

Educação, mérito e raça: trajetórias de docentes negros no ensino superior brasileiro

Arilda Arboleya

arildaarboleya@gmail.com

Docente do Departamento da Universidade Federal do Paraná

RESUMO

Um ligeiro olhar para as universidades públicas brasileiras revela que, a despeito da maioria da população nacional ser negra, este ainda é um espaço branco. Tal fato, proveniente de nossa histórica engenharia social, coloca em pauta as barreiras estruturais e simbólicas que se interpõem na trajetória educacional dos negros, anotando suas oportunidades de acesso à educação de qualidade, as condições de ascensão nela geradas e as representações sociais que a envolvem. Nesse sentido, tomando a educação como um expoente das tensões raciais e de seus desdobramentos em termos de escalonamento social, propõe-se analisar aqui, em interconexão com a teoria social acerca da relação educação-raça-mobilidade, as trajetórias de docentes negros do ensino superior público brasileiro, buscando refletir acerca das estratégias mobilizadas por estes atores no curso dessa ascensão social e intelectual e dos significados que elaboram para o mérito alcançado. Emprega-se, neste esforço, estratégias metodológicas de história oral.

Palavras-chaves: educação, negros, docência.

Education, merit and race: black teachers trajectories in brazilian higher education

ABSTRACT

A quick look at the Brazilian public universities reveals that this still one white place, though most of the national population is black. This fact comes from our history and social organization and highlights the structural and symbolic barriers that are present in the educational trajectory of blacks, limiting their opportunities for access to quality education, ascension conditions and the social representations surrounding it. This study considers education as a revealing space of social tensions that have consequences in terms of social escalation. We propose here to analyze the trajectories of black teachers of

Brazilian public higher education in order to reflect on the strategies that these social actors mobilize throughout this social and intellectual rise and the meanings they give for reached merit, interconnected with social theory on the relationship education-race-mobility. The present study used the methodological strategies of oral history.

Keywords: education, black, teaching.

INTRODUÇÃO

Segundo os dados disponibilizados pelo IBGE, a maioria da população brasileira é negra (54,9%), mas essa mesma maioria é sub-representada na população economicamente ativa com ensino superior completo (apenas 1,77%) e percebe renda média sempre inferior à população branca (56,9% em geral). Ainda mais, este mesmo grupo é super-representado entre desempregados e ocupações precárias e compõe 70% dos analfabetos brasileiros. Isso expõe um dilema societário estrutural no que toca à questão da desigualdade, dado que o acesso à educação figura como um dos principais instrumentos de acesso aos postos de trabalho e à mobilidade social. No entanto, as marcas são mais profundas pois, mesmo quando se equaliza a escolaridade, os dados indicam que negros graduados e pós-graduados têm Renda Domiciliar *Per Capita* em média 30% menor que a dos brancos com o mesmo nível escolar.

Todos esses dados expressam uma disparidade propriamente racial, ou seja, marcada não apenas no fator econômico, mas essencialmente na cor da pele, da qual são heurísticos os dados relativos aos níveis de excelência educacional: de um universo de 392.036 docentes universitários no Brasil, apenas 16% se declaram negros e eles representam somente 17,6% do corpo docente nacional com doutorado (INEP, 2017)¹. Essa rarefeita representação negra na carreira docente universitária coloca o campo educacional superior como foco analítico particularmente expressivo das tensões que permeiam o racismo enquanto fenômeno estrutural e simbólico, figurando como um microscópio social significativo de sua tenacidade ao pontuar a prática excludente que opera dentro da ambiência universitária, articulada na lógica do mérito.

Insta indagar, então: quais as representações sociais e intelectuais acionadas na conformação desta realidade? Como os sujeitos negros que lograram contornar as barreiras estruturais significam seu sucesso? Como os ideários sócio intelectuais vigentes inter cruzam estas explicações? Quais as estratégias veiculadas no curso de sua ascensão?

Partindo dessas indagações, o texto que segue divide-se em duas partes complementares. A primeira pretende recuperar brevemente ideários sociointelectuais sobre o negro no Brasil, destacando o papel atribuído à educação para o acesso às condições de mobilidade social por estes agentes históricos. A segunda, mobilizando relatos orais em profundidade como estratégia metodológica, investe explorar os significados apresentados por dois docentes

¹ Cabe lembrar que cerca de 29,4% dos recenseados não declaram cor/raça.

negros de importantes universidades públicas brasileiras acerca de suas trajetórias socioeducacionais peculiares, analisando as condições objetivas e subjetivas que agem no ajustamento primário de suas ascensões.

1. OS NEGROS, AS REPRESENTAÇÕES E A MOBILIDADE SOCIAL

Do imediato pós-abolição até os anos 1940, podemos localizar três linhas fortes de representação do negro no pensamento social no Brasil: i) a inexistência de uma linha de cor pela grande miscigenação; ii) o negro como massa inaproveitável, pois moral e intelectualmente deplorado; iii) a inexistência de preconceito racial enquanto fenômeno social (GUIMARÃES, 2003).

No pós-1946, com a institucionalização das ciências sociais e as transformações do período, surge nova constelação de pensamento centrada em afirmar que, i) não existem raças, existem cores (NOGUEIRA, 1955; HARRIS, 1967; AZEVEDO, 1953); por conseguinte, ii) as desigualdades sociais se explicam na categoria classe e não na categoria étnica (PIERSON, 1971; COSTA PINTO, 1953). Disso decorre que, independentemente da linhagem teórica, a questão racial foi convertida em epifenômeno da desigualdade social. Talvez sem o querer, muitos destes estudos contribuíram funcionalmente para a difusão político-ideológica da *democracia racial*, encobrendo práticas racistas através da qualificação positiva da sociedade mestiça, considerada, pois, igualitária.

Nos anos 1970 – precedido por estudos de Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni – ofereceu-se um arranjo intelectual dissonante ao assumir o preconceito racial como fenômeno social e a *linha de cor* como elemento conformador de desigualdades, perceptíveis nos mais diversos indicadores sociais (GUIMARÃES, 2003). Emergiu daí uma série de estudos sobre negritudes e pobreza – destaque-se Silva (1978), Schwarcz (1987), Hasenbalg (1979), Nascimento (2002), Guimarães (2002), Henriques (2001) – que buscavam explicar as desigualdades sociorraciais pelo aumento cumulativo e sucessivo de danos ao longo da trajetória dos sujeitos negros: uma origem social em posições desassistidas que configuram um acesso precário à educação, repercutindo nos postos de trabalho, na percepção de rendas e nos status sociais. É o chamado “ciclo de acumulação de desvantagens” apresentado em Silva e Hasenbalg (1988), que encontra sua origem histórica na abolição.

