



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA (MESTRADO)

Yuri Santos de Brito

“PROFESSORA, QUE BOM QUE VOCÊ TÁ AQUI”:
trajetórias e identidades de docentes de Direito da UFBA, UnB e USP
no contexto pós-cotas

Brasília
2019

YURI SANTOS DE BRITO

**“PROFESSORA, QUE BOM QUE VOCÊ TÁ AQUI”:
trajetórias e identidades de docentes de Direito da UFBA, UnB e USP
no contexto pós-cotas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Drº. Joaze Bernardino-Costa

**Brasília
2019**

Ficha Catalográfica:

B586m

Brito, Yuri Santos de.

“Professora, que bom que você tá aqui”: trajetórias e identidades de docentes de Direito da UFBA, UnB e USP no contexto pós-cotas/ Yuri Santos de Brito. -- Brasília, 2019.
196f.

Orientador Joaze Bernardino-Costa.

Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais.

1. Ensino superior – Brasil. 2. Cotas 3. Ações Afirmativas. 4. Docência Universitária. 5. Faculdade de Direito. I. Bernardino-Costa, Joaze. II. Universidade de Brasília. III. Título.

CDD: 378.81

CDU: 378

YURI SANTOS DE BRITO

**“PROFESSORA, QUE BOM QUE VOCÊ TÁ AQUI”:
trajetórias e identidades de docentes de Direito da UFBA, UnB e USP
no contexto pós-cotas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Drº. Joaze Bernardino-Costa

Aprovada em ___ de _____ de 2019

BANCA EXAMINADORA:

Joaze Bernardino-Costa (Presidente - Orientador)

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília, Brasil
Profº da Universidade de Brasília

Emerson Ferreira Rocha (Membro)

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília, Brasil
Profº da Universidade de Brasília

Paula Cristina da Silva Barreto (Membro)

Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo, Brasil
Profª da Universidade Federal da Bahia

Marcelo Rosa (Membro Suplente)

Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Brasil
Profº da Universidade Federal de Brasília

A

quem dorme e acorda pensando no que pode fazer
para que o mundo se veja livre das chagas da injustiça,
da desigualdade e do racismo

AGRADECIMENTOS

Da primeira vez que se escreve os agradecimentos, o maior medo é não agradecer o suficiente. Da segunda, o maior medo é não agradecer a todas que merecem. Este trabalho faz parte de uma longa agenda de pesquisa, iniciada em 2012, mas, mais que isso, faz parte de uma vontade coletiva de ver um mundo mais justo, e por isso mesmo, uma das coisas que faz é examinar, com detalhe, as suas injustiças. Por isso mesmo que é desesperadamente difícil listar todo mundo que ajudou. Mas, se a mim coube assinar este trabalho, fruto de uma vontade coletiva, também cabe a mim a agonia de tentar ser justo na hora de agradecer.

Por isso, agradeço em primeiro lugar, à minha família. Sem Otacílio e Joelma, meus pais, não estaria aqui como sou hoje; o que eu tiver de bom, veio deles, e o que tiver de ruim, é responsabilidade exclusivamente minha. A meus irmãos, alguns dos quais me abrigaram nesse percurso em suas casas. A meu compadre Luan e minha comadre Eloá, por me darem a missão que me orgulha e pela paciência por eu talvez ter sido relapso por conta desta dissertação: apadrinhar o pequeno guerreiro pataxó Inácio.

Aos meus amigos de longa data, (nem) sempre presentes, mas todos habitando meu coração e surgindo heroicamente nos momentos mais difíceis para ajudar: Luan, Guilherme, Rafael, Diego (Jeguinho), Figué e demais.

Aos amigos e colegas que surgiram no curso deste projeto, sem os quais não sei nem se teria começado o mestrado, mas, sobretudo, que preencheram o vazio populacional do planalto central com muitas cores, discutindo nossas teses ou nossas vidas (ou, às vezes, nossas teses sobre nossas vidas, ou nossas vidas diante das teses...). No nome dos “tretaístas” Elton, Givânia, Laura, Murilo, Taís, Yacine, Cleide e Rodolfo, dos colegas de orientação Ana Elisa, Jaqueline, Jean e Fábio, e das parceiras de greves, mesas, causos e/ou babas Cléa, Kelly, Luiza e Ângelo, por favor, sintam-se todas contempladas.

A todas as pessoas que foram interlocutores importantes, seja os informantes que anonimamente (e por isso não os cito) deram pistas para a investigação que fiz em cada Faculdade, seja pesquisadores que trocaram figurinhas ao longo do trabalho, trocando ideias, informações e trabalhos, em especial, Jamille e Makini, cujos trabalhos, com os quais este é muito afinado, ainda pretendo usar muito nesta agenda de pesquisa.

A meus companheiros e companheiras de militância, em especial, ao Coletivo Quilombo e todos os ensinamentos que ele me deu. Viver estas experiências teve uma relevância central pra chegar até aqui, e agradeço em especial a Danielle Ferreira e Taíres Santos, que lideram e representam tão bem a cara e o coração do nosso projeto. Também

agradeço profundamente a Valmir Assunção, que não apenas é um digno líder de uma luta coletiva por causas muito justas, mas também generosamente prestou um apoio fundamental em momentos críticos deste trabalho.

Ao CNPq e a CAPES, por terem apoiado, com bolsa, respectivamente, a iniciação científica que deu origem a este trabalho e o curso de mestrado. Sem esse apoio, dificilmente teria conseguido permanecer em Brasília para fazer o curso.

A Professora Paula Barreto, que me iniciou na trajetória da pesquisa e orientou meu trabalho de graduação, do qual deriva esta presente dissertação. Sem as chances, o apoio e o aprendizado que ela me ofertou, não seria possível chegar aqui.

A Universidade de Brasília e o seu Instituto de Ciências Sociais, em especial, o Departamento de Sociologia e o Programa de Pós-Graduação em Sociologia, que não apenas ofertaram o curso que levou a este trabalho, mas também apoiou ele direta e indiretamente, com recursos para pesquisa de campo e com o excelente trabalho dos professores e da secretaria, que salvou minha vida inúmeras vezes e tornou-se um lugar de amizade e respeito. A Renata, Patrícia, Gabriella, Enderson, Michelle, Ultielle e Márcia, bem como os professores Edson, Haydée, Sayonara, Fabrício e Sérgio, meus agradecimentos.

Em particular, agradeço aos professores Mário Theodoro e Emerson Ferreira Rocha, que tiveram mais intimidade com esse trabalho através da qualificação do projeto, e que deram pistas fundamentais para o seu desenvolvimento, com críticas construtivas e muito polidas.

Em especial, ao meu orientador, Prof. Joaze Bernardino Costa, que me acolheu numa nova instituição e teve todo o esforço, paciência e flexibilidade de orientar este trabalho para que ele tomasse a forma final que tomou. Junto a todos os colegas de orientação, com os quais as trocas de experiência foram fundamentais, tivemos uma vivência coletiva que me beneficiou para além do que as palavras podem descrever.

A Rafa, que adora me provar que nós, juntos, podemos viver o impossível.

“Eu sou parte de você / mesmo que você me negue”

Lazzo Matumbi e Jorge Portugal

RESUMO

Esta pesquisa parte do acúmulo do debate acerca da questão racial no Brasil, em especial, no campo sociológico e faz parte de uma longa agenda de pesquisa acerca do papel dos docentes em relação às políticas afirmativas nas universidades públicas, em específico, nas Faculdades de Direito. Ela visa investigar, numa perspectiva comparativa, as identidades e trajetórias dos docentes de Direito de três instituições de diferentes regiões do país – UFBA, UnB e USP –, com diferentes históricos e com trajetos distintos de implementação das ações afirmativas, em especial no que diz respeito às suas percepções e autopercepções de origem de classe, raça e gênero, a fim de construir as bases para uma agenda futura acerca de como estes fatores se relacionam com seus comportamentos diante das políticas de ação afirmativas. Para tanto, investigou-se a história das instituições através da literatura sobre elas e os relatos dos próprios docentes; levantou-se, a partir da análise de perfis acadêmicos e profissionais e também de documentos oficiais das Faculdades, as características do corpo docente das instituições; construiu-se um roteiro de entrevistas semi-estruturadas, aplicadas a 29 docentes e, a partir de uma análise de conteúdo, se reconstruiu categorias analíticas acerca das questões estudadas. Conclui-se que, apesar de haver diferenças significativas nos perfis profissionais e acadêmicos entre as instituições, há uma similaridade notável nas narrativas acerca das origens de classe, raça e gênero dos docentes.

Palavras-chave: Ações Afirmativas, Universidade, Direito, Cotas Raciais, Racismo.

ABSTRACT

This research is part of the long debate about race in Brazil, specially, in the sociological field and derives from a long research agenda about the role played by university professors in a context where affirmative actions were implemented, specifically, in Law schools. It intends to investigate, in a comparative perspective, the identities and trajectories of the Law professors in three institutions – UFBA, UnB and USP – located in three diferente brazilian regions, with different institutional histories and different trajectories in the adoption of affirmative actions, specially about their perceptions and self-perceptions of class origins, race and gender, in order to lay foundations to a future research agenda about how those relate to how they behave in light of the transformations brought by the affirmative actions in the brazilian public universities. To achieve these goals, this thesis investigates the history of the Law schools through bibliography review; through analysis of academic and professional profiles, as well as official documentos, the characteristics of the teaching body of these institutions; conducts analysis of 29 interviews with professors from the three institutions, and produces na analytic framework that covers the subjects of this study. Finally, it concludes that, in spite of significative differences in the professional and academic profiles of the teaching body of each Law school, there is great similarity in termos of narratives about class origins, race and gender of these professors.

Keywords: Affirmative Actions, University, Law Schools, Racial Quotas, Racism

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	RAÇA, RACISMO E AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: UM PANORAMA TEÓRICO	21
1.1	RETRATOS DO BRASIL: A INCONTORNÁVEL RAÇA	21
1.2	RACISMO À BRASILEIRA?: DIMENSÕES ESTRUTURAIS E SUBJETIVAS	23
1.3	A BATALHA DAS COTAS: UMA LUTA EM TRÊS FRENTES	32
1.3.1	A Frente Acadêmica	36
1.3.2	A Frente Político-Institucional	39
1.3.3	A Frente Societária	42
1.3.4	Um Desfecho Provisório	44
1.4	AÇÕES AFIRMATIVAS E ANTIRRACISMO: BALANÇO E PERSPECTIVAS	45
1.4.1	A Dimensão Afirmativa: Impactos das Cotas no Corpo Discente	47
1.4.2	A Dimensão Transformativa: Qual Futuro as Cotas Ajudam a Edificar?	51
2	A “EGRÉGIA”, A “FD” E A “SANFRAN”: OS CONTEXTOS INSTITUCIONAIS DA UFBA, UNB E USP	57
2.1	AS ARCADAS DA SANFRAN: APRENDIZES DO PODER DESDE O IMPÉRIO	63
2.2	A “EGRÉGIA” NO “OLIMPO”: COADJUVÂNCIA POLÍTICA, JURÍDICA E ACADÊMICA	73
2.2	A “FD” NA “ILHA” BRASILIENSE: O PROJETO INTERROMPIDO	83
3	“RECONHECER O PRIVILÉGIO É UM PRESSUPOSTO PARA ESSE DEBATE”: A TRAJETÓRIA DE DOCENTES DE DIREITO	94
3.1	“OLHA SÓ ONDE QUE A GENTE CHEGOU”: AS TRAJETÓRIAS PESSOAIS DOS DOCENTES	96

3.2	OPERADORES OU ESTUDIOSOS? O PERFIL PROFISSIONAL DOS DOCENTES E A DISPUTA SOBRE A CONCEPÇÃO DO ENSINO JURÍDICO	108
3.3	AS RAZÕES DO SUCESSO: DO MÉRITO INDIVIDUAL À AÇÃO COLETIVA	123
4	“O AMBIENTE, SEM QUE NINGUÉM DIGA UMA PALAVRA PODE LHE... REJEITAR”: PERCEPÇÃO E AUTOPERCEPÇÃO SOBRE RAÇA, GÊNERO E DESIGUALDADES	142
4.1	O RACISMO NO MUNDO ACADÊMICO-JURÍDICO	143
4.1.1	“Ser Fora do Lugar no Brasil é uma Distribuição de Papeis Raciais do Século XIX”: As Experiências de Negritude no Mundo Acadêmico-Jurídico	144
4.1.2	“A Gente Nunca Parou Pra Pensar Nisso Não” Ou “A Estrutura Da Sociedade Me Favorece”?: Branquitudes no Mundo Jurídico-Acadêmico	156
4.2	“VOCÊ NÃO É NINGUÉM[...], VOCÊ NÃO É JUÍZA, VOCÊ NÃO É PROMOTORA, VOCÊ NÃO É DELEGADA, QUEM É VOCÊ?”: EXPERIÊNCIAS DE MULHERES NO MUNDO ACADÊMICO-JURÍDICO.	167
4.3	“OS REIS DO PEDAÇO”:	176
	MASCULINIDADES NO MUNDO ACADÊMICO-JURÍDICO	
	CONCLUSÃO	181
	REFERÊNCIAS	188

1 INTRODUÇÃO

A questão racial foi, e continua sendo, um dos arrimos dos diversos projetos de país que concorreram e concorrem pela legitimidade de explicar o passado do Brasil e conduzi-lo a um dos vários futuros desejados pelos seus intérpretes. Este trabalho situa-se, precisamente, no campo de discussão acerca das interpretações sobre o Brasil, entendendo o racismo como um tema *incontornável* para compreender a sua formação, suas características no presente e suas possibilidades de futuro. Embora tal discussão seja aprofundada, do ponto de vista teórico, no Capítulo 1 desta dissertação, é relevante que, ainda que introdutoriamente, se coloque a relevância deste campo de estudos e como ele se refina até chegar no objeto desta pesquisa.

