e diáspora. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 133, p. 413-431, dez. 2018.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, S. A. (org.). **As ações afirmativas e as cotas raciais**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

PIZZA, S. N.; SIQUELLI, S. A.; FREITAS, I. dos S. Ações afirmativas no ensino superior na perspectiva histórica. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [s. l.], v. 7, n. 12, e-630, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29404/rtps-v7i12.630>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PRAXEDES, V. L. (org.) **Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **Colonialidade do saber Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O problema do negro na sociologia brasileira. **Cadernos de Nosso Tempo**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 189-220, jan./jun. 1954. Disponível em: <https://archive.org/details/OProblemaDoNegroNaSociologiaBrasileira>. Acesso em: 2 ago. 2022.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Schwarcz, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. E-book.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. E-book.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. **O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das universidades públicas de São Paulo.** 2001. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROSA, A. R. Relações raciais e estudos organizacionais no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, 2014.

ROSA, A. R. Relações raciais e estudos organizacionais no Brasil: dimensões esquecidas de um debate que (ainda) não foi feito. *In: EnANPAD*, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão. **Ações Afirmativas**, São Carlos, p. 1-25, 2009. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/acao-afirmativa-no-ensino-superior-brasileiro-pontos-para-reflexao-por-fulvia-rosenberg>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 19-23, nov. 1987.

SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987. (Coleção Polêmica).

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAID, E.W. **Orientalismo, o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, B.S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Rosemeri Antunes dos. **Reconversão cultural nas narrativas dos egressos do programa de ações afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2017. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.

SANTOS, T. J. C. dos. Professores universitários negros: uma conquista e um desafio a permanecer na posição conquistada. *In: OLIVERIRA, Iolanda (org.). Cor e Magistério*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: Eduff, 2006. p.167-191

SANTOS, Karina Pereira dos. **“Tudo que nós tem é nós”**: continuidades históricas do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras nas resistências coletivas ao epistemicídio na UFMG. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógica**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo: Veneta, 2012.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012. (Coleção Agenda Brasileira).

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, M. A. B. Racismo institucional: pontos para reflexão. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2017.

SILVA, Petronilha; GONÇALVES, Beatriz. Movimento negro e educação. **Jornal a Página da Educação**, [s. l.], v. 23, n. 136, p. 16, jul. 2004.

SILVA, Tatiana Dias. Gestão pública na zona do não ser: políticas públicas, igualdade racial e administração pública no Brasil. **Administração Pública e Gestão Social**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 148- 159, abr./jun. 2018.

SOUZA, A. A.; DIAS, R.C.P. Mérito não é para qualquer um: a percepção de gerentes negros sobre o seu processo de ascensão profissional. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 25, n. 87, p. 551-567, dez. 2018.

SOUZA, E. M. Processos de racialização: inteligibilidade, hibridade e identidade racial em evidência. **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 17, n. 48, set./dez. 2017.

SOUZA, W. J.; MIRANDA, A. R. A.; ANCHIETA, N. F. Negros na política: estudo sobre a representação em cargos legislativos e executivos no Brasil. **Rev. FSA**, Teresina, v.18, n. 01, art. 3, p. 48-73, jan. 2021.

TEIXEIRA, A. **O ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

TEIXEIRA, Juliana Cristina; OLIVEIRA, Josiane Silva de; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Por que falar sobre raça nos estudos organizacionais no Brasil?: da discussão biológica à dimensão política. **Revista Perspectivas Contemporâneas**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 46-70, jan./abr. 2020.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. *In*: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília, DF: Ipea, 2008. p. 15-44.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 7, n. 20, p. 40-45, 1985.

TURRA, C.; VENTURI, G. **Racismo cordial**: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil. São Paulo: Ática, 1995.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor no ensino superior**. Niterói: Intertexo; São Paulo: Xamã, 2009.

WARE, Vron (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016.

WOODWARD, Kathryn. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

APÊNDICE A – PRIMEIRO CONTATO VIA E-MAIL

Assunto: Convite entrevista – Dissertação (discente UNIFAL)

Olá, professor(a)!

Espero que você esteja bem!

Meu nome é Thaynara, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Sociedade da Universidade Federal de Alfenas.

O motivo do meu contato é convidá-lo(a), como entrevistado(a), para participar da minha pesquisa de dissertação, a qual tem o objetivo de compreender a percepção dos docentes negros que ocupam cargos da alta gestão nas universidades federais mineiras sobre a questão racial em suas vivências. Pretendo descrever os elementos da trajetória dos sujeitos que serão entrevistados, especialmente no contexto universitário, bem como compreender suas conquistas e desafios ao longo de suas trajetórias, com destaque na alta gestão. Sendo assim, meu estudo se justifica a partir do momento que busca promover uma reflexão da ocupação dos espaços de alta gestão acadêmica por pessoas autodeclaradas pretas e pardas.