Ao longo desse percurso intelectual, a educação foi alocada como a principal barreira à ascensão social do negro (GUIMARÃES, 2003), compondo um ideário que cruzou leituras conservadoras, como Azevedo (1953) que busca o limite da ascensão negra na suposta ausência de perspectiva progressista do grupo; leituras críticas, como Fernandes (1965), que indica a incompatibilidade das oportunidades com as necessidades reais, mas também a falta de escolarização como fator determinante, na medida em que faltava aos negros armas na competição pelos postos de trabalho; e leituras do próprio movimento negro que, como demonstra Cardoso (1977, p. 262), num esforço de ressignificação do preconceito na insígnia não da cor, mas da ignorância, intentava que “a ascensão social e a instrução seriam suficientes para provocar a revisão das representações do branco para com os negros”.

No entanto, tensionando estas leituras dispareas que parecem aproximar-se num ponto – a educação como motor da mobilidade – as próprias formulações de Fernandes (1965, 2010) indicam o movimento pelo qual, no processo de industrialização, o negro foi paulatinamente integrado ao mundo do trabalho. Mas integrado por uma engenharia onde as oportunidades (econômicas, educacionais, intelectuais, políticas) são frágeis para quebrar as linhas tradicionais de desigualdade, de modo que, a inserção irrefletida na plataforma educacional competitiva implicaria apenas a reprodução acentuada do modelo discriminatório, que “regula o movimento de ascensão econômica e social pelo modelo de infiltração, como se fosse um conta-gotas” (FERNANDES, 2010, p. 117).

Assim, se a educação alarga as possibilidades de acesso ao mercado de trabalho, ela não é condição suficiente para eliminar as desigualdades raciais, na medida em que o racismo entre nós opera como um arraigado modelo de conduta social discriminatório (GUIMARÃES, 2002), ideologicamente articulado no mito da *democracia racial* e da meritocracia, que oculta o quadro assimétrico da competição.

Nesse sentido, a despeito do dinamismo econômico gerado no curso do desenvolvimento nacional, a população negra permaneceu exposta a desvantagens sistemáticas quanto a oportunidades de mobilidade social, e o quadro educacional é um dos maiores indicadores disso, pois desnuda a disparidade entre escolaridade e os retornos adquiridos entre brancos e negros da mesma origem social, em termos de inserção ocupacional e renda (SILVA e HASENBALG, 1992 e 1988; HENRIQUES, 2001). Tal diferença é dada na “desigual apropriação das oportunidades educacionais e os efeitos acumulados da discriminação racial no âmbito da educação formal” (HASENBALG E SILVA, 1992, p. 81). Ou seja, ocorrem diferenças significativas no ritmo de acesso à educação².

Isso recoloca um ponto elementar para as leituras sobre ascensão social e educação: a contemporânea universalização do acesso à educação não universaliza qualidade de ensino, uma vez que há uma marcante diferença entre escolas da periferia, para negros pobres, e escolas de zonas urbanas privilegiadas (ROSEMBERG, 2009). Novamente, a massificação da política pública educacional mantém os elementos de distinção social camuflados numa suposta igualdade de acesso, sancionando heranças culturais como dons naturais, como problematiza Bourdieu (1995).

E, vinculado a isso tudo, opera ainda a dimensão do simbólico: o caráter racista dos currículos escolares tende a produzir a internalização da inferioridade nos negros desde a infância, desestimulando sua permanência na escola (SILVA E HASENBALG, 1992; RIBEIRO, 2001, OLIVEIRA e GONÇALVES, 2003; SANTOS, 2007, NASCIMENTO, 2002; RAMOS, 1954; PIRES, 2014). Indicativo disso, a Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003, reconhece essa condição ao obrigar a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar oficial.

² Como efeito de um processo histórico de exclusão educacional do negro, encetado desde os primórdios da República (CARVALHO, 2005; MÜLLER, 2003; DÁVILA, 2003; RIBEIRO, 2001) que o teria alijado da escola e da docência e o delegado à uma integração ao trabalho pela porta dos fundos.

2. ESTRATÉGIAS E SIGNIFICADOS: EDUCAÇÃO, MÉRITO E RAÇA

Como a educação aparece, então, na trama de fatores entrelaçados que agem sobre as trajetórias daqueles que, contrariando essa norma excludente, alcançam ascender num mundo branco? Quais elementos regem a condição de sucesso e como ele é percebido e apresentado na interação com as cadeias contingenciais da realidade social? Visando uma aproximação reflexiva com tais inquietações, explora-se aqui narrativas de dois professores de diferentes áreas do conhecimento que se reconhecem negros, aos quais, tendo em vista preservar suas identidades, denominamos “Caso A” e “Caso B”:

Eu coloco isso nos documentos, nas coisas todas eu coloco. Mas não explorei essa linha até hoje. Apesar que teve concursos que eu poderia fazer como afrodescendente. (Caso A)

Sou um homem negro, 32 anos, doutor, professor de uma universidade pública importante do Brasil... [rindo] e que tem muitos problemas e desafios pela frente. (Caso B).

A despeito dos históricos impasses relativos ao uso de relatos orais nas ciências sociais – alinhados na dificuldade de se lidar com o subjetivismo que cruza tanto a fala do entrevistado, suas manipulações e omissões, quanto a interpretação e a produção de resultados pelo pesquisador (BOURDIEU, 1986) –, estas narrativas fornecem recursos para a captação dos sentidos atribuídos pelos atores aos processos sociais dos quais participam e de que suas experiências são expoentes, denotando formas de pensar ativas contemporaneamente, que competem no mercado ideológico e projetam modelos sociais diferentes.

Assim, buscou-se em falas espontâneas, sem vislumbrar totalidades biográficas (QUEIROZ, 1987), as representações sociais e os significados mobilizados por estes docentes no relato de suas trajetórias de ascensão social e intelectual, em correlação com os dilemas sócio raciais brasileiros. A validade metodológica destas narrativas localiza-se, portanto, num diálogo analítico entre o discurso dos sujeitos individuais, a vida social ampla e as formas de pensar que informam a realidade social. E, desse modo, apesar da fortuna analítica que estes relatos expõem em diversas direções, optou-se aqui por tratar três categorias que encontram especial interação com os pontos sensíveis acima levantados: a representação do sucesso, a representação da educação e a representação racial.