Nas formulações clássicas das ciências sociais brasileiras, a temática racial é consistentemente abordada e está intimamente correlacionada à sua institucionalização. Obras como *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, de Florestan Fernandes (2008); *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre (2003); *A Escravidão Colonial*, de Jacob Gorender (1978), para citar três exemplos de diferentes matrizes teóricas, parecem explicitar a concordância generalizada em assumir a escravidão como uma espécie de “*condição inicial*” de uma desigualdade que é definidora da sociedade brasileira contemporânea (OSÓRIO, 2008).

De diferentes formas, uma série de autores consagrados - como os acima citados - argumentam em torno das características e da influência do padrão de relações raciais brasileiro na formatação da sociedade contemporânea. Tal debate, na atualidade, porém, está longe de ser pacificado, por maior consenso que possa haver sobre o peso da escravidão como condição inicial; Hofbauer (2006), por exemplo, delineia um confronto muito marcado entre a tradição sociológica de interpretação sobre a questão racial, definida pelo uso de categorias raciais mais fechadas com o objetivo de detectar as desigualdades mais objetivas e os fenômenos de discriminação, e a tradição cultural-antropológica, mais afeita às nuances mais abertas da classificação racial, a construção de identidades e as ambiguidades das relações raciais brasileiras.

Tal divergência expressou-se com muita força na virada do milênio com a introdução do tema das cotas raciais na agenda pública de debate. Os intelectuais brasileiros

provocados pela aliança antirracista constituída no bojo da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em torno de um programa de reivindicações que incluía ações afirmativas do tipo cota racial (DECLARAÇÃO, 2001), lançaram-se em uma ampla polêmica pública que, neste trabalho, se chamará de *Batalha das Cotas*, ocupando a tribuna em jornais, programas de televisão, revistas e demais meios de comunicação de massa (CAMPOS, 2008).

Mas ocorreu mais que isso: a implementação de cotas abriu um novo ciclo de produção acadêmica acerca do tema racial, com a discussão sobre concepção, primeiro, e avaliação dos impactos, depois, crescendo muito neste período (BARRETO, 2017). Isto significa que a implementação desta política significou um reposicionamento da reflexão, no âmbito da academia brasileira, acerca da questão racial, num novo prisma.

Assim, o próprio volume da produção é um indício de que, dentro deste tema fundante das ciências sociais brasileiras, que é o racismo, há um campo relevante no período atual. No entanto, esta pesquisa busca justamente penetrar numa das brechas abertas, mas não inteiramente ocupadas, por este recente aumento na produção sobre racismo e ações afirmativas: a questão dos docentes.

Há um número importante de trabalhos que evidenciam o papel ativo de resistência dos corpos docentes à implementação das ações afirmativas (QUEIROZ; SANTOS, 2006; SANTOS, 2007; SANTOS, 2012a; 2012b; 2013; ALMEIDA-FILHO *et al*, 2005). E, embora haja importantes trabalhos que lidam com a questão racial entre os corpos docentes (LABORNE, 2014; PASSOS, 2015; PINHEIRO, 2010), é raro que alguém se pergunte, ou se proponha a investigar, o que ocorreu com essa postura, fortemente reativa dos docentes à possibilidade de as cotas serem aprovadas, após a implementação das políticas afirmativas.

Assim, este trabalho insere-se numa área consagrada dos estudos na área de Sociologia e afins - o racismo -, pegando a trilha de um tema dentro dela que tem movimentado tanto o debate público quanto a produção acadêmica - as ações afirmativas. Porém, ele busca inserir-se numa lacuna neste campo, levantando a discussão acerca do papel dos docentes no contexto em que as ações afirmativas consagraram-se como uma via de combate ao racismo e à desigualdade.

As perguntas que guiam a pesquisa, portanto, são bastante amplas. Originalmente, o

problema de pesquisa foi construído em torno da seguinte pergunta: como os docentes de Direito das universidades públicas brasileiras percebem, se posicionam sobre e se comportam diante das transformações causadas pelo contexto de inclusão social cujo centro é a implementação de ações afirmativas?

Esta pergunta se decompõe em quatro partes: 1) quais as posições assumidas pelos docentes acerca das políticas de ação afirmativa e democratização do acesso à universidade, no âmbito da graduação, pós-graduação e docência?; 2) quais as percepções que os docentes tem acerca dos beneficiários destas políticas e das diferenças entre estes e os não-beneficiários?; 3) quais os comportamentos desenvolvidos por estes docentes acerca deste contexto de inclusão social, em termos de responsabilização e desresponsabilização, colaboração e resistência?; e 4) as auto percepções sobre trajetórias dos docentes, em especial do ponto de vista socioeconômico, racial e de gênero, se relacionam de que forma com as questões anteriores?

Os dados coletados e a serem analisados para responder a todas essas perguntas mostraram-se de um volume grande, o que tornaria esta dissertação inviável nos prazos estabelecidos. Portanto, após o trabalho de campo, decidiu-se atacar o quarto problema de maneira mais significativa, comparando os contextos históricos e institucionais das Faculdades pesquisadas e as características dos corpos docentes.

Assim, compreende-se melhor esta pesquisa através de um olhar mais amplo sobre a agenda de pesquisa na qual ela se insere. Esta agenda formou-se originalmente durante a graduação do pesquisador, a partir de um projeto de iniciação científica liderado pela Prof. Dr. Paula Cristina da Silva Barreto, e tomou forma, também sob sua orientação, na monografia *“Há uma Tensão que não se Resolve”* (BRITO, 2017); nela, efetuou-se um estudo de caso que respondia às mesmas perguntas acima mencionadas, investigando o caso da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia.

A opção por estudar uma Faculdade de Direito deu-se - e novamente se dá nesta dissertação - pelo fato de ser uma unidade acadêmica fortemente afetadas pelas políticas de cotas, com mudanças substanciais no perfil de seus corpos discentes (QUEIROZ; SANTOS, 2013); pelo alto prestígio que as carreiras jurídicas gozam junto à sociedade brasileira, em especial, por conta do papel relevante das instituições jurídicas e do Poder Judiciário na formação de diretrizes organizativas dela; e por permitir tematizar, também, a maior ou menor dedicação à universidade por parte dos docentes como um fator, à luz do

fato de que parte significativa destes se dedica a carreiras jurídicas como atividade principal, tendo a docência um papel secundário nas suas trajetórias profissionais.

Se na pesquisa original a escolha da UFBA em específico deu-se tanto por conveniência quanto pelas características peculiares e pioneiras do processo de implementação das ações afirmativas nela, bem como a literatura abundante sobre o tema, nesta dissertação abre-se a perspectiva de comparação e, com isso, uma escolha ainda mais criteriosa das instituições pesquisadas.

A opção por três instituições visa criar condições para, através da comparação, isolar algumas características mais particulares e construir uma generalização analítica mais ampla. Trata-se aqui, portanto, de investigar uma Faculdade de Direito fundada no início período monárquico, no início do século XIX, com larga tradição de ocupação de espaços na política e no judiciário nacionais, e com implementação recentíssima das cotas – na Universidade de São Paulo; outra fundada no alvorecer do período republicano, com uma vocação para a relação com o poder local e que esteve na linha de frente do processo de implementação de ações afirmativas com critério social e racial – na Universidade Federal da Bahia; e uma terceira, fundada em pleno regime democrático, vizinha dos poderes da República na nova capital federal e também pioneira nas ações afirmativas de critério racial puro – na Universidade de Brasília. Ganha-se, assim, a possibilidade de comparar idiosincrasias e, também, buscar aspectos comuns que possam representar chaves explicativas analiticamente generalizáveis, ao menos nas instituições públicas de ensino de Direito e, possivelmente, nas demais áreas.

Nesta pesquisa, a opção de concentrar-se na questão das trajetórias se dá por ter como uma hipótese de longo prazo que estas trajetórias se entrelaçam com posições, percepções e comportamentos dos docentes. Assim, esta dissertação abre o caminho para explorar esta agenda de pesquisa, de natureza comparativa e com pretensões de generalização analítica, em estágios posteriores; e o faz buscando diferenças e similaridades nos corpos docentes, em especial, no que diz respeito à forma como percebem suas trajetórias e suas identidades raciais e de gênero.

A hipótese sobre a pergunta sobre a qual esta dissertação está construída é a de que há uma similaridade do perfil do corpo docente nas instituições, que implicará em similares discursos de auto percepção sobre suas trajetórias: docentes de origem social superior serão majoritários e privilegiarão argumentos individuais e meritocráticos enquanto docentes

negros, mulheres e de origem social “inferior”, minoritários no corpo docente, tendem a explicar trajetórias a partir de seu acesso privilegiado à educação ou formação através de outros meios que não o ensino formal. De maneira similar, docentes negros e mulheres terão percepções mais nuançadas sobre as suas identidades raciais e de gênero, enquanto os docentes homens e brancos tenderão a diminuir o peso destes fatores em sua trajetória. Tal hipótese é, deve-se dizer, fundamentada nas experiências de pesquisa no estudo de caso da Universidade Federal da Bahia.

Do ponto de vista metodológico, toma-se como referência preliminar a reflexão de Hill Collins (2016), que é relevante tanto para a escolha e execução das técnicas escolhidas, quanto para a análise dos dados coletados, destacar que a condição de um jovem entrevistador negro me posiciona de maneira bastante peculiar no campo e na reflexão sobre o material. Cabe ressaltar que a condição de "outsider within", ou de estrangeiro nativo, foi bastante destacada ao longo do trabalho.

Isso é mais que uma postura epistemológica. Um estudante negro entrevistando professores de direito sobre suas auto percepções raciais é um elemento metodologicamente proibitivo: não é possível se fazer de inocente quanto a olhos que, relativamente treinados a demarcar linhas de cor, encaram o pesquisador com cumplicidade ou desconfiança. Não faltaram exemplos práticos nas entrevistas realizadas: um docente branco disse que *“Pessoas como você, de... tez morena, hoje são muito mais frequentes do que eram nessa faculdade quando eu estudei, certo?”*; outro, negro, disse que *“tinha o cabelo mais ou menos como o seu, cabelo black power, com um volume considerável...”*.

Assim, do ponto de vista dos procedimentos de pesquisa, foi feita a opção de construir um trabalho qualitativo, que tem como referência metodológica trabalhos similares na mesma área, discutidos no capítulo teórico, e também referências específicas de metodologia de pesquisa como Flick (2004) e Bauer e Gaskell (2002). Foi feito um levantamento bibliográfico e documental a fim de compreender as características das instituições pesquisadas, inclusive o mapeamento dos corpos docentes a partir dos sites das Faculdades e dos currículos acadêmicos (na plataforma Lattes) ou profissionais (em plataformas diversas) dos docentes das três instituições. Na sequência, buscou-se a observação direta através de visitas interessadas e, ao fim, diferentes graus de imersão nos campos pesquisados, assistindo aulas e frequentando espaços de convivência. No caso da UFBA, a maior intimidade com o campo facilitou a imersão durante um semestre, quando o

pesquisador cursou uma disciplina na Faculdade; no caso da UnB, a proximidade entre o Instituto de Ciências Sociais e a Faculdade de Direito facilitou também uma frequência às aulas e áreas de convivência que garantissem um olhar bastante cuidadoso ao longo de um ano de aproximações sucessivas; e, no caso da USP, um mês de convivência intensiva, com visitas diárias à Faculdade nos três turnos e a intensificação do contato com informantes permitiu aprofundar as percepções mesmo no tempo mais curto.