Nesse sentido, caso você se autodeclare preto(a) ou pardo(a), gostaria de convidá-lo(a) para uma entrevista de modo virtual, com a finalidade de contribuir com a minha pesquisa.

Esclareço que todos os dados coletados na entrevista serão confidenciais.

Em caso de aceite, peço, por gentileza, que me informe seu telefone particular, visando a praticidade na nossa comunicação. Desde já, encaminho o meu contato -.

Destaco que meu orientador é o professor Adílio Renê Almeida Miranda (docente do PPGPS-Unifal). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0094354325733297>.

Aguardo seu retorno.

Atenciosamente, Thaynara Oliveira.

APÊNDICE B – INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Tópico guia: Tratar brevemente sobre as intenções da pesquisa, mencionar a confidencialidade da entrevista, autorização para gravação.

QUESTIONÁRIO INICIAL

1. Gênero:

- masculino
- feminino
- outro

2. Estado civil:

- solteiro
- casado
- divorciado/separado
- viúvo
- união estável

3. Faixa etária:

- até 30 anos
- 31 a 35 anos
- 36 a 40 anos
- 41 a 45 anos
- 46 a 50 anos
- Acima de 51 anos

4. Cor/raça:

- preta
- parda

5. Como se deu o ingresso na docência:

- Ampla concorrência
- Reserva de vagas (cota racial)

Não me lembro

6. Há quanto tempo atua na docência na presente Instituição?

até 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

Acima de 21 anos

7. Há quanto tempo atua no presente cargo gerencial?

1 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

Acima de 21 anos

8. Qual cargo gerencial?

Reitoria

Vice-reitoria

Chefia de gabinete

Pró – reitorias

Diretor (a) de Instituto / Faculdade /Escola (desde que receba CD ou FG)

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Identidade e aspectos da trajetória de vida

- a. Conte-me sobre você... Quem é você?
- b. Fale um pouco sobre alguns pontos e lembranças marcantes da sua trajetória de vida.
- c. Teve algum(a) professor(a) negro(a) relevante / inspirador na sua trajetória? O que você se lembra sobre ele (a) e porque você acha que é inspirador(a) para você?

2. Trajetória profissional

- d. Comente sobre a sua trajetória profissional; como foi a escolha pela carreira acadêmica; houve algo que influenciou sua escolha; quais foram as principais realizações ao longo da sua carreira?
- e. O que representa para você ser um(a) docente universitário(a) negro(a)?
- f. O que representa para você ser uma pessoa negra ocupando um cargo de direção (alta gestão universitária) em uma universidade federal?
- g. Como você sente que a comunidade universitária (docentes, técnicos e discentes) te percebem como docente negro ocupando um cargo de alta gestão universitária?
- h. Houve algum desafio/situação de discriminação, preconceito ou racismo ao longo de sua carreira na gestão? Poderia comentar o fato? Como você lidou com isso?
- i. Como você desenvolveu suas habilidades e estratégias de liderança para gerenciar no ambiente universitário em que atua?
- j. Há mais algum fato marcante na sua trajetória profissional que você gostaria de compartilhar, principalmente destacando elementos das questões raciais e a gestão?

4. Percepções sobre a questão racial e ações afirmativas

k. Como você avalia a presença de pessoas negras na universidade em que atua (desde alunos, docentes, gestão universitária, técnicos e funcionários no geral)?

l. Qual é a sua opinião sobre a representatividade negra em cargos de gestão nas universidades federais de Minas Gerais?

m. Qual sua opinião sobre as políticas de cotas com critério racial (Lei nº 12.711/2012 e Lei nº12.990/2014) e seus reflexos; considera que houve mais diversidade no espaço da universidade depois delas; acredita que existem novos desafios?

n. Em sua opinião, como é tratada a temática étnico-racial no âmbito da universidade? O que acredita ser necessário fazer para fomentar na universidade uma cultura / discussão antirracista?

o. Em algum momento da sua vida você se envolveu em movimentos culturais sobre a luta antirracista? Considera esses movimentos importantes? Por quê?

p. Hoje, você se sente realizado profissionalmente? Gostaria de comentar mais sobre isso?

q. Gostaria de acrescentar algo que não perguntei, mas que você considera relevante ser dito?