DOIS OLHARES SOBRE O SUCESSO

Diversas pesquisas que enfocam o tema da mobilidade no Brasil confirmam, em períodos diferentes da história, a super-representação do negro nos estratos socioeconômicos e ocupacionais mais baixos, demonstrando o rigor racial da estrutura social, que tende a manter privilégios brancos no recrutamento profissional (HASENBALG, 1979; HENRIQUES, 2001; SILVA E HASENBALG, 1988 e 1998; PASTORE e HALLER, 1993; CAILLAUX, 1994; OSORIO, 2003). Essa realidade, segundo Carvalho (2005) produzida pela persistência de uma forma de

racismo institucional, parte da conformação assimétrica dos pontos de partida, gerando um acesso desigual às oportunidades de mobilidade social ascendente (educação e ocupação).

Tomando mobilidade como mudança de ocupação em relação aos pais, tais estudos operavam analiticamente com base num escalonamento sócio-ocupacional e educacional emprestado das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE, no qual, cabe destacar, professores do ensino superior estão localizados no mais alto estrato da ascensão. Demonstrativamente, vale reproduzir o quadro tratado por Silva e Hasenbalg (1998, p. 6):

QUADRO 1 – ESTRATOS OCUPACIONAIS, VALORES MÉDIOS E OCUPAÇÕES REPRESENTATIVAS³

Grupo Ocupacional	Estrato	Ocupações Representativas	ISS Médio
1	Baixo inferior: trabalhadores rurais não-qualificados.	Produtores Agropecuários autônomos; outros trabalhadores na Agropecuária; Pescadores	2,90
2	Baixo superior: trabalhadores urbanos não qualificados.	Comerciantes por conta própria; Vigias; serventes; trabalhadores braçais sem especificação; vendedores ambulantes; empregadas domésticas.	6,49
3	Médio inferior: trabalhadores qualificados e semi-qualificados.	Motoristas; Pedreiros, Mecânicos de veículos; Marceneiros; Carpinteiros; Pintores e caiadores; Soldadores; Eletricistas de Instalações.	8,68
4	Médio Médio: Trabalhadores não-manuais, profissionais de nível baixo e pequenos proprietários.	Pequenos proprietários na agricultura; administradores e gerentes na agropecuária; auxiliares administrativos e de escritório; reparadores de equipamentos; praticistas e viajantes comerciais; Praças das Forças Armadas.	17,01
5	Médio Superior: Profissionais de nível médio e Médios Proprietários.	Criadores de gado bovino; Diretores, Assessores e chefes no Serviço Público; Administradores e gerentes na Indústria e no Comércio; Chefes e encarregados de seção; Representantes Comerciais.	27,19
6	Alto: Profissionais de Nível Superior e Grandes Proprietários	Empresários na Indústria; Administradores e gerentes de empresas financeiras, imobiliárias e securitárias; Engenheiros; Médicos; Contadores; Professores de Ensino Superior; Advogados; Oficiais das Forças Armadas.	44,06

Fonte: Silva e Hasenbalg (1998, p. 6)

³ Conforme descrição metodológica dos autores, as alocações das ocupações aos estratos grupais seguem a descrição substantiva do grupo e o escore socioeconômico que o caracteriza. Este escore, calculado a partir de uma escala socioeconômica métrica que mapeia as distâncias sociais entre os agrupamentos pela posição financeira, forma de trabalho (manual/não-manual) e local (rural/urbano), fornece o valor médio do *índice de status socioeconômico*. Este tipo de escalonamento guarda a fragilidade, por exemplo, de restringir a amostra a chefes masculinos de família, o que promove perdas analíticas consideráveis.

Este movimento de ascensão social e intelectual foi realizado por nossos entrevistados, ambos provenientes de famílias de renda média-baixa, moradoras de bairros periféricos, filhos de pais com escolaridade média-baixa que atuavam entre o terceiro e quarto grupo ocupacional proposto no quadro acima:

Meu pai na época era um trabalhador com ensino médio técnico, o que nos anos 70 dava uma boa renda para ele. [...] Mas nós éramos de uma família mais pobre, ele tinha... melhorado de vida e eu consegui ‘pegar’ essa melhora diante já toda a minha infância praticamente, então eu pude fazer escola particular. (Caso A)

O meu pai... quando minha vó falece, aos vinte anos ele já tinha feito o equivalente ao ensino médio. E tinha parado de estudar pra ajudar em casa. Então, meu pai nessa época era uma espécie de faz tudo, né? [...] A minha mãe, então, estudou até a quarta série, ela era empregada doméstica. O ponto de virada da minha família: meu pai se torna funcionário público [...]. Então, tem um esforço dos dois dar um salto, melhorar a vida. Com esse arranjo, a partir de um certo momento meu pai volta a estudar. Ele passa no vestibular e se torna aluno de direito. [...] A minha mãe sempre como dona de casa. E depois vai fazer supletivo...então a minha mãe terminou com a escolaridade dela no equivalente à antiga sexta série do ensino fundamental. (Caso B)

Partindo dessas posições, chegar à condição de docente em universidades públicas configura, por certo, um processo de ascensão que não está atrelado restritamente ao campo financeiro, mas abrange a dimensão dos papéis e status sociais condensados neste grupo ocupacional, especialmente pela inovação educacional que reclama. Constitui assim um sucesso pessoal, um tanto incomum, que emerge reconhecido nestes relatos.

No “Caso A”, após a inserção no mestrado apresentada como uma *opção* pelo mundo acadêmico que implicou mudança de cidade e retração financeira até a concessão de bolsa – “Eu vim com o dinheiro contado. Passei um pouco de necessidade” –, o entrevistado relata ter iniciado sua vida docente “meio que por acidente”, ao substituir provisoriamente colegas que eram professores de uma destacada universidade particular:

Fui fazer um bico no final de 2001, para terminar o ano deles né... e eu fiz e eu fui convidado para ser renovado. [...] Eu não queria. Eu tinha bolsa e estava numa boa... eu ia fazer o doutorado com bolsa... eu tinha passado na prova. Mas apareceu essa oportunidade. E eu de repente *escolhi* tudo, porque juntando as rendas ia me dar mais que a bolsa de doutorado que iria vir. (Caso A)

A partir daí engrenou uma carreira docente intensa que foi se asseverando sempre mais: “Já vou ser professor e já tenho dois empregos... e era muita aula. [...] E era muito dinheiro”. E assim, “guiado pela ganância”, “A” chegou a um cenário em que acumulava elevada carga horária em três universidades, trabalhava em um banco e fazia doutorado:

Era como se você trabalhasse assim jogando uma partida de futebol muito intensa, mas conseguisse um salário de jogador de futebol. Então eu não reclamava, porque eu estava vivendo um momento que eu não tinha paralelo ainda; porque eu tinha ascendido de classe, comparado com os meus familiares. Eu estava muito bem. E eu entrei numa fase de comprar coisas até inúteis, eram uma espécie de troféus de sucesso, digamos assim. (Caso A)

Isso acusa um primeiro significado de sucesso que a condição de docente lhe havia proposto: o alto rendimento financeiro que lhe permitia um elevado padrão de consumo. Porém, essa matriz de sucesso era obtida por um alto custo humano: “eu passei a viver trabalhando. Eu me estraguei muito pessoalmente com isso. Diversas relações amorosas... porque você não desliga... Eu almoçava no carro... passava no McDonalds ali e ia almoçando até chegar no banco. E eu engordei um monte e fui parar no hospital”.