Foram feitas, além disso, entrevistas semiestruturadas com docentes, todas presenciais, gravadas e feitas sob o compromisso do sigilo; em apenas um caso, o docente pediu para não ser gravado. Elas foram, em geral, concedidas nos locais de trabalho dos docentes - na própria Faculdade, em salas de aula, salas de professores ou salas de reunião e, alguns casos, num escritório de advocacia ou gabinete de juiz. Em algumas exceções, os docentes marcaram entrevistas em suas casas ou nas imediações delas. Os roteiros das entrevistas seguirão em anexo, com as adaptações para cada instituição.

O roteiro da entrevista é dividido em seções específicas, tendo através dele colhido dados que servem para o conjunto da agenda de pesquisa e não apenas para esta dissertação. As duas primeiras não abordam de maneira direta e manifesta nem o tema das cotas, nem a questão racial ou de gênero. Uma aborda a trajetória pessoal do docente, no que inicialmente era apenas previsto como um “aquecimento” da entrevista e estabelecimento de relações de confiança entre entrevistado e entrevistador; a natureza das respostas acabou conferindo peso aos resultados desse bloco. A outra aborda a trajetória profissional e as suas práticas em sala de aula e opiniões sobre a instituição onde leciona, seus colegas e estudantes.

O terceiro bloco aborda suas posições sobre as políticas afirmativas e seus beneficiários; suas posições acerca da atividade docente frente ao contexto inclusivo das cotas; e suas visões sobre si mesmos a partir da temática racial e de gênero. Era um bloco mais incômodo, o que fez com que inclusive pistas não-verbais como mudanças na postura corporal, a gagueira e as pausas para pensar fossem anotadas e levadas em conta na análise. Com isso, pode-se absorver um conjunto de informações relevantes para a reflexão sobre este tema.

Foi importante também manter um contato frequente, regular e interessado com estudantes, que, com diferentes graus de ciência da sua condição de colaboradores da pesquisa, contribuíram decisivamente com pistas que, investigadas, renderam material

relevante para a pesquisa ou mesmo novas perspectivas de análise. As interações com informantes foram feitas, com e sem a presença do gravador; sem ele, predominam contextos majoritariamente muito informais, algo possível pelo esforço de inserção no campo.

Com estes dados, buscou-se construir uma comparação dos contextos institucionais e históricos das Faculdades, com especial atenção para as suas origens, por um lado, e para as características dos processos de implementação das ações afirmativas, por outro. Em sequência, analisou-se os mapeamentos dos corpos docentes, comparando-os entre si. E, por fim, buscou-se analisar as trajetórias e auto percepções dos docentes acerca de suas identidades raciais e de gênero.

Todos estes esforços analíticos têm duas características importantes em comum: o uso das entrevistas após uma análise de conteúdo delas, em especial no terceiro ponto; e a produção de categorias analíticas que pudessem agrupar similaridades e diferenças entre as instituições. Parte deste quadro conceitual é tributário das conclusões do estágio anterior da pesquisa, empreendido no estudo de caso da UFBA; no entanto, optou-se por reconstruí-lo do início, o que acabou por gerar um quadro com muitas similaridades ao anterior, mas consideravelmente mais aprofundado e com mais nuances, como adiante se verá.

Ao fim, o resultado são os quatro capítulos a seguir. No capítulo 1, uma discussão teórica sobre raça e racismo no Brasil que acaba afunilando para a discussão contemporânea acerca tanto da história das ações afirmativas no país quanto as concepções teóricas que as originaram e as potencialidades construídas por elas. Com ele, busca-se dar uma robustez ao trabalho empírico através da sistematização de teorias relacionadas ao tema da pesquisa, além de uma discussão histórica acerca das ações afirmativas.

No capítulo 2, busca-se fazer uma discussão aprofundada acerca dos contextos institucionais e históricos das Faculdades pesquisadas. Nele, se explicita a força da comparação entre elas na medida em que se trata de percursos institucionais diferentes no geral, e também, especificamente, no que tange as ações afirmativas.

No capítulo 3, há um esforço de sistematização dos levantamentos acerca do perfil do corpo docente, tanto a partir dos dados coletados nos sites e perfis, quanto através das próprias entrevistas. Com isso, há uma categorização acerca das forças de exercício da docência e também das concepções acerca do ensino jurídico. Por fim, trata-se também de

analisar como os docentes explicam suas origens sociais e trajetórias acadêmicas e profissionais, compreendendo quais valores eles explicitam através de suas argumentações

No capítulo 4, há uma análise sistemática acerca das auto percepções de raça e gênero dos docentes. Investiga-se o que significa ser uma pessoa negra ou branca no mundo acadêmico-jurídico, bem como o que significa ser mulher ou homem, na concepção dos docentes entrevistados.

Com esse conjunto de investigações, será possível dar mais um passo nesta agenda de pesquisa. Nas conclusões, discute-se como esse trabalho se encaixa nela, bem como quais perspectivas e perguntas passam a se apresentar uma vez conhecidas as características dessas três instituições e seus corpos docentes, em especial, de como eles se reconhecem dentro das relações raciais num contexto de ações afirmativas.

1 RAÇA, RACISMO E AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: UM PANORAMA TEÓRICO

Neste capítulo, será possível discutir o tema central desta pesquisa a partir de uma exposição ampla, que evidencia as raízes teóricas deste trabalho. Por razões práticas, este capítulo é bastante segmentado, com o intuito de facilitar a revisita a temas específicos conforme a leitura da dissertação avance. Ele está dividido em quatro grandes seções, que cobrem o lugar do debate racial na interpretação da sociedade brasileira (“1.1 - *Retratos do Brasil: a incontornável raça*); as dimensões estruturais e subjetivas (supostamente) típicas do racismo brasileiro (“1.2 - *Racismo à Brasileira?: dimensões estruturais e subjetivas*”); a “*Batalha das Cotas*”, compreendendo da gênese desta proposta até o seu (provisório) desfecho (1.3 - *A Batalha das Cotas: uma luta em três frentes*); e, por fim, uma discussão teórica acerca da natureza das ações afirmativas, seus impactos e potencialidades (1.4 - *Ações Afirmativas e Antirracismo: balanço e perspectivas*). Sempre que possível, se busca referenciar ou exemplificar a discussão nos casos da Universidade Federal da Bahia, da Universidade de Brasília e da Universidade de São Paulo, campos do trabalho empírico em curso que informa esta pesquisa. Dito isto, passe-se à discussão propriamente dita.

1.1 RETRATOS DO BRASIL: A INCONTORNÁVEL RAÇA

Esta pesquisa é tributária de uma longa tradição de reflexões acerca do Brasil. Como aponta Tavolaro (2017), os retratos do Brasil, em especial os de natureza sociológica, não raro são permeados por um certo mal-estar permanente com a condição desencaixada do Brasil na modernidade. A convivência entre elementos modernos e pré-modernos, ou atrasados, mais ou menos intrínsecos à formação social brasileira, seria um aspecto fundamental para esse quadro de incômodo.

Este trabalho filia-se à noção de que as reflexões “*situadas e projetadas desde experiências sociais ‘não-modelares’ (dentre as quais a brasileira)*” (TAVOLARO, 2017,

118) constituem um legítimo arsenal interpretativo não apenas das supostas questões específicas da experiência histórica brasileira. Elas também contribuem para desvelar questões sobre a “*condição moderna amplamente considerada*” (idem), ou, ainda do “*mito da modernidade*”, nos termos de uma narrativa da superioridade que Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) nos apresentam.

Ainda assim, é preciso admitir que este trabalho apenas modestamente reflete sobre as tradições do pensamento social brasileiro. Aqui, trata-se sobretudo de resgatar dentre esses pensadores e pensadoras uma peça-chave da reflexão sobre o passado e futuro do país, fundamental para a pesquisa e, eventualmente, para refletir sobre as sociedades contemporâneas em geral. Por isso mesmo, aqui se prefere exemplos brasileiros, sem, com isso, afirmar que estes sejam *tipicamente* brasileiros; tentando, apenas quando possível, traçar paralelos mais amplos.

Esta peça-chave é *a incontornável raça*. Chamá-la de incontornável se dá por três premissas fundamentais. A primeira delas é de ordem histórica: a pedra fundamental da sociedade moderna, na linha das teses discutidas por Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), pode ser localizada em 1492 ou no “*longo século XVI*”. Isso significa localizar o berço da modernidade na criação de uma economia mundial fortemente lastreada na exploração colonial e, paralelamente, na inauguração de um discurso peculiar sobre o outro não-europeu - os povos africanos, indígenas, muçulmanos e judeus, por exemplo.

Embora seja razoável discutir o peso deste fato histórico na formação da sociedade contemporânea, parece desarrazoado ignorá-lo. Ainda assim, mesmo reconhecendo que a exploração, neste caso específico, de negros por brancos, seja um fato relevante, é possível argumentar que, do ponto de vista teórico e interpretativo, a raça seja, sim, contornável; sabe-se, por exemplo, que o estatuto científico e biológico desse conceito é bastante datado.

Por um lado, “*a utilização de uma gramática racial só se torna relevante com o racismo científico, e moldou boa parte das reflexões do final do século XIX e início do XX; há, portanto, um processo longo de escravidão que pouco recorreu a conceituações raciais para justificar-se* (JACCOUD, 2008a) ” (BRITO, 2017). Por outro, os processos de desigualdade sobreviveram à paulatina marginalização ou efetiva exclusão da “*raça*” como uma chave explicativa biológica, determinante ou não, para a sociedade humana; processo que, no caso brasileiro, pode ser identificado entre os anos 30 e 50 do século XX (OSÓRIO,

2008).

Por isso mesmo, é importante afirmar uma segunda premissa, de ordem teórica: a de que o fato de que conceito de raça biológica foi uma formulação decisiva, no caso brasileiro, no momento do fim da escravidão e serviu de suporte ideológico para políticas efetivas de branqueamento da população fez com que este conceito se transformasse num conceito com importante dimensão sociológica, como argumenta Guimarães (1995a). Cabe aqui resgatar o que afirma Hofbauer (2006): ao mesmo tempo em que

“as concepções de negro e de branco foram desenvolvidas inicialmente como um discurso ideológico independente da ideia de raça”, também “a partir do século XIX a ideia do branqueamento se transformou num argumento importante no discurso daquela parte da elite brasileira (políticos e cientistas) que queria mudanças econômicas, mas ao mesmo tempo, mostrava-se preocupada diante de qualquer mudança nas relações de poder estabelecidas” (p. 26).

Observadas tais premissas, é possível perceber que as interpretações macro históricas e macrossociológicas sobre o Brasil tem abordado, de diferentes formas, a questão racial. Explícita ou implicitamente, utilizando uma compreensão biológica ou social, o fato histórico do Brasil se consolidar como nação a partir de um processo de colonização pelo império português, com longa tradição de escravização de pessoas negras e uma ofensiva sobre os povos que residiam neste território antes da chegada dos colonizadores, tem sido utilizado para explicitar interpretações sobre a formação da sociedade brasileira.

Seguindo as pistas de Hofbauer (2006) e Osório (2008), é possível identificar alguns exemplos de pensadores e pensadoras que conformam diferentes tradições ou ondas teóricas, ou, ainda, nos termos de Tavolaro (2017), “*famílias intelectuais*” de interpretações sobre o Brasil. Em especial, os aspectos da obra desses pensadores que se conectam com a temática racial, presente em boa parte das reflexões ditas clássicas.

Desta forma, na próxima seção, busca-se dar alguns exemplos relevantes para a história do pensamento social e sociológico brasileiro. E é concluída com algumas concepções que se mostram mais úteis para reinterpretar o quadro analítico desta pesquisa.

1.2 RACISMO À BRASILEIRA?: DIMENSÕES ESTRUTURAIS E SUBJETIVAS

A formação da sociedade brasileira, como discutido, é tratada como *peculiar* - ainda que isso seja bastante questionável - pela ampla maioria das obras ditas clássicas sobre o tema. A convivência entre elementos pré-modernos e modernos seria, de maneira geral, um guarda-chuva que abriga as mais variadas avaliações neste sentido (Tavolaro, 2017). A questão racial emerge como uma peça-chave desta linha de pensamento.