Marcado por esse evento drástico, a aprovação no concurso para docente numa universidade pública veio acompanhada por uma ressignificação do sucesso, que se afasta do marco financeiro, reconfigurando-se no campo da satisfação pessoal com o trabalho e do bem-estar social:

Pouco a pouco então, eu fui selecionando o que eu queria fazer, mas ter alguma coisa livre para crescer de volta intelectualmente, estudar... fazer outras coisas. [...] Então a questão é que assim eu tenho mais espaço para a vida, desde quando entrei aqui na Universidade [pública]. [...] E aos poucos eu passei a ver que...é isso que eu queria fazer da vida, e não ter que renunciar muito dinheiro. Então eu passei a dar menos importância para carro, para roupa, a dar menos importância para uma série de coisas e gostar de viver a vida... (Caso A)

Nesse sentido, os valores do sucesso significado como “ganhar dinheiro”, figura criada no imediato pós-adolescência e fortalecido nas experiências sociais e profissionais ao longo de sua formação, teriam sido superados na experiência da Universidade pública, que surge, portanto, para esse docente como ápice de ascensão na medida em que permite, mais que dinheiro, a tranquilidade e autorreforma intelectual, muito embora recuse discursivamente o lugar de onde fala como uma marca de distinção. Esta é localizada antes na titulação: “eu prefiro a marca de distinção ‘doutor’. Essa eu gosto”.

Por outras vias, também o “Caso B” demonstra o reconhecimento da carreira docente como a materialização de um sucesso, uma conquista ascendente. Tendo passado a infância num bairro periférico e precário, estudado em escola pública igualmente periférica, mas inserido num processo de supervalorização da educação, o docente nos relata uma trajetória de formação continuada, na qual, isento da necessidade de trabalhar por conta mesmo da opção familiar pela educação, experimentou a escola básica, o ensino médio, um curso técnico e a inserção na graduação num ritmo muito intenso.

Aproximando-se de sua área de formação por afinidades e habilidades pessoais que possuía, atreladas à uma série de outras circunstâncias como a pressão dos pais por manter-se perto da família, a necessidade de cursar faculdade pública pela restrição orçamentária e a reprovação no vestibular da universidade/cidade do curso que seria sua primeira opção, “B” expõe uma recusa inicial da graduação, por toma-la como uma carreira marginal e incerta: “no primeiro ano eu odiei. Eu queria tanto fazer jornalismo e não fiz... eu queria voltar [pra capital] e me enfiar ainda mais no interior” desabafa.

Mas, em pouco tempo se reconhece no curso e começa a vislumbrar uma trajetória docente, afinada com seus interesses e racionalmente buscada: “a partir de um certo momento eu comecei a gostar, a me interessar... e o curso ficou muito legal! [...] E gostei da história de,

de repente, projetar uma carreira de pesquisa”. E as oportunidades de aproximação desse projeto foram surgindo ao inserir-se em pesquisas de iniciação científica posteriormente convertidas em projeto de mestrado: “eu era um bom aluno, e tinha o incentivo de alguns professores para, de repente, aprofundar pesquisas, se quisesse. Então, eu tive dois pontapés iniciais que me disseram assim: olha, de repente você tem talento”. Nesse caso, a carreira docente é localizada explicitamente como um projeto de vida alavancado nas experiências positivas e acolhedoras que o ambiente da universidade lhe havia possibilitado, em conexão com as competências reconhecidas. Esse jogo entre a intenção e a realização aparece marcado em suas falas:

A partir da entrada no mestrado, eu comecei a *projetar* que era... talvez fosse possível... por que não? ... pensar numa carreira como pesquisador e como... não tem uma carreira majoritariamente autônoma de pesquisador na área, eu tinha que ser professor. E como é que eu me torno professor numa universidade? Sendo doutor. [...] Eu cheguei num momento em que eu disse é isso que eu quero da vida. [...] É, quero ser professor! E o que que eu preciso fazer? Preciso estudar. Então, qual a novidade? Face à minha vida, qual a novidade? (Caso B)

Contudo, entre o reconhecimento do desejo, o reconhecimento das habilidades, e a materialização de um projeto, operam as condições objetivas, simplificadas pelo narrador na expressão “vai que...não dá”. Nesse sentido, pressionado pelas necessidades materiais de subsistência, investiu em concursos públicos e iniciou uma carreira de pesquisador técnico, sem perder de vista o projeto de vida vislumbrado:

Então, tem isso, eu emendei a graduação no mestrado, o mestrado no doutorado, e o doutorado eu emendei num trabalho no serviço público. Ao mesmo tempo em que isso foi muito bacana, e óbvio, não tinha mais uma pressão financeira, mas me distanciava do meu projeto de me tornar um docente pesquisador na universidade. [...] que era o *lugar* que eu sempre quis ficar... (Caso B)

O lugar nesse caso, remete tanto ao lugar físico da universidade, pela relação integradora que ali vivenciou, como ao lugar social, o papel social que almejava enquanto realização profissional, enquanto produto de um projeto sócio familiar. O lugar de docente universitário conquistado pouco tempo após a conclusão do doutorado emerge, assim, reconhecido como produto de sucesso daquele mesmo projeto:

Mas aí, coincidiu que... Embora eu tivesse plano de me tornar docente, eu falei, bom, daí a ser docente da [universidade “X”] tem uma distância, né? [risos]. Tem certas coisas que são simbólicas, que são simbolismos e tal... [...] E aconteceu! Aquilo que tinha condições objetivas e simbólicas que me pareciam improváveis... porque eu falava: vem cá: Eu [ênfase] vou ser professor? Tipo, eu fui aluno do *Fulano*! E eu vou ser professor no lugar desse cara??? Imagina! Mas aconteceu. Foi isso. (Caso B)

A consagração dessa linha interpretativa aparece em seu relato sobre o momento em que informa aos pais da nova ocupação:

O momento que eu contei para os meus pais que eu tinha me tornado professor, coincidiu com outros dois momentos que foi quando eu ganhei [um prêmio internacional] e que a minha tese de doutorado se tornou livro. Então, eu não via os meus pais a algum tempo e eu fui visita-los, e eu levei um exemplar do livro para eles... foi a primeira vez que meu pai me abraçou e me beijou... [pausa]. Mas aquele momento foi: 'Conseguimos!' [...] eu tinha superado a geração dos meus bisavós, dos meus avós e do meus próprios pais. Eu tinha superado as dificuldades coletivas deles e cheguei aqui, nesse ponto. (Caso B)

Em determinado momento de sua fala, “B” nos lança a um importante campo de reflexão: “Eu venho de uma família extensa de origem [tios, primos]. Todo mundo teve um, dois, três filhos. Por que eu sou o primeiro professor universitário da minha família? Primeiro doutor?”. A mesma condição de distinção aparece na fala de “A”: “o mestrado e o doutorado eram novidades pra minha família. Não tinha na época, ninguém com isso. Fui o primeiro. E de uma família que eu tô contando não o núcleo familiar próximo. Pelo menos umas duas gerações. Eu fui o primeiro, certamente”. Essa reconhecida singularidade implica oferecer uma explicação para suas trajetórias de sucesso, donde acentua-se um distanciamento discursivo analiticamente interessante entre “A” e “B”.

As trajetórias e as estratégias

No Caso “A”, a educação aparece como um valor familiar de marcada importância na medida em que, a melhora de condição de renda é traduzida em investimento no ensino privado, vislumbrando formação de qualidade para os filhos que lhes garantissem condições de um futuro próspero. Somado a este marco fundamental, outro fator ativo acionado pelo narrador na demarcação de sua trajetória é que, pelo fato de morar em um bairro de classe média-baixa distante da escola particular onde estudava, manteve o ambiente escolar como um lugar reservado aos estudos: “Eu não tinha como colegas os meus vizinhos. De forma que eu tinha... poucos amigos da escola. De forma que quando eu ia pra escola eu era muito aplicado; eu não tinha muitas dispersões, digamos assim”.

De modo especial, a qualidade do ensino nessa escola privada onde cursou o ensino fundamental é um dos elementos que “A” mais enfatiza na narrativa, atribuindo-lhe os pilares para o auto reconhecimento de suas habilidades inerentes. Isso transparece ao relatar sua experiência no ensino médio numa escola pública, após uma debacle financeira do pai no início dos anos 1990:

Nós éramos formados com um nível da qualidade muito alto [ênfase profunda], de forma que, eu notei que eu estava aprendendo coisas novas só depois da metade do segundo ano do ensino médio. Todo o resto eu já sabia, de forma que eu também tive um desempenho muito bom em termos de notas no ensino médio. Mas acrescentou pouco... (Caso A).

Novamente, a educação como um valor aparece com a retomada da renda familiar, na matrícula num cursinho pré-vestibular, segundo “A”, “o mais caro da cidade”, com a finalidade

de “corrigir o problema de eu ter ficado no ensino público”. Vinculado a isso, ao tomar a educação como um valor, a família se constitui em suporte elementar dessa formação, na medida em que, desobrigado das necessidades de subsistência, pôde cumprir sua formação acadêmica sem trabalhar:

No final do segundo grau ele já melhorou nas finanças assim... E aí, na universidade eu não precisava trabalhar. Eu poderia ficar sustentado pelo meu pai. E ele me levava de carro pra lá. Então eu nem tinha problema de transporte nem nada...eu era muito bom, mas não posso dizer que sofria qualquer tipo de dificuldade pra fazer a universidade. (Caso A)

A socialização primária de “B”, por seu turno, também destaca essa chave da educação como um valor familiar. Mas aqui ela assume uma configuração acentuada na lógica de um projeto de superação material e simbólica da trajetória familiar: “Há um esforço dos meus pais de que então os filhos superassem as dificuldades que eles passaram”. E esse plano aparece explícito, intencional e verbalizado em frases que o docente narra recorrentes no ambiente de sua infância: “quem dá o pão, dá educação!”, o que implicava em “você não precisa trabalhar. Vocês não precisam trazer dinheiro pra dentro de casa. Só que: vocês têm que estudar!”. Nessa linha, a educação como um valor assume também uma conotação bastante rigorosa, presente em expressões como “vocês tem que acordar estudando, tomar café estudando, almoçar estudando, jantar estudando e estudar estudando”, que configuram, na fala do narrador, uma “socialização cruel”:

Tem constrangimentos que na infância é muito duro [...] você tá todo feliz ali, que você fez um “puta” dum desenho e a professora vem e te elogia... ou você tirou 10 numa prova...e você leva para os teus pais e ‘ah, não fez mais que a sua obrigação!’ Você trabalha? Não. Você é arrimo de família? Não. Tá doente? Não. Então ‘não fez mais que a sua obrigação’. Ponto. (Caso B).

Apesar da dureza dessas passagens, o narrador transfere uma serena ternura no relato, pois percebe esses valores dos pais, somados a outros “decoros” de sociabilidade de trabalhadores pobres provenientes do mundo rural, como uma intencionalidade que produziu efeitos, levando-o ao patamar de sucesso:

É claro, tem os aspectos cruéis do projeto? Tem. Narrei alguns pra você. Mas tem outras benesses que você olha e fala: ah, posso não ter beijado tanto quanto eu gostaria na adolescência [risos], mas não sou um pai negro com ensino fundamental ou médio no máximo; com um filho de 10, 15 anos. [...] Não tenho a menor dúvida que esse aspecto é uma benesse e tanto... (Caso B)

Havia um acompanhamento atento dos pais na realização desse percurso – “minha mãe não perdia uma reunião de pais e mestres, minha mãe corrigia caligrafia [...]. E todo final de semana, sábado, eu me lembro que meu pai pedia ‘bom, quero ver seus cadernos’...” –, que se somava, então a outro componente importante dessa socialização: o fato de ter nascido doente, que “implicava ficar muito tempo em casa”, restringia as possibilidades de dispersão. Nesse interim, absorve

os valores do trabalho transmitidos pelos pais e conta com uma peculiaridade, em sua percepção, determinante: “a nossa casa era uma das poucas casas ali, naquela rua, que eu sabia que tinha uma biblioteca. Os meus pais [...] gostavam muito de ler”. Tais fatores aliados teriam agido na conformação de suas afinidades e habilidades cognitivas, mas também e principalmente, o preparado para a navegação social num mundo hostil a seus estereótipos pessoais:

O mundo não vai ser um mar de rosas pra você. Mas isso não deve impedir que você caminhe nele. Parece uma contradição, mas não é. Estuda estudando, almoça estudando...parã... Tirou 10? Não fez mais que sua obrigação. Olha, quando eu me formei na graduação, fui lá: aqui, sou bacharel. ‘Ah, que bom. E o que você faz com isso agora? E o próximo passo?’ (Caso B).