Em primeiro lugar, aqui não há esforço de agrupar categoricamente os autores em ondas, como faz Osório (2008) ao identificar três ondas bem-definidas no tempo, ou em tradições cultural-antropológicas e sociológicas como faz Hofbauer (2006). Tais distinções são importantes - inclusive no sentido de construir pontes e aproveitar diferentes contribuições. Ainda assim, ao invés de um esforço classificatório que já está amplamente discutido na literatura, prefere-se, à exemplo de Tavolaro (2017), valorizar “*um conjunto mais amplo de ideias, noções e imagens cuja dispersão no pensamento social brasileiro faz-se acompanhar de certa regularidade nos problemas, enunciados e formulações apresentados.*” (p. 119)

No caso específico, busca-se identificar como o conceito de raça não é incontornável apenas pelas premissas já apresentadas, mas também por estar inscrita na bibliografia mais valorizada acerca da formação da sociedade brasileira. E, a partir disso, chamar atenção para formulações que apresentam uma de duas utilidades fundamentais para esse trabalho.

A primeira utilidade é de ordem explicativa; o arsenal teórico, metodológico e conceitual de alguns autores, em especial os mais recentes, ajudarão a compreender e analisar efetivamente o quadro conceitual da pesquisa e, posteriormente, o material empírico coletado. A segunda diz respeito a como as interpretações clássicas ecoam no pensamento corrente atual, onde certas interpretações - ainda que bastante questionadas e polêmicas no mundo acadêmico - acabam passando como um fato dado; como aponta Sovik (2004), as ideias disseminadas no senso comum são tão importantes quanto as ideias da elite.

É como aponta Giddens (1991), sobre o tema da reflexividade, muito caro às suas discussões sobre a modernidade. A teoria sociológica, em específico, acaba por não apenas (pretender?) explicar, como também influenciar e construir a realidade social, no contexto

moderno, bem como é fortemente influenciada pelas ideias correntes do senso-comum; e, a despeito dos incômodos discutidos, por esse critério o Brasil se revela numa pujante modernidade.

Este trabalho acaba por lidar com ambos os casos. Como já se argumentou no estágio anterior da pesquisa,

Há [...] um certo entendimento comum importante entre uma ampla gama de pensadores considerados clássicos [...] de que o regime da escravidão [...], que Osório (2008), chama de "condição inicial", [é] por si só insuficiente como explicação para a desigualdade racial, mas fundamental para a análise histórica da sua constituição.

[...] Jacob Gorender, por exemplo, [...] apresenta a escravidão colonial como um modo de produção específico, diferente das formações pré-capitalistas europeias, como o feudalismo e o escravismo clássico. Uma diferença fundamental que vale a pena registrar, na visão de Gorender (1978), é o uso intensivo de mão-de-obra a partir de uma prática comercial de escravização, com controle hierárquico da produção, recorrendo inclusive a repressão à rebeldia e à fuga. Essas características se poriam como fundamentais à configuração histórica do Brasil tanto naquele momento quanto na posteridade, sendo imprescindível observar as heranças deste processo na sociedade brasileira.

Construindo uma análise mais ampla, Florestan Fernandes (1978), estabelece duas perspectivas importantes. [...] no seu *A Revolução Burguesa no Brasil*, [...] ele coloca como a escravidão, embora tenha servido no século XIX como acumulação pré-capitalista, incutiu na nascente burguesia brasileira características [marcadamente subjetivas] importantes como a dependência à burguesia estrangeira, a debilidade, o mandonismo, o conservadorismo e uma tendência ao poder autocrático, ao recurso à violência estatal como meio de garantir seus ganhos mais imediatos e a preservação de seu poder. Assim, a escravidão seria, ao mesmo tempo, um fenômeno econômico-social relevante na formação das classes brasileiras tanto do ponto de vista estrutural quanto cultural [ou subjetivo].

A concepção apresentada por Fernandes (2008) no seu *A Integração do Negro na Sociedade de Classes* é, sem dúvida alguma, muito relevante para compreender o argumento que coloca a "condição inicial" da escravidão como fator central para as desigualdades raciais. Para ele, o preconceito e a discriminação são fatos socialmente relevantes, mas que caracterizariam arcaísmos da escravidão, utilizados por uma elite ainda predominantemente branca para viabilizar a reprodução de seus privilégios, em contraponto ao crescente processo de integração que a sociedade de classes promove, independentemente de cor ou raça (2008).

[...] Gilberto Freyre (2003), por outro lado, apresenta a escravidão como parte da formação cultural de um tipo específico de família e de sociedade. Influenciado pelo culturalismo americano, Freyre apresenta metodologicamente a família como um fator estruturante da sociedade e apresenta o engenho de açúcar como o espaço onde, ao mesmo tempo, há uma estrutura econômica altamente hierarquizada e um tipo de sociabilidade marcada pela inevitável convivência entre as raças.

[...] em *Casa-Grande & Senzala* (2003) que ele coloca centralmente o papel da escravidão na formação da cultura brasileira, sobretudo a partir da escassez de mulheres brancas num contexto de uma colonização que utilizava intensivamente a mão-de-obra de homens e mulheres negras e era dirigida por homens brancos. Esse aspecto ajuda a evidenciar também o papel que as desigualdades e violências de gênero cumpriram papel relevante na formatação da sociedade brasileira.

Além disso, ao reconhecer importantes contribuições relevantes dos escravizados na produção da vida social brasileira, ele nos introduz a ideia de uma espécie de

mestiçagem cultural, que seria um grande valor para a formação da nação brasileira. Essa concepção seria desdobrada - por outros autores, note-se - na ideia de democracia racial, abordada mais adiante e fundamental para a compreensão do pensamento racial brasileiro desde então.” (Brito, 2017, p.17-18)

Na passagem do período escravista para o período republicano, houve um esforço intelectual importante no sentido de compatibilizar um elemento de atraso, produto dessa “*condição inicial*” com uma perspectiva de construção de uma identidade nacional moderna compatível com os projetos de modernização econômica que viriam a se desenvolver a partir dali. Tratava-se de estabelecer “*uma forte política de imigração europeia como solução para o [...] de ter um povo ruim e mestiço, que condenava fatalmente a nação à decadência enquanto ele assim fosse, pensamento exemplificado por Nina Rodrigues e Silvio Romero (OSÓRIO, 2008).*” (BRITO, 2017, p.19)

É relevante lembrar que

“Tais paradigmas, expressos por arranjos políticos concretos, produziram uma efetiva política de branqueamento, combinada com a repressão a expressões culturais e religiosas da população negra, a sua remoção do centro das grandes cidades e a decadência econômica dos ciclos produtivos onde esta era empregada, significou na prática uma remoldagem demográfica e social do país (JACCOUD, 2008a; SOARES, 2008) vitoriosa para o projeto branqueador.” (p. 19, Brito, 2017)

Gilberto Freyre (2003), por outro lado, vem a fazer um certo elogio à miscigenação. Embora ele ainda recorra a categorias fortemente marcadas pela noção biológica de raça, ele chama atenção para a permeabilidade da sociedade brasileira, que, em oposição a sociedades como a estadunidense ou sul-africana. Por conta dessa mistura tipicamente brasileira entre as raças, as desigualdades da escravidão poderiam ser superadas pelo mérito individual. Útil aos arranjos políticos pós-Revolução de 30, ainda que o autor não tenha construído isso com as próprias mãos, deriva daí a doutrina da democracia racial.

A missão da UNESCO a partir dos anos 50, “*apesar de buscar no Brasil um contraponto ao horror racista do holocausto e desenvolver a tese da democracia racial, ainda assim reconhece, com trabalhos empíricos relevantes que evidenciam o racismo na sua dimensão de ideia e de prática*” (BRITO, 2017, p. 19). A chave dos estudos sobre “situação racial” em locais específicos produz o paradigma de que o racismo brasileiro é marcadamente individual, através do preconceito e da discriminação, com autores como Oracy Nogueira, Thales de Azevedo, Costa Pinto e Arthur Ramos, sem as barreiras

institucionais ou legais existentes em outros países (GUIMARÃES, 1995b).

Deve-se destacar o desafio de Guerreiro Ramos à missão da UNESCO (MAIO, 2015), forçando-a a ampliar seu escopo. Ele afirma que a questão racial não é uniforme no Brasil - como não o é no resto do mundo - e tem expressões diferentes nos diversos territórios. Mas, mais que isso, ele é o primeiro autor a propor que o racismo é um problema *dos brancos*, ao denominar o racismo como derivado de uma "*patologia social do branco brasileiro*" (1995).

São, porém, de Florestan Fernandes as ideias que se tornam hegemônicas no âmbito da sociologia. Como já discutidas acima, tanto a ideia do racismo como um arcaísmo da escravidão, quanto a da formação subjetiva de uma classe social que é especialmente brutal, inclusive do ponto de vista racial, para manter sua dominação, consolidam o desafio sociológico ao “mito da democracia racial”, nos termos em que Hofbauer (2006) define como característicos da *tradição sociológica* de estudos das relações raciais.

A partir dos anos 70, duas articulações intelectuais interligadas contribuem decisivamente para o avanço dos entendimentos sobre o racismo no Brasil. Na primeira delas,

[...] se começa a buscar a mensuração específica da desigualdade racial na hierarquia social brasileira. Com Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg, abandona-se completamente as perspectivas até então dominantes, que ou naturalizavam desigualdades entre pretos e brancos ou negavam, diminuía ou suavizavam a importância do fator “raça” nas desigualdades sociais. Ao mesmo tempo, passa-se a considerar importante o estabelecimento de métodos de pesquisa e diagnóstico das desigualdades raciais, num processo que desembocaria no desenho de políticas públicas específicas (OSÓRIO, 2008). Num cenário de convergência com o movimento negro que se reorganizava no fim da ditadura militar, tais estudos vislumbraram o aspecto estrutural do racismo, investigando a persistência da desigualdade como um fenômeno produzido por mecanismos do presente, e não como reminiscência da escravidão. (22, BRITO, 2017)

A outra articulação relevante é derivada justamente dessa reorganização do movimento negro. Intelectuais como Abdias do Nascimento e Lélia González fazem uma discussão importante sobre o racismo, situados tanto social quanto epistemicamente na fronteira, do ponto de vista racial, utilizando a terminologia de Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016); ou ainda, utilizando a formulação de Hill Collins (2016), utilizando-se das vantagens do *outsider within*, do olhar especial e diferente daquele que está dentro de

uma sociedade, mas, ao mesmo tempo, à sua margem.

Lélia González se mostra muito útil a este trabalho, por exemplo. Ela argumenta sobre a peculiaridade do racismo brasileiro, mas no sentido inverso àquele dos paradigmas da harmonia racial brasileira. Para ela, o racismo brasileiro é mais complexo, uma forma superior, em relação aos contextos normalmente comparados ao Brasil, como o estadunidense ou sul-africano.

No caso brasileiro, haveria uma forma *disfarçada* de manutenção das hierarquias raciais; mas não um disfarce que torne o racismo mais suave ou tolerante. Pelo contrário. Essa forma superior dispensa o ordenamento jurídico, se sustentando institucional e coercitivamente sem recorrer a uma gramática abertamente racializada (GONZÁLEZ, 1988). Nas palavras dela própria:

[...]no caso das sociedades de origem latina, temos o racismo disfarçado ou, como eu o classifico, o racismo por denegação. Aqui, prevalecem as ‘teorias’ da miscigenação, da assimilação e da ‘democracia racial’. A chamada América Latina que, na verdade, é muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa, apresenta-se como o melhor exemplo de racismo por denegação.” (pp. 72, González, 1988)

Mais adiante, ela recupera a herança da hierarquização racial na península ibérica, que complementa:

As sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante. A expressão do humorista Millôr Fernandes, ao afirmar que ‘no Brasil não existe racismo por que o negro reconhece o seu lugar’ sintetiza o que acabamos de expor (GONZÁLEZ, 1988b). (GONZÁLEZ, 1988, p.73)

O racismo disfarçado assim, não seria um ordenamento jurídico legal, versando sobre o tema da raça ou cor dos cidadãos, que garantiria as hierarquias entre estes com base nestes mesmos critérios, e sim a conjunção entre uma certa “condição inicial”, como discutido anteriormente, e um conjunto de disposições e comportamentos baseados, ainda sub-repticiamente, em raça ou cor, que são construídas no tempo presente.