O diferencial analítico principal que emerge desses relatos reside então, em que, se nos dois casos o processo de inovação educacional que lhes deu acesso às possibilidades de ascensão foi decorrente de um valor familiar, “A” propõe um significado do sucesso como resultado natural de suas habilidades pessoais, na lógica do liberalismo, vinculado ao aproveitamento positivo das oportunidades que teve – “Eu sempre fui um bom aluno”. Essa perspectiva surge mobilizada em diversos momentos de sua narrativa e referida a diversas escalas de ocorrências pessoais, apresentando os indicativos de um campo de significação de sua condição de exceção como mérito individual.

Ao narrar sua inserção universitária como graduando, por exemplo, destaca que poderia ter escolhido qualquer outra carreira tradicional, pois investido das competências necessárias: “minha média foi superior a 95% dos amigos do segundo grau, assim. Foi gigante né”, resultando que “então por essa vantagem talvez e da aplicação [...] eu ainda fui um dos melhores resultados do vestibular da universidade quando saiu o resultado. Foi um desempenho bem grande... dava pra ter entrado no direito fácil...”. O curso de direito aparece acionado aqui como a consagração da rota natural que o “bom aluno”, da “melhor escola” e de “ótimo desempenho” realizaria, mas que *escolheu* outra carreira que lhe parecia mais satisfatória em termos de afinidades pessoais.

Apresenta, portanto, uma construção de si como sujeito de características pessoais e condições familiares que permitiram o sucesso por seu traço distintivo de competência individual somada ao aproveitamento positivo, racional e intencional, das oportunidades abertas: “eu acho que eu sempre tive uma arma muito forte: eu estava bem qualificado. Então, por isso eu acho que a educação abriu todas as portas pra mim, de forma que eu nunca precisei de nada, de cotas, de nada disso”. Assim, a própria realização da carreira docente seria consequência também desse fluxo natural, num núcleo semântico discursivamente complexo na medida em que traduz certa consonância harmônica, cuja única tensão teria sido o acidente financeiro da família nos anos 1990 – as condições naturais de um menino que gostava de estudar, produziram um bom aluno, lógico para aproveitar as oportunidades abertas, dedicado para materializar essas oportunidades em conquistas que, por sua vez, se traduziram em renda e ascensão. Ou seja, a navegação social positiva num curso natural sereno que só poderia desaguar no sucesso: “eu nunca tive medo de instabilidade [ênfase no *nunca*]... eu tenho mil lugares para ganhar dinheiro”.

Na contramão desse olhar, “B” se localiza como consequência em essência de um projeto coletivo, tenso, marcado por uma complexidade histórico-social:

Sou neto de trabalhadores rurais, migrantes, faz tudo, empregadas domésticas... filho de faz tudo com empregada doméstica. Eu sou hoje um doutor. Um professor universitário. Mas, de toda aquela boca grande do funil, pra chegar no meu ponto aqui, tem uma série de constrangimentos sociais, de lutas, de projetos, de fracassos ao longo do tempo...de apostas que puderam se confirmar ou não, que levaram a mim. [...] Eu sou produto de uma história. É uma conquista individual? Tem algum mérito meu nessa história? Tem! Mas tem, eu acho, um projeto coletivo, um conjunto de ações de outros indivíduos da minha família, do meu grupo social que me tornaram possível. Quer dizer, o imponderável. Se o meu pai não se tivesse tornado funcionário público, se não tivesse se casado com a minha mãe...se não tivesse a percepção deles em relação à uma família enxuta e de um projeto de estudo. [...] se nós tivéssemos sido largados pelos meus pais ‘ah, estuda se quiser; faz se quiser’, será que eu seria hoje quem eu sou? Eu acho que não. Muito provavelmente não. Então, é uma conquista, mas não é uma conquista individual, é uma conquista coletiva, em que muita gente se deu mal no meio do caminho para eu chegar até aqui. (Caso B)

Na frequência desses repertórios, é interessante notar como se projeta, a partir de experiências particulares, um entrelaçamento explicativo entre as estratégias do sucesso, a educação e os dilemas raciais brasileiros, fornecendo um campo analítico para o enredo de representações sociais do negro no contexto contemporâneo.

EDUCAÇÃO, MÉRITO E RAÇA

A configuração explicativa assumida por “A”, fornece um campo semântico em que a educação emerge como o elemento central de sua condição de sucesso e de sua construção identitária, alicerçada num perfil supervalorado de qualificação e profissionalização. Nessa matriz compreensiva em que sua identidade negra está submetida à identidade do profissional qualificado, quando “A” pontua “Ascensão social é total. Não teria se não fosse a educação”, produz também uma linha de representação social acerca dos fatores propulsores da mobilidade, da arquitetura sócio estrutural brasileira e dos dilemas raciais recentes, assim marcada em sua fala: “eu nunca senti uma porta fechada para nada nesse ponto assim... [...] eu estava bem qualificado, entendeu?”.

Partindo dessa experiência, elabora uma percepção social do negro que articula dois elementos nodais: formação e mérito. Ou seja, se seu sucesso foi possibilitado por uma educação de qualidade da qual desfrutou em sua socialização primária, argumenta que o problema em essência é a baixa qualidade da educação pública no país:

Eu não sou um legítimo ganhador, porque na verdade meu pai é que teve que fazer um pedaço da ruptura da pobreza. Ele já não era pobre e então eu pude ter, principalmente nos primeiros anos de vida, eu tive uma boa educação. Coisa que a maioria das pessoas não tem. Então você já entra com armas, nesse sentido assim...tendo armas iguais, as pessoas podem ter resultados iguais... (Caso A)

Completa esse quadro, então, a alocação de que, na ausência de meios institucionais, a ascensão está atrelada ao esforço pessoal de localização e aproveitamento das oportunidades, o que depende da adoção de uma perspectiva progressista pelo indivíduo em si: “Porque eu poderia ter jogado fora as oportunidades que apareceram para mim, mas as oportunidades apareceram para mim e eu fui muito bem educado”. O resultado que extrai daí é que o acesso à educação e o seu direcionamento produtor, constituem elementos suficientes para a investitura do sujeito negro nas plataformas da ascensão social, isentando-o de barreiras materiais ou simbólicas:

Eu nunca me senti prejudicado por isso. Eu já senti preconceitos velados no sentido de você dizer ‘nossa, que pessoa diferente’. Que significa que você tem um julgamento do todo e que você é exceção. Mas como eu fui visto como exceção eu nunca me senti prejudicado, podado ou alguma barreira. (Caso A)

Essa chave argumentativa tem a vantagem de recuperar o indivíduo na condição de ator social com suas escolhas e suas ações na ambiência das relações raciais, ao conferir um traço de visibilidade do sujeito que extrapola os estereótipos raciais, alocando-se como portador de habilidades e competências. É uma maneira particular de lidar com as representações sociorraciais correntes, bem expressa em frases como “um afrodescendente num doutorado numa Universidade que aqui o pessoal julga como uma coisa...espetacular [risos]... ‘é muito para esse cara!’ Alguém disse isso. [...] mas é um preconceito que... eu não enxergo como algo que ofenda...”.