Um produto relevante destas condições é o que Lélia González (1988) chama de “efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade” (p.73). A convivência entre

uma ideia de superioridade racial branca e um mito de democracia racial teria como resultante este desejo pelo embranquecimento, pela “*negação da própria raça, da própria cultura*” (p.73).

Abdias do Nascimento (2016) também vai falar sobre um processo de racismo, nas suas palavras, mascarado. Note-se que a opção por falar em “*máscaras*” ou “*disfarces*” faz uma demarcação importante com algumas das noções acima discutidas; a harmonia racial brasileira seria o requinte mais complexo do nosso racismo. Abdias ataca alguns “*mitos*”, ao seu ver, que compõem uma constelação de máscaras do racismo: a ideia do senhor benevolente ou da escravidão benevolente, católica, ou das sobrevivências africanas como prova da democracia racial.

O branqueamento é, para ele, uma estratégia de genocídio, numa miscigenação calcada no estupro de mulheres negras para produzir uma população cada vez mais clara, aliada a uma política imigratória explicitamente racializada que, por exemplo, proibia num primeiro momento abrir os portos a africanos e asiáticos. O embranquecimento também teria uma faceta eminentemente cultural, realizado a partir de um racismo institucionalizado, difuso, arraigado, onde o privilégio do negro é a justamente a chance de tornar-se branco.

Essas abordagens ajudam a fazer três paralelos que fecham a discussão sobre o racismo à brasileira. O primeiro é o desenvolvimento, no campo epistemológico do feminismo negro estadunidense, de uma ideia que já se encontra presente na análise oferecida por estas duas obras: a articulação entre as desigualdades e discriminações raciais com outras facetas como a de gênero, classe, nacionalidade. Não se trata de uma somatória de experiências; como aponta Crenshaw (2002), são posições estruturais que se articulam concretamente, produzindo experiências particulares relevantes. Tanto Abdias do Nascimento quanto Lélia González, por exemplo, já dão centralidade à violência sexual sobre a mulher negra como um pilar fundamental para compreender o racismo brasileiro, engendrando uma compreensão interseccional acerca deste fenômeno antes mesmo deste campo se consolidar no cenário estadunidense.

Outro importante debate que essas concepções abrem é a ruptura entre o que Hofbauer (2006) chama de tradições sociológica e cultural-antropológica sobre a questão racial no Brasil. Enquanto a primeira presume categorias raciais fechadas de maneira a detectar eficazmente desigualdades estruturais entre dois grupos populacionais bem

definidos, atacando o que seria uma ideologia mítica de democracia racial, o segundo chama atenção para as dinâmicas complexas de identificação e autopercepção dos grupos e indivíduos, encarando a classificação de grupos raciais como um fenômeno fluido e aberto. A democracia racial não seria uma ideologia mítica; ela seria, portanto, um valor cultivado na população brasileira e que, ainda que não fosse plenamente real, contribuiria para impedir de possíveis conflitos raciais ao estilo sul-africano ou estadunidense.

Lélia González e Abdias do Nascimento conseguem argumentar de maneira eficaz tanto do ponto de vista da tradição sociológica, na qual grupos bem definidos possuem desigualdades estruturais mais ou menos evidentes, mas também dialogam fortemente com uma abordagem cultural. Afirmam - não sem um certo orgulho irônico - que de fato a contribuição das populações africanas escravizadas na cultura são, sim, muitas vezes vencedoras: a mãe preta, diz González, “*para a qual se dá uma colher de chá, é quem vai dar a rasteira na raça dominante*” (p.13, 1984); o sincretismo e a sobrevivência do candomblé, para Nascimento (2016), não são evidência da benevolência dos brancos e sim da capacidade de sobrevivência da cultura negra.

Ainda assim, eles conseguem argumentar, cada um a seu modo, da importância de incorporar uma análise profunda da mitologia racial não apenas como uma mentira que mascara a realidade, mas como um importante mecanismo cultural de reprodução da desigualdade racial. Eles renegam essa divisão e tem razoável sucesso em, como quis Hofbauer (2006), construir pontes entre as duas tradições de estudos das relações raciais no Brasil. Nascimento ressalta fortemente a ideia de que a ideologia da miscigenação - do branqueamento - é um método de genocídio do negro brasileiro, por exemplo.

Isso conduz esta reflexão ao último paralelo. Por fim, e não menos importante, ele ajuda a desmistificar a ideia de peculiaridade brasileira no que tange ao racismo. O argumento de González já compraz toda a chamada *América Latina*, as porções do continente que foram, a um só tempo, objeto da colonização luso-hispânica e também da implantação do escravismo com base no tráfico de populações africanas. É, porém, contemporaneamente que se observa algumas reflexões que, curiosamente, demonstram que o paradigma racial brasileiro pode ser mais amplo e, também, se enxerga o racismo até então dito “*à brasileira*” - mais suave, mais inclusivo, mais atrativo e carismático - como perigoso, ardiloso, mascarado, mas igualmente brutal, como argumentam González e Nascimento.

Bonilla-Silva (2014) argumenta, por exemplo, que os Estados Unidos (e possivelmente a Europa), por conta dos fluxos migratórios internacionais, começam a ver os estrangeiros escuros (*dark foreigners*) tornarem-se parte incorporada de suas sociedades. Disso decorre um processo de globalização dos padrões de relações raciais. E a referência das dinâmicas do “novo racismo” (*new racism*) que surge, afirma ele a partir de estudos empíricos, é a América Latina - em termos muito similares àqueles apontados por González. Esse processo de latinoamericanização (*latin americanization*), para ele, estaria em pleno curso, com a construção de um racismo sem racistas (*racism without racists*, aliás, o título de seu livro).

Segundo Bonilla-Silva, o padrão de racismo estadunidense deixa de ser explícito, parte do ordenamento legal e verbalizado, sem prejuízo de ainda haver uma minoria radical de supremacismo branco militante. E passa a assumir uma forma mascarada ou disfarçada a que Lélia González e Abdias do Nascimento se referiam, um racismo socialmente mais complexo, onde o negro e o branco são polos opostos a partir dos quais se monta uma gradação na qual a identidade racial é negociada quase que individualmente ou com subgrupos específicos.

Algumas das características identificadas como um possível novo padrão estadunidense - ou mundial - de relações raciais dialogam muito com essas concepções até aqui tratadas como tipicamente brasileiras ou, se muito, latinoamericanas. Uma intensa ideologia de valorização da miscigenação que, porém, não desafia a supremacia branca é um exemplo. Por outro lado, sistemas de estratificação racial plurais, com um grupo intermediário entre os brancos e os negros/indígenas se junta à uma estratificação social por “cor”, entendida como uma metonímia para o conjunto de características fenotípicas, de classe e culturais que posicionam o indivíduo na hierarquia racial - a chamada pigmentocracia ou colorismo. Ou, ainda, a ideologia e a prática do branqueamento, como processo econômico, político e pessoal.

Esse debate proposto por Bonilla-Silva pode ser compreendido no paradigma de “*histórias conectadas*” (Subrahmanyam, 1997 *apud* Tavolaro, 2017), baseadas não em unidades analíticas geográficas, e sim num processo global com variadas fontes, raízes, processos, destinos e futuros, mas fortemente entrelaçados e em constante interação. Em outras palavras, como aponta Sovik (2004) e Ware (2004), seguindo o raciocínio do atlântico negro de Paul Gilroy, não apenas a negritude como a branquitude são sistemas

globais interligados. Se permitem uma extrapolação, seguindo a linha de Bonilla-Silva (2014), é possível dizer que o racismo também o é, e esta seção se encerra com este debate.

Sovik (2004) ressalta, fazendo um trocadilho, intencional ou não: a branquitude é um contrabando. Se os negros foram traficados como escravos, a ideia fundamental que ordena as relações raciais foi - e ainda é - contrabandeada em escala mundial, livre de questionamentos por encarnar ideais de universalidade, modernidade, cientificidade (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016). É por isso que, seguindo a linha de raciocínio de Sovik, enquanto “*a alfândega intelectual só acende a luz vermelha*” quando se “*importa*” autores para discutir a branquitude, enquanto “*as escritas de Gilles Deleuze e Michel Foucault são quase brasileiras, com a vantagem adicional de permanecerem francesas*” (SOVIK, 2004, p.363).

Com isso, encerra-se esta seção refletindo que, se por um lado soa bastante útil a dedicação a compreender o racismo brasileiro - e há um conjunto de pensadores e pensadoras acima discutidos que o fizeram -, por outro, este é um fenômeno que só faz sentido se pensado em escala global. Não há contradição entre ler e formular a partir da longa tradição de reflexão de um racismo “*à brasileira*” e utilizá-la como um ponto de partida para compreensões mais amplas e globais sobre esse fenômeno, sem a pretensão de apagamento de especificidades locais.

1.3 A BATALHA DAS COTAS: UMA LUTA EM TRÊS FRENTES

O movimento negro, no Brasil, é um ator indispensável para se compreender tanto as interpretações sobre a sociedade brasileira - em especial àquelas que dão centralidade à questão racial - quanto para compreender algumas importantes transformações nela. Desde a gênese da universidade brasileira e da disciplinarização das Ciências Sociais, ambas conviveram entre tensões e alianças com esse importante movimento social. Estas características são bastante explicitadas ao se discutir o processo de implementação das políticas afirmativas no Brasil.

Como discutido acima, as formulações sobre a questão racial no Brasil se

combinaram com arranjos de poder específicos. As formulações da virada do século XIX para o século XX, numa expressão original da ideia de branqueamento (HOFBAUER, 2006), se associaram a políticas de imigração europeia e de repressão social e cultural dos negros recém-libertos do cativeiro. Disso resulta, como analisaria Fernandes (2008), uma situação de *desalento* para essa população. Mais adiante, a ideia de que uma sociedade racialmente porosa, de convivência íntima entre as raças e com forte mistura cultural, cujas origens podemos identificar em Freyre (2003) daria origem a concepções como o mito da democracia racial, que pode ser apontada como uma doutrina racial oficial do Estado Brasileiro até, pelo menos, o final do século XX (GUIMARÃES, 2006).

Porém, a atuação do movimento negro, em conjunto com intelectuais estudiosos da questão, negros ou não, também significou a produção de arranjos contra hegemônicos. Há importantes marcos a serem registrados aqui, pois expõem a gênese do paradigma que produziu mudanças significativas na universidade brasileira através das políticas de ações afirmativas.

Oracy Nogueira, intelectual bastante identificado com a chamada Missão da UNESCO, diria sobre aquele momento que "*pela primeira vez, o depoimento dos cientistas sociais vem, francamente, de encontro e em reforço ao que, com base em sua própria experiência, já proclamavam, de um modo geral, os brasileiros de cor*" (NOGUEIRA *apud* MAIO, 2000). A emergência de organizações como a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e o Jornal “Quilombo”, com importante liderança de Abdias do Nascimento, é sem dúvida um marco fundamental nessa jornada que merece ser registrado. Ainda que essa convergência não tivesse ampla repercussão pública (MAIO, 2000), lançou sementes para o processo que se seguiria décadas depois.

Como discutido anteriormente no curso desta pesquisa:

Registre-se, por exemplo, a Lei Afonso Arinos, de 1951, que estabelecia de maneira genérica a prática do preconceito e do racismo como contravenção penal, produzida num contexto em que já havia um conjunto de demandas - inclusive a criminalização do racismo - formuladas pelo movimento negro. Ela foi recebida com reações mistas tanto pelo movimento negro quanto por vários intelectuais que discutiam o assunto, inclusive com destaque para o posicionamento de Guerreiro Ramos, que afirmava ser necessária, mais que a criminalização da prática, o estabelecimento de medidas políticas e sociais mais concretas para alterar a condição social da população negra, e de Gilberto Freyre, então deputado federal, que acreditava ser necessário um enfoque de campanha cultural contra o racismo (GRIN E MAIO, 2013).

A lei, aprovada, nunca condenou ninguém, mas jogou importante papel no solapamento do mito da democracia racial, e constituiria a primeira norma jurídica brasileira a tratar

da questão do racismo. Ela viria a ser substituída por um texto mais duro que realizou um feito tentado na Constituinte de 1946, pelo senador Hamilton Nogueira, da UDN, em articulação com importantes setores do movimento negro, mas só realizado em 1988: com atuação de uma pequena, mas vigorosa bancada negra, ancorada nos movimentos que reascendem com a decadência da ditadura militar, incluiu-se como crime inafiançável e imprescritível o racismo no texto constitucional. E, com a consagrada Lei Caó, homenageando o deputado Carlos Alberto Oliveira (PDT-RJ), detalha num grau maior a prática do racismo. Embora não tenha se tornado corriqueira a condenação pelos crimes tipificados na lei, sobretudo com a criação da qualificadora de raça para o crime de injúria, ela constitui um marco ainda mais forte, sobretudo por estar amparada na Constituição, de reconhecimento da existência do racismo e de recurso discursivo corrente na sociedade brasileira, fenômeno muito bem detalhado no estudo de caso compreendido por Santos (2015).” (BRITO, 2017, p.21)

Este segundo momento - do fim da ditadura militar e ressurgimento da força do movimento negro - é um importante antecedente para a compreensão da emergência das ações afirmativas no Brasil. Permita-se uma longa citação para retomar a discussão que já feita anteriormente:

[...]do ponto de vista conceitual, o florescimento do debate e a implementação destas políticas no âmbito da questão racial representa o produto de uma confluência entre o ressurgimento do movimento negro com o enfraquecimento da ditadura militar, a elaboração de contribuições teóricas e empíricas, destacadamente de Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg, como discutido anteriormente, e um contexto internacional de defesa de políticas identitárias. Isso se soma ao reconhecimento do racismo do Estado brasileiro, no início do governo Fernando Henrique, e o posicionamento do governo federal em favor das ações afirmativas e, sobretudo, ao foco dado a estes temas ao longo do governo Lula, com resultados concretos na implementação destas políticas. (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2014; GOMES, 2011; JACCOUD, 2008b).

Um importante precedente e ponto de partida deste processo é a Declaração de Durban (2001), que faz uma profunda reflexão sobre as origens históricas e causas atuais do racismo e aponta um programa amplo de combate ao racismo e outras formas de discriminação, provocando os Estados a adotarem políticas que significassem intervenções nas condições de vida das populações afetadas por este fenômeno. Destaco, especificamente, o momento em que a declaração:

100. Insta os Estados a estabelecerem, com base em informações estatísticas, programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas ou medidas de ação positivas, para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial nos serviços sociais básicos, incluindo, educação fundamental, atenção primária à saúde e moradia adequada; [...] 124. Insta os Estados a adotarem, onde seja aplicável, medidas apropriadas para assegurar que pessoas pertencentes às minorias nacionais, étnicas, religiosas e lingüísticas tenham acesso à educação sem discriminação de qualquer tipo e, quando possível, tenham oportunidade de aprender sua própria língua a fim de protegê-las de qualquer forma de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata a que possam estar sujeitas. (DECLARAÇÃO..., 2001)

Bem como, em diversos outros pontos, chama a atenção para a necessidade de ações que enfoquem ou levem em conta as minorias étnico-raciais no desenho de políticas públicas que possam, através da intervenção pública e da ação da sociedade civil, minorar e eliminar a desigualdade e a discriminação, sobretudo na educação, que seria o tipo de debate dominante na agenda brasileira a partir daí.

Como aponta Gomes (2001), o movimento negro brasileiro teve uma atuação histórica pautando caminhos para a superação da desigualdade racial. Porém, é no mesmo

contexto histórico e com importante contribuição da Conferência de Durban, que há a assunção de um novo lugar para a questão racial nas políticas públicas, em especial, no campo da educação. No caso brasileiro, pré-conferências estaduais ocorreram e culminaram em uma Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, congregando movimentos sociais e acadêmicos em um grande consenso em torno do foco na questão da educação, básica e superior, e do mercado de trabalho, apresentando as ações afirmativas como um método de resolução destes problemas.

Há uma série de políticas que merecem destaque, como demonstra de maneira mais extensiva Jaccoud (2008b), tanto do ponto de vista de ações específicas voltadas ao combate à desigualdade racial, quanto políticas universalistas que tem lugar no rol de intervenções com resultados significativos na mitigação destas desigualdades. Porém, como destaca Gomes (2001), é na educação que o Estado brasileiro tem ofertado as respostas mais significativas as reivindicações do movimento negro e, ao mesmo tempo, é neste campo que o debate público se torna mais acalorado e traz para o seu centro questões que pareciam secundárias na opinião pública através de intensas discussões entre cientistas sociais. (CAMPOS, 2008).

A provocação inicial se deu no âmbito das universidades estaduais, que adotam regimes de cotas para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e outros segmentos - de maneira combinada ou não - a partir de decisões internas dos seus Conselhos Superiores ou leis estaduais. Mas, cada vez mais se acelera a implementação destas políticas em universidades federais, sobretudo a partir do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que tinha como diretriz o estabelecimento de mecanismos de inclusão social no ensino superior. A autonomia com que as universidades conduziram este processo é também um dos fatores que concorre para a sua fragmentação, produzindo modelos e formatos diferentes de políticas inclusivas, com resultados também dos mais variados. (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2014). (pp. 25-27, Brito, 2017)

Daí identifica-se a gênese do que aqui se chama de “Batalha das Cotas”, um fenômeno que polarizou fortemente o debate público na sociedade e teve consequências tanto objetivas, com a vitória do campo que defendia a implementação desta política pública, quanto subjetivas, do ponto de vista do impacto que teve na percepção da sociedade sobre a questão racial. O uso da aceção de “*Batalha*” se dá, como se discutirá mais adiante, por uma posição tomada acerca da natureza eminentemente tática destas medidas tomadas, localizando-as dentro de uma estratégia política mais ampla dos movimentos que a impulsionaram. Discuta-se, portanto, ela.

A proposta de implementação das ações afirmativas suscitou uma impressionante resistência e significou um embate público formidável. Aqui se chamará atenção para ao menos três aspectos desse embate: o que se deu no interior das universidades; o que se deu no âmbito das instituições políticas do Executivo, Judiciário e Legislativo; e o que se deu na sociedade em geral. Toma-se como referência temporal da “Batalha das Cotas” o período de 1999 até 2012, que compreende a tramitação do PL 73/99, que viria a se tornar a Lei 12.711/2012, seguindo o raciocínio de Santos (2012c). O período compraz desde os antecedentes da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial,

Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, até o desfecho institucional com a aprovação da Lei de Cotas.

1.3.1 A Frente Acadêmica

No que toca a universidade pública brasileira, este contexto a trouxe para uma posição de destaque no debate político nacional. Não foram poucas as polêmicas públicas e trocas de acusações entre cientistas sociais, historiadores, juristas, jornalistas e intelectuais - situados ou não na atividade acadêmica e na universidade pública - através de matérias de jornais, livros, artigos e entrevistas (CAMPOS, 2008).

O livro de Jocélio Teles dos Santos (2012) indica que é absolutamente fundamental a provocação de organizações políticas com atuação dentro e fora da universidade para que se aprovelem essas políticas. Ele discute, como exemplo, alguns processos decisórios a partir dos quais universidades tomaram decisões autônomas no sentido da implementação de ações afirmativas.

A iniciativa coube ao movimento negro e seus aliados, em primeiro lugar, afetando em maior número primeiro as universidades estaduais, com 25 delas aderindo até 2007 (MACHADO; EURÍSTENES; FERES JÚNIOR, 2017), ano que marca o início da adesão em massa nas universidades federais, pela influência da frente institucional da “Batalha das Cotas”, em especial, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). É emblemático que as propostas de ações afirmativas tenham sido apresentadas aos conselhos superiores ou reitorias por estes. É o caso da UFBA, cujo Diretório Central dos Estudantes, em 2001, entregou documento ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e o Comitê Pró-Cotas tenha feito o mesmo ao reitor da universidade em 2002 (QUEIROZ; SANTOS, 2012).

Também da Universidade de Brasília, cuja proposta inicial foi apresentada formalmente pelos professores José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato, do Departamento de Antropologia, em resposta ao “Caso Ari”. Neste episódio, o primeiro aluno negro da história do Doutorado em Antropologia da UnB foi reprovado em uma

matéria obrigatória no primeiro semestre, algo inédito no curso, o que implicaria no seu desligamento. A denúncia de perseguição racial, encampada por colegas, por estes professores e pelo movimento negro local, gerou um clima tenso e uma verdadeira batalha jurídica e acadêmica de dois anos até a revisão de sua nota; esta é uma história que merece ser conhecida com maior detalhe do que se pode discutir aqui¹. Nesse contexto, os docentes apresentaram uma proposta de cotas para negros no sentido de combater o racismo acadêmico. (SANTOS, 2007)

De um modo geral, a resistência principal, ativa ou passiva, se deu a partir do corpo docente das universidades. Destaca-se a posição da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN), que em 2001 indica que não se posicionará sobre o tema, deixando-o para discussões locais, e em 2006 assume posição contrária às cotas, revertida apenas em 2011. Também se destacam as resistências indicadas no processo de aprovação das cotas na Universidade Federal de Santa Catarina, na Universidade Federal de Santa Maria e na Universidade Federal da Bahia (SANTOS, 2012). Nesta última, aliás,

é muito valioso o registro feito no texto sobre os duros debates travados na lista de e-mail docente da universidade, que revela enfáticas posições contrárias às políticas afirmativas, congregando acusações de "racismo às avessas" (p. 70), "teses eugênicas" (p. 70) e "privilégios" (p. 71) com temores relativos à desqualificação da universidade e dos profissionais por ela formados. Este grau de resistência demonstra um nexo argumentativo, sediado sobretudo entre os docentes da universidade, que falhou em atingir o plano institucional quando do debate sobre as ações afirmativas, no âmbito das deliberações nos conselhos superiores. (BRITO, 2017, p.28)

Também na UnB se deu fenômeno parecido. Em sua tese de doutorado, Sales Augusto dos Santos (2007) registra, entre os docentes da UnB, ampla rejeição às cotas, mesmo havendo um reconhecimento forte do racismo e da necessidade de combatê-lo. Através de pesquisa quantitativa, ele chega a conclusão inclusive de que a resistência não era a um modelo de cotas ou ação afirmativa, e sim da aplicação específica dessas políticas para negros e negras.

Decisivamente, também, é a posição das administrações centrais das universidades. Reitorias engajaram-se abertamente, após a pressão do movimento negro, na implementação de medidas de ações afirmativas. Não é acaso o pioneirismo e a maior

¹ A tese de Sales Augusto dos Santos (2007) dá conta deste caso de maneira bastante satisfatória, referenciando entrevistas com envolvidos, inclusive.

suavidade do processo decisório da Universidade do Estado da Bahia, presidido pela reitora Ivete Sacramento, com trajetória no movimento negro (SANTOS, 2012c).

Esse deslocamento do centro político-institucional foi fundamental nesse processo, embora não tenha sido automático ou fácil em lugar algum, como registrado no livro de Santos (2012), que resgata cenas simbólicas. Alguns relatos das sessões de conselhos superiores das universidades lotadas de estudantes, militantes do movimento negro, sacerdotes de religiões afro-brasileiras, palavras de ordem, cantos e rezas, em geral, contrastam com o silêncio ou discursos tímidos em favor de ações afirmativas que contemplem apenas o critério social.

Essa foi, aliás, a última trincheira da batalha em muitas universidades: a argumentação de que a questão era de classe. Como argumenta Barreto (2008), há uma certa corrente que avalia que políticas específicas voltadas para segmentos populacionais baseados em raça/cor poderiam ter um caráter mais exclusivo que inclusivo, gerando privilégios para uns enquanto outros, pobres, mas não pertencentes ao grupo focalizado, ficariam ainda mais prejudicados. Porém, ela aponta que tal argumento foi eficientemente contraposto na medida em que

[...] a negritude e a indianidade que têm sido construídas na América Latina têm uma dimensão inclusiva que não tem merecido o devido reconhecimento na literatura que critica o essencialismo das políticas de identidade. [...] Os resultados das pesquisas que mostram que o apoio por parte da população brasileira à criação de reserva de vagas para negros nas universidades se explica porque esta é entendida como um meio efetivo de inclusão social confirmam esta interpretação. (BARRETO, 2008, p.168).

As ações afirmativas, assim, têm sido concebidas e apresentadas como meios efetivos de intervenção qualificada no binômio raça-idade, alargando a acepção de “negro” para formar maioria política e social em torno da ideia de inclusão. A interpretação da íntima ligação entre a desigualdade social, pobreza e a desigualdade racial não provocou, aqui, a subsunção da questão racial à questão social, mas sim a uma defesa articulada que viria a se refletir no modelo hegemônico de ação afirmativa, combinando critérios sociais e raciais, como se discutirá adiante.