No entanto, por mais que se refira à sua navegação social num mundo por ele reconhecidamente branco, tal perspectiva ambigualmente recompõe um dos impasses mais caros do arranjo societário brasileiro no tocante a uma forma de ler a realidade social pela condição de exceção:

[...] eu te diria que não é preciso mais nada. A educação é o único caminho. Não precisa de outras coisas. Se você der as ferramentas para que a pessoa se qualifique, dado que o Brasil não tem qualificação, ela rompe todas essas barreiras. [...] Você tem uma água com sal e uma água inodora; a sociedade se incomoda com água com sal – os negros, por exemplo, né; mas se você tiver no meio do deserto, a água com sal é boa... Então...enquanto o Brasil tiver deficiência de mão-de-obra qualificada, ninguém vai olhar a cor da pele. Ninguém vai olhar. (Caso A).

Desta forma, ao olhar a questão racial pela lente econômica, se reafirma a conversão discursiva da desigualdade racial em epifenômeno da desigualdade social, perspectiva tensa na medida em que parece camuflar as assimetrias essencialmente negras, comunicadas no entrelaçamento entre o material e o simbólico que os dados numéricos não deixam ocultar. Esta leitura, contudo, acomoda-se facilmente no imaginário social corrente, informado nas plataformas do liberalismo, pelo qual uma vez bem formado se acessa ao sucesso e, uma vez investido do sucesso, suplantam-se todas as formas de discriminação:

O Brasil é um país que...negro com dinheiro é branco. Um amigo meu... se casou com uma loira linda. Ele é negro, se reconhece como negro, né. São riquíssimos. E eu acho

engraçado que... ela era burguesa, totalmente burguesa. [...] Aí, você diz assim: tá na cara que os dois não são racistas, porque ele não pode ser racista se ele é negro... ela não pode ser racista se ela casou com um negro. E a família também não pode ser porque não teria aceitado se casar uma filha, de uma família tradicional, toda loirinha... com um negro. Então, você vê que não teve barreira dela ter se casado com um negro, mas ao mesmo tempo, *ele sempre foi bem de vida, e bem-educado*. Então, será que é o negro? ... talvez, seja pelo fato daquele 'negro branco', né? Que é o cara que é educado, tem uma vida boa... não tem nada indecente... não tem nada de errado. Ele só é negro na aparência. É só a pele! (Caso A)

Por seu turno, ao localizar seu sucesso como o resultado de um projeto coletivo no qual, igualmente a educação figura como elemento central e aporte da ascensão – “sem educação eu não seria quem eu sou” – o docente “B” mobiliza uma segunda plataforma de representações sociais do negro na contemporaneidade, que assume o peso da engenharia sócio histórica sobre a trajetória daqueles que se localizam nesse grupo étnico, bem como da necessidade de produzir um arranjo inclusivo:

Essa história de acordar estudando, estudar estudando... isso tinha uma clivagem com o discurso racial muito grande: 'você é negro, logo, você tem que estudar mais que os seus colegas'. Você tem que se esforçar mais que os outros pra ser considerado um igual. E é um outro argumento, que passava pelos meus pais e pelas experiências que eles tinham tido: pobres, migrantes, de origem rural... faz tudo... 'podem tirar tudo de você, menos a sua educação'. (Caso B)

Partindo daí, seu relato estabelece uma construção semântica da educação enquanto via de superação da desigualdade racial em si, uma negação coletiva da marginalização social, num desenho analítico próximo ao provocado por Fernandes (1965), que fornece outro olhar sobre seu lugar e seu papel enquanto docente negro:

Me chama a atenção cada vez mais o fato de parecer que a minha trajetória, ou minha presença é uma presença exemplar. [...] Eu não quero ser um raio em céu azul. O gênio da raça. A exceção. Isso se chama a exceção que confirma a regra. Dê uma olhada: quantos alunos negros têm na sala? Quantos professores negros? [...] A questão não é ter uma presença individual, ou furar o bloqueio individualmente. A questão é porque não há um furo coletivo? (Caso B)

Recompõe assim, a linha de compreensão acerca das barreiras materiais e simbólicas que cruzam a sociabilidade e a mobilidade negra. Nessa episteme, o projeto de educação para uma vida melhor, em termos econômicos e sociais, desemboca na recusa do modelo sócio histórico de subjugação da raça, onde seu sucesso não é apresentado como mérito individual, mas como descortinamento do arranjo societário que relega ao negro um lugar natural nas ocupações de baixo prestígio:

Você é preto e pobre, logo, vai ter dificuldades na vida. [...] Você é tão inteligente quanto qualquer pessoa. Se esforce que talvez, consiga as mesmas coisas. Então, eu nunca tive o pensamento: eu não vou fazer isso porque sou negro. Ser negro não era uma barreira

impeditiva de fazer algo. Ser negro é uma realidade que eu deveria ter para mim, não como algo depreciativo – é o mundo que trata os negros assim. [...] Então, projetar uma carreira de pesquisador docente... isso não é para mim? Por que não? Não vou projetar isso para mim porque eu sou negro, pobre, nascido na vila pobre? Isso não são deméritos. São motivo de orgulho. Só que eu vou ter que estudar! Muito! (Caso B)

E nessa chave, a educação teria fomentado uma consciência histórica da raça, configurando uma estratégia contestatória do modelo social operante que se articula pelo reforço da construção identitária numa chave positiva. Como sugere Goffman (2012), assume-se os estigmas como mecanismo de navegação social num meio hostil, perceptível em falas como: “tenha orgulho de quem você é! De onde você vem! Tenha orgulho do seu cabelo, do seu nariz, da sua boca, da sua cor de pele!”.

Um elemento muito importante contido nessa teia de significados reside, então, na subjetivação do indivíduo: se o sucesso provém de uma percepção social administrada pelo grupo familiar, do sujeito em si depende a acolhida, a internalização e a materialização do projeto, navegando entre as condições objetivas que o campo estrutural lhe permite e as condições subjetivas que sua disposição cognitiva elabora para guiar-se pelo mundo social, gerando suas próprias práticas e esquemas de percepção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas trajetórias individuais fornecem elementos para pensar as tensões gerais da sociedade contemporânea, deslindando um campo analítico acerca dos principais dilemas raciais no Brasil. Assumindo uma perspectiva em que as formas de pensar a realidade social são reversivamente constituintes dela (ARRUDA, 2004), ao localizar os sentidos discursivamente atribuídos por estes docentes aos elementos basilares de suas trajetórias – estrutura, percepção e projeto familiar; supervalorização educacional; e disciplina pessoal – localizam-se igualmente matrizes intelectivas que informam as práticas sócio raciais e as conformações gerais de nossas estruturas de poder num modelo de cidadania.