A última universidade pública brasileira a aderir plenamente ao sistema de cotas foi, até a presente data, a Universidade de São Paulo, por decisão de seu Conselho Universitário. Isto apenas ocorreu, cronologicamente, depois da “Batalha das Cotas”. Em

2016, a USP adere parcialmente ao Sistema de Seleção Unificado (SiSu), inicialmente com 13,5% das vagas, havendo cotas sociais e raciais dentre estas; em 2018, o Conselho Universitário aprova por ampla maioria um sistema similar ao da Lei de Cotas. (FERREIRA, 2018).

É significativo que a dita maior universidade pública brasileira tenha resistido até o fim; que enquanto as universidades estaduais tenham sido pioneiras, a USP tenha sido retardatária. A sua adesão autônoma às cotas ocorre apenas após o desfecho da “Batalha das Cotas” nas outras duas frentes: a institucional e a da opinião pública. Trata-se agora, portanto, de avançar a discussão para a próxima frente.

1.3.2 A Frente Político-Institucional

A frente institucional da “Batalha das Cotas” fez com que os três poderes constituídos do Estado Brasileiro se posicionassem em relação ao tema. Tal processo foi fundamental no sentido da efetivação das políticas, mas também para por em xeque, ainda mais, a democracia racial como um credo assumido, explicitamente ou não, pelo Estado brasileiro.

Apesar dos marcos institucionais prévios já discutidos, a “Batalha das Cotas” no plano institucional teve a mesma característica de movimento de baixo para cima, ou de fora para dentro, que visualizamos nas universidades. A partir da pressão dos movimentos nas universidades, começa-se a ter respostas mais amplas do Estado Brasileiro, que toma medidas de cima para baixo para responder às demandas que já haviam se apresentado no debate público e parcialmente atendidas pelas próprias universidades.

A apresentação do Projeto de Lei 73/99, de Nice Lobão (PFL/MA), que viria a se tornar a Lei de Cotas, se deu logo antes da Conferência de Durban, e ainda não previa as cotas sociais ou raciais. Esta foi precedida por uma importante Conferência Nacional, sediada na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Nela, se recomendou que os Estados nacionais “*considerem positivamente a concentração de investimentos adicionais nos serviços de educação, saúde pública, energia elétrica, água potável e controle ambiental, bem como outras iniciativas de ações afirmativas ou de ações positivas, principalmente, nas comunidades de origem africana*” (DECLARAÇÃO, 2001). A sua

aprovação ficaria para 13 anos depois, no desfecho da “Batalha”.

Enquanto isso, a pressão do movimento negro surtiu importantes efeitos. Leis estaduais, como no caso da UERJ, em 2002, e decisões internas de universidades estaduais, como a Universidade do Estado da Bahia, em 2003, e federais, como a Universidade de Brasília, em 2003 e a Universidade Federal da Bahia, em 2004, garantiram políticas de ações afirmativas dos mais variados desenhos. Neste contexto, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva envia ao Congresso Nacional, simultaneamente, um Projeto de Lei 3.627, que propunha, novamente, as cotas nas universidades federais, e a Medida Provisória (MP) 213, criando o Programa Universidade Para Todos - PROUNI. Este seria o primeiro programa abertamente afirmativo, reservando vagas e concedendo bolsas no ensino superior privado para egressos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência; pelas características legais do instrumento utilizado, a MP passaria a vigorar imediatamente.

O PL 3.627 chega a ser fundido com o PL 73/99 por meio de um substitutivo do deputado Carlos Abicalil (PT-MT) e aprovado na Comissão de Educação e Cultura em 2005 e pelo plenário da Câmara dos Deputados em 2008 e encaminhado ao Senado da República, tornando-se referência para o movimento seguinte ocorrido nas universidades federais. Enquanto uma furiosa disputa ocorria na opinião pública e no meio acadêmico, com aumento da produção intelectual sobre o tema (CAMPOS, 2008; BARRETO *et al.*, 2017; QUEIROZ; SANTOS, 2006) e se ampliava adesão das universidades públicas ao paradigma das ações afirmativas, o projeto da Lei de Cotas tramitava vagarosamente (SILVA, 2017).

Porém, ao lançar o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, em 2007, o Governo Federal instituiu o estabelecimento de mecanismos de inclusão social como uma das diretrizes de adesão ao programa, provocando uma explosão na adesão das universidades federais às ações afirmativas. No processo legislativo, a batalha continuava: a Lei 12.288/2010, conhecida como o Estatuto da Igualdade Racial, de longa tramitação e aprovado em 2010, teve duras disputas em termos das ações afirmativas. O termo aparece 5 vezes no texto da lei, porém, na negociação final para a sua aprovação, não se incluiu as políticas de cotas. (RAÇA, 2010; BRASIL, 2010)

É neste contexto, de avanço das cotas nas universidades federais, agora com estímulo do Governo Federal e, ao mesmo tempo, travas no processo legislativo, que entra

em campo a disputa no Poder Judiciário. Instado a se posicionar contrariamente desde as primeiras medidas afirmativas aprovadas nas universidades, ele vinha dando respostas matizadas a elas, nem sempre favoráveis aos reclamantes. Estes, além de particulares, incluíam figuras e instituições relevantes, como o deputado estadual fluminense Flávio Bolsonaro e a seção fluminense da Ordem dos Advogados do Brasil, que encaminhou um pedido para que o Conselho Federal da Ordem ingressasse com ação judicial, que, por sua vez, ignorou o pedido.

É, porém, a partir da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n.186, impetrada pelo partido Democratas e pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino Privado no Supremo Tribunal Federal contra a Universidade de Brasília, que o marco jurídico final é dado. Assistir ao julgamento leva a um jogo de imagens interessante: vemos um colegiado presidido pelo ministro Joaquim Barbosa, negro, a ouvir a professora Roberta Kaufmann, branca de cabelos loiros, sustentar oralmente contra as cotas raciais. Ambos são referências acadêmicas - ele favorável, ela contrária - sobre as cotas no debate jurídico.

Entre os *amicii curiae* - convidados a expor sobre o tema na condição de “amigos da corte” -, chama atenção a exposição do “Movimento Pardo-Mestiço Brasileiro”, contrário às cotas, contrastando com a defesa apresentada pelo Movimento Negro Unificado (MNU). Ao final, os ministros revezam-se em votos acompanhados por discursos veementes a favor das ações afirmativas e rejeitam, por unanimidade, a inconstitucionalidade das cotas. (BRASIL, 2012)

Tal fragorosa derrota parece ter sido um ponto de não-retorno. No dia 26 de abril de 2012 tal decisão foi tomada; em meros quatro meses, rapidamente, finalizou-se um longo processo legislativo de 13 anos - o PL 73/99, fundido com o PL 3.627/2004, é aprovado no Senado, torna-se a Lei 12.711/2012 e foi sancionado imediatamente pela Presidenta Dilma Rousseff.

Ao contrário do que se possa supor - que o “atraso” na criação do marco legal possa tê-lo tornado desnecessário, já que as universidades já haviam aderido às cotas -, a implementação da lei significou mais que dobrar, tanto em termos proporcionais quanto em termos absolutos, as vagas reservadas na rede federal de ensino. O julgamento da ADPF 186 e a aprovação da Lei 12.711, ambos em 2012, pareciam significar um desfecho definitivo à “Batalha das Cotas”. Tanto que, dois anos depois, aprovou-se a Lei

12.990/2014, que dispõe da reserva de vagas para negros nos concursos públicos federais, sem assistirmos à sequer uma fração da resistência que houve no caso das cotas nas universidades. (CAMPOS, 2008; BRASIL, 2012; SANTOS, 2012c; DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013; FERES JÚNIOR; DAFLON, 2014; EURÍSTENES; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016)

1.3.3 A Frente Societária

A sociedade brasileira não assistia essas disputas de maneira neutra. Recorrendo a uma anedota particular, o próprio pesquisador entrava na adolescência e já se assombrava com a virulência do debate que dominava não apenas os meios de comunicação, mas as salas de aula das escolas - em especial, nas privadas, com estudantes revoltados pelo “roubo” de “suas vagas”.

É difícil precisar como se comportou a maioria difusa da sociedade neste caso em específico. Porém, toda a literatura disponível aponta que, também nesta arena, a “Batalha das Cotas” teve um vencedor razoavelmente incontestado: aqueles que se perfilam na linha de denunciar a desigualdade com base em raça e exigir medidas de justiça social para a população negra, sempre em sintonia fina com reivindicações de natureza econômica, afeitas à noção de classe social. Examine-se este caso aqui, então.

Como já chamou atenção durante estágios anteriores da pesquisa,

Analisando duas pesquisas empreendidas pelo instituto Datafolha, realizadas em 1995 e 2006, Queiroz e Santos (2006) demonstram o salto da aprovação a proposta de cotas raciais de 48% para 65% no intervalo de 11 anos. Percebe-se em ambas as pesquisas uma resistência maior entre pessoas brancas, com ensino superior e com alta renda familiar - o que talvez explique a intensidade da "batalha das cotas" ao longo de sua implementação nas universidades. Embora a clivagem de renda e escolaridade tenha sido mais significativa que a de raça/cor, há outras evidências que suportam a tese de que este fator continua sendo relevante, como na análise qualitativa das percepções dos brancos sobre as ações afirmativas, como aponta Barreto (2008) [...] (BRITO, 2017, p.32)

Decerto, como Barreto (2008) aponta, as opiniões são bastante matizadas e contraditórias. Ainda assim, na linha do seu argumento, parece que a dimensão *inclusiva* da

defesa das cotas, articulando combate ao racismo com combate à pobreza, significou cada vez mais apoio conforme o debate se desenrolou, sem, com isso, reduzir uma questão à outra; combater o racismo era um ato que se apresentava como um combate aos fundamentos da pobreza, o que amealhou apoio na sociedade. Os matizes parecem naturais diante da condução que o debate sobre a questão racial historicamente é tratado no Brasil, conforme já discutido anteriormente.

Porém, após revisar a literatura sobre o tema, parece bastante evidente que o fenômeno mais relevante para o desfecho favorável às ações afirmativas na frente societal da “Batalha das Cotas” foi a abjuração de todos os fantasmas que aqueles contrários a estas políticas viam nelas, o que se discutirá na próxima seção. A literatura é farta em demonstrar que, a despeito de tais afirmações ainda grassarem aqui e ali, não há correlação nenhuma entre a entrada de cotistas e queda da qualidade do ensino ou aumento da evasão. Nem ocorreu o apocalipse racial propalado: a literatura aponta que a dinâmica social nos corpos discentes do pós-cotas varia entre a reprodução, dentro da universidade, de desigualdades e discriminações já existentes na sociedade em geral e a integração, com o tempo, de cotistas e não-cotistas (CICALÓ, 2012; MENIN *et al.*, 2008; RIBEIRO; PEIXOTO; BASTOS, 2014).

Isso corrobora um argumento importante (QUEIROZ; SANTOS, 2006) de que a resistência às cotas, no mundo acadêmico, se dava em termos nem sempre articulados em discursos racionais. Referências na pesquisa em ciências sociais agarraram-se a credos raciais sem nenhuma base empírica relevante e eram, como apontam estes autores, desmontados com a pesquisa séria, com base em dados empíricos e metodologias consagradas, acerca dos impactos destas políticas.

A maior vitória no campo da opinião pública, porém, não se dá simplesmente pela aprovação majoritária da população às políticas de cotas. Ela se dá pela alteração qualitativa no debate público acerca do problema do racismo; traz a questão para o comentário cotidiano, amplia a circulação de ideias, possibilita o alargamento do repertório intelectual da população para debater o tema, na sociedade em geral. Isso ocorre, inclusive, com a circulação ampla - e acalorada - das divergências importantes na interpretação da formação social e histórica brasileira, em outros momentos restritas a círculos acadêmicos. E, nos ambientes específicos que são afetados por tais políticas, como a universidade, possibilita um maior engajamento na formulação de perguntas e soluções para a consensualmente

reconhecida desigualdade social e racial brasileira, desestabilizando visões hegemônicas que tendem a cristalizá-las (CAMPOS, 2008; HOFBAUER, 2006; BERNARDINO-COSTA *et al.*, 2016).