Por este lócus, percebendo a complexa relação entre o pensamento, o contexto e a ação social no intercurso das disposições que regem, questionam-se mutuamente as formas de se perceber os cidadãos negros de direitos pelo ângulo liberal meritocrático e pelo ângulo sócio-histórico da consciência das perdas da raça no curso do desenvolvimento nacional. Desta forma, ao passo em que, na primeira matriz, estes casos de sucesso, as exceções, surgem como evidências da ausência de barreiras raciais à mobilidade ascendente, justificando a manutenção das estruturas totais do arranjo societário; na segunda matriz eles referenciam exatamente a confirmação dessas barreiras, ressaltando a sisudez dos limites materiais e simbólicas que agem na conformação de assimetrias especificamente de cor, no acesso desigual aos instrumentos de competição, o que reclama políticas corretivas para equiparação das oportunidades.

Cabe ressaltar que nossos Casos (A e B) não correspondem a *tipos ideais puros* de nenhuma dessas plataformas intelectivas, suas narrativas estão entrecruzadas por formas várias de entender o indivíduo em sociedade, pelo que nos trazem complexidades analítica-

mente importantes. Contudo, os sentidos por eles discursivamente atribuídos à suas trajetórias sociais emergem atrelados à suas experiências formativas, traçando linhas de elaboração conceitual da realidade vinculadas à suas bases teórico-epistemológicas.

De todo o resto, cabe ponderar acerca do diálogo entre a configuração educacional e os modelos de pensamento. Se se quer uma sociedade de livre concorrência, a qualidade dessa concorrência está atrelada à ampliação da igualdade de condições do que, o amplo acesso e qualidade da educação são determinantes. Se se quer, junto com os instrumentos da competição, uma reformação das representações sociorraciais, não apenas o acesso e a qualidade, mas a própria insígnia do currículo escolar reclama revisão, no sentido de desnaturalizar a desigualdade racial e problematizar o arranjo no qual o negro tem um lugar “natural” nos estamentos mais pobres (HENRIQUES, 2001). De toda forma, a educação assume papel central para a compreensão dos nós recentes no que concorre à superação do modelo societário exclusivista brasileiro, dado que compõe, ao mesmo tempo, um dos mais expressivos indicadores das desigualdades e talvez o mais sólido caminho dessa superação, na medida em que atua sobre as formas de pensar que informam a realidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, M. A. N. Pensamento Brasileiro e sociologia da cultura: questões de interpretação. In: **Tempo Social**. Vol. 16, n. 1, São Paulo, junho de 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702004000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 de jul. 2014.

AZEVEDO, T. **As elites de cor**. São Paulo: Nacional, 1955.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BOURDIEU, P. L'illusion biographique. In: **Actes de la recherche em sciences sociales**, n. 62-63, pp. 69-72, 1986.

CARDOSO, F. H. **Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CAILLAUX, E. L. Cor e mobilidade social no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 26, 1994.

CARVALHO, J. J. O Confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, pp. 88-103, 2005.

COSTA PINTO, L. **O negro no Rio de Janeiro**. São Carlos: Nacional, 1953.

DÁVILA, J. **Diploma of Whiteness, Race and Social Policy in Brazil – 1917-1945**. Durham: Duke University Press, 2003.

FERNANDES, F. **Circuito Fechado**, São Paulo: Globo, 2010.

FERNANDES, F. **A integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Edusp, 1965.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUIMARÃES, A. S. Raça e pobreza no Brasil – a rationale dos estudos de desigualdade racial. DURHAN, E.; BORI, C. **O Negro no Ensino Superior**. São Paulo: USP/NUPES (1), pp. 03-15, 2003.

GUIMARÃES, A.S. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

HARRIS, M. **Padrões Raciais nas Américas**. Rio de Janeiro: Civilização, 1967.

HASENBALG, C. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, R. **Desigualdade Racial no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Retratos N. 11**. Rio de Janeiro, maio. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília: MEC, 2017.

MÜLLER, M. L. Professoras Negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. OLIVEIRA, I. (Org). **Relações Raciais e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 73-106, 2003.

NASCIMENTO, A. **O Brasil na Mira do Pan-Africanismo**. Salvador: EDUFBA, 2002.

NOGUEIRA, O. Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo. **Revisa Anhambi**, ano 18, n. 53, pp. 279-299, 1955.

OLIVEIRA, L. L. **A Sociologia do Guerreiro**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

OLIVEIRA, I. & GONÇALVES, P. **Identidade Negra: Pesquisas Sobre o Negro e a Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Anped, 2003.

OSORIO, R. G. **Mobilidade social sob a perspectiva da distribuição de renda**. Dissertação de Mestrado. UnB, Brasília, 2003.

PASTORE, J. e HALLER, A.O. “O que Está Acontecendo com a Mobilidade Social no Brasil?”. In: VELLOSO, J.P.R. e CAVALCANTE, R.C. (orgs.). **Pobreza e Mobilidade Social**. São Paulo: Nobel, p. 25-49, 1993.

PIERSON, D. **Branco e Pretos na Bahia**. São Paulo: Nacional, 1971.

PIRES, M. F. C **Docentes Negros na Universidade Pública Brasileira**. Campinas: Unicamp, 2014.

QUEIROZ, M. I.P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. **Relatos**, n. 39, ano 3, pp. 272-288, 1987.

RAMOS, G. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Andes, 1954.

RIBEIRO, M.S. **Romper o Silêncio**. São Paulo: USP, 2001.

ROSEMBERG, F. **Ação afirmativa no Ensino Superior brasileiro**. São Carlos: UFSCar, 2009.

SANTOS, S. A. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Brasília: UnB, 2007.

SCHWARCZ, L. **Retrato em branco e negro**. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

SILVA, N. V. & HASENBALG, C. A. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo/IUPERJ, 1992.

SILVA, N. V. & HASENBALG, C. A. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Vértice, 1988.

SILVA, N. V. & HASENBALG, C. A. Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil. In **Anais do XXII Encontro Anual da ANPOCS**, 1998. Disponível em < http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=5050&Itemid=359 > . Acesso em 10 de novembro de 2014.

SILVA, J. Doutora Professoras Negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. In **Revista Perspectivas**, n. 28, ano 1, pp. 19-36, 2010.

Submetido em: 14/02/2019

Aceito em: 15/05/2019