1.3.4 Um Desfecho Provisório

Percebe-se, portanto, nesta seção, uma disputa acirrada em torno do tema das ações afirmativas, cujo centro se deu em torno do debate sobre a pertinência ou não pertinência de cotas para pessoas negras no ensino superior. A articulação entre cotas raciais e a defesa da inclusão social e o combate à pobreza e desigualdade foi fundamental para um desfecho positivo para estas políticas. Cabe ressaltar que as condições políticas e sociais das quais resultaram esse desfecho incluíam um contexto de articulação internacional em defesa de políticas desta natureza e um crescente movimento nacional no mesmo sentido, com a ascensão de forças políticas e sociais alinhadas a eles, num movimento de baixo para cima.

Cabe alertar que esta narrativa não está fechada. Por mais definitivo que pareça o resultado da “Batalha das Cotas” aqui discutido, trata-se de um desfecho provisório. Isto se dá por dois fatores, bem identificados por Bernardino-Costa e outros (2016) e por Artes, Unbehaum e Silvério (2016).

Em primeiro lugar, argumentam eles, por que as resistências não simplesmente desapareceram. Aliás, esta é uma das razões de ser desta pesquisa. Se houve uma ampliação da aliança antirracista a partir da vitória das cotas, deve-se registrar que há quem seja firmemente contrário a tais políticas, muitas vezes de maneira velada, o que faz com que as instituições não tenham assentado seguramente seus compromissos com essa política. Aliás, no contexto atual do Brasil, as forças políticas e sociais que resistiram e foram derrotadas na “Batalha das Cotas” encontram-se em franca ascensão. Basta lembrar que, atualmente, o Presidente da República é pai daquele deputado estadual, hoje Senador da República, que ajuizou ação contra as cotas no Estado do Rio de Janeiro, e que tem em seu governo três ministros do partido que ajuizou ação contra as cotas na UnB.

Retomando o argumento de Bernardino-Costa e demais: em sentido contrário, a

convergência entre, por um lado, a aprovação de políticas que impactam na composição social e racial do corpo discente das universidades brasileiras e, por outro, a ampliação da discussão sobre esse mesmo tema, forja novas possibilidades de ordem epistemológica. A tensão criativa resultante da entrada de jovens negros e negras no ensino superior teria potencial para abrir um novo *front* de transformações na própria universidade e no próprio conhecimento, uma vez que a hegemonia corpopolítica e geopolítica da matriz eurocêntrica e branca pode ser desestabilizada através de formulações e estratégias destes novos sujeitos do conhecimento.

Estes e outros temas serão discutidos na seção seguinte. Ainda assim, se permitido um arriscado prognóstico, uma eventual “Nova Batalha das Cotas” seria travada em termos radicalmente diferentes desta ora analisada, tanto nas ameaças de retrocesso quanto nas potencialidades de novas transformações.

1.4 AÇÕES AFIRMATIVAS E ANTIRRACISMO: BALANÇO E PERSPECTIVAS

Qualquer balanço acerca das ações afirmativas no Brasil precisa levar em conta todos os precedentes já discutidos para responder a questões de, ao menos, duas naturezas diferentes. Elas estão intrinsecamente ligadas, mas dizem respeito a preocupações diferentes, e sobre ambas já há uma farta literatura que permite responder algumas questões-chave. Aqui, portanto, se revisará estas questões antes de discuti-las.

Em primeiro lugar, é preciso analisar o impacto objetivo que tais políticas tem nas instituições por ela afetadas. Isso significa, por um lado, avaliar o que elas significaram do ponto de vista do ingresso do seu público alvo - pobres, negros e negras e indígenas, sobretudo - no ensino superior público, discutindo se elas foram efetivas nos seus objetivos. E, por outro, discutir o desempenho e as trajetórias dos beneficiários, em comparação com os não-beneficiários, a fim de não apenas esconjurar certas previsões apocalípticas daqueles que eram contrários às cotas, como também alargar as reflexões críticas sobre como a comunidade acadêmica enxergou, até agora, o tema do mérito, do recrutamento e da sua responsabilidade sobre o corpo discente.

Em se tratando de uma ação afirmativa, isso significa discuti-la como um fim em si. Na classificação de Fraser (2006), fazer um balanço dessa dimensão *afirmativa* significa buscar responder se tais políticas foram efetivas de mitigar desigualdades, materiais ou não, entre grupos sem alterar as fronteiras que os definem como tal. Significa, portanto, verificar se houve efetiva ampliação do acesso à educação de pessoas pobres, negras e indígenas; e não se as razões de ser da desigualdade foram afetadas.

Essa outra questão é, justamente, a outra ordem de preocupações que deve se desenvolver num balanço das ações afirmativas. Trata-se de investigar se e como as ações afirmativas jogaram papel num sentido *transformativo*, ou seja, que altere ou suprima as categorias hierárquicas que dão origem às desigualdades e injustiças - no caso, o racismo e a pobreza. Tal dimensão não está inscrita nas ações afirmativas, mas, conforme aponta a literatura, no caso brasileiro, pelo menos, estas foram defendidas num contexto de reivindicações mais profundas, que não pretendiam ossificar grupos raciais e sim combater a desigualdade racial que seria um pilar da desigualdade social brasileira. O objetivo das reivindicações por ações afirmativas, aqui, é ser um instrumento para produzir a sua própria superação dialética, sendo aplicáveis até a desconstituição dos fatores estruturais e institucionais que motivaram a sua existência. (HOFBAUER, 2006; BARRETO, 2008; GOMES, 2011; ARTES; UNBENHAUM; SILVÉRIO, 2016).

Este segundo aspecto exige uma discussão mais complexa e que se encontra mais em aberto que a primeira questão apresentada. As pretensões desse trabalho concentram-se em desenvolver, aliás, uma reflexão acerca deste grupo de questões.

Por isso mesmo, é preciso discutir minimamente a produção acadêmica recente acerca da questão racial no cenário pós-cotas, em especial a literatura acerca dos impactos destas nas relações raciais dentro das universidades, nos interesses de reflexão acadêmica e as medidas institucionais complementares ou contíguas às cotas tomadas nesse contexto, dentre outras inúmeras questões. Para lançar as bases deste projeto de pesquisa, é preciso mergulhar nessa literatura que, desde já adianto, viver uma inflexão importante após a implementação das ações afirmativas (Barreto et al, 2017), como se discutirá no momento apropriado.

Tratadas essas duas questões, será possível fazer um breve debate acerca do futuro das ações afirmativas. E, nisso, posicionar finalmente o meu trabalho dentro do campo

teórico dos estudos sobre as relações raciais no Brasil.

1.4.1 A Dimensão Afirmativa: Impactos das Cotas no Corpo Discente

Nesta seção, se discutirá três aspectos importantes das ações afirmativas. Ela começa com o debate sobre os impactos delas no acesso à universidade pública, passando para uma avaliação comparativa do desempenho e trajetória dos beneficiários e não-beneficiários das ações afirmativas e finaliza com uma discussão acerca das lacunas que estas apresentaram após alguns anos de implementação.

A discussão sobre a eficácia das ações afirmativas brasileiras no que toca a inclusão social no ensino superior é praticamente superada. A política de cotas significou uma intensa transformação no perfil do corpo discente das universidades brasileiras, ampliando a sua base de recrutamento, em conjunto com a expansão de vagas e a relativa unificação do processo de seleção através do Exame Nacional do Ensino Médio. A mudança, segundo o que reporta a literatura, é radical, e mesmo a olho nu não passa despercebida a quem observa a universidade brasileira².

Apesar de não constar no escopo desta pesquisa, é relevante destacar que a ação afirmativa de maior impacto no ensino superior se dá no setor privado, que não apenas domina a maioria das matrículas como também passou pela maior expansão de vagas. No período de 2002 a 2013, o ensino superior privado saltou de 2,4 milhões para 5,3 milhões de matrículas (INEP, 2015). Em 2016, chega a 6 milhões de matrículas contra pouco menos de 2 milhões no sistema público (MARCELL; EURÍSTENES; FERES JÚNIOR, 2017). O Programa Universidade Para Todos, como já discutido, significou um acesso maciço de negros, pobres, indígenas e deficientes no ensino superior privado e merece registro a despeito desta pesquisa concentrar-se na universidade pública (SANTOS, 2012c).

Nas instituições públicas estaduais de ensino superior, a adoção de ações afirmativas, assimétrica até pela natureza do sistema federativo brasileiro, também

² Relatos dessas percepções a olho nu, pode-se adiantar, são muito frequentemente coletadas durante o trabalho de campo.

significou uma oferta significativa de vagas para estas populações. São 89% das instituições com alguma política afirmativa, metade das quais garantidas por lei estadual, abarcando uma reserva de 38%, ou 35 mil vagas, dentre as 119 mil vagas ofertadas em modalidades variadas, mas que tomam por referência geral o modelo da Lei 12.711/2012. (MARCELL; EURÍSTENES; FERES JÚNIOR, 2017)

A Lei de Cotas significou uma unificação do modelo de reserva de vagas nas instituições públicas federais, forçando as ações afirmativas nas universidades que a elas resistiram e introduzindo o critério racial onde havia apenas critério social. Disso resultou que, em 2016, eram 53% das vagas, ou 129 mil das 245 mil vagas, reservadas na rede federal de ensino, reservadas para estudantes de escola pública, negros e indígenas, contra 21,6% em 2012, antes da lei (EURÍSTENES; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016).

Se do ponto de vista da oferta de vagas os impactos são mensuráveis na sua totalidade, há um outro aspecto de mais difícil sistematização, porém, igualmente fundamental. Trata-se dos impactos da efetiva ocupação destas vagas na composição do corpo discente em cursos e universidades em específico, que merecem especial atenção. Recuperando alguns argumentos que já apresentados no estágio anterior desta pesquisa, por exemplo,

Na Universidade Federal da Bahia, um balanço empreendido no último ano em que vigorou a política de cotas da universidade, antes da Lei de Cotas, indica impactos e mudanças profundas. Sobretudo nos cursos de maior concorrência e prestígio - como é o caso do de Direito. As cotas significaram, no geral, o aumento da participação de pretos e pardos entre os selecionados pelo vestibular, de 61%, em 2004, para 72% em 2012, com notável aumento dos autodeclarados pretos, que atingem quase 22% no último ano, bem como o aumento da entrada de membros dos estratos mais pobres da população: nas três faixas até 5 salários mínimos de renda familiar mensal, o salto é de 16,6% em 2004 para 46,2% em 2012, enquanto as quatro faixas superiores, acima de cinco salários mínimos, reduziu sua participação de 83,4% para 53,8% em 2012.

Nos cursos de alto prestígio, a diferença foi ainda maior. No curso de Direito, por exemplo o balanço indica que o segmento de até três salários mínimos entre os ingressos salta de 1,7% para 28,1%, com alguns outros exemplos significativos, como Odontologia (de 4,3% para 38,5%), Medicina (3,4% para 18,1%), Psicologia (7,8% para 37,1%), Arquitetura (4,9% para 33,5%) e outros. Cabe ressaltar que neste período também houve uma paulatina inversão do número de ingressos por gênero: em 2005, 50,6% de homens e 49,4% de mulheres, proporção que se mantém até 2008, quando as mulheres passam a responder por 51,8% dos ingressos, até 2012, quando correspondem por 55,9%.

Do ponto de vista do desempenho, na UFBA e em outras universidades, os números indicam um cenário bem menos assustador do que os opositores das cotas pressupunham. Os indicadores de desempenho, seja nas notas médias do vestibular, seja o Coeficiente de Rendimento, não tiveram uma redução expressiva, até aumentando em alguns casos. A expansão de vagas no REUNI, a partir de 2008, é sentida em quase todos os índices do balanço. (SANTOS, 2013) (Brito, 2017, p.33)

Levando em conta a discussão já feita acerca da classificação racial no Brasil, com um entrelaçamento íntimo entre raça e classe como uma das variáveis relevantes, é possível imaginar que o escurecimento do corpo discente é mais profundo do que as estatísticas de autodeclaração de raça/cor podem descrever. O aumento de autodeclarados pretos e de pessoas de baixa renda são indicadores relevantes que permitem ver além da ambígua categoria “pardo”.

No livro de Santos (2013) há um conjunto de artigos que corroboram o exemplo escolhido, dos cursos de prestígio da Universidade Federal da Bahia, no cenário pré-Lei de Cotas. Levando em conta que a oferta de vagas reservadas se ampliou significativamente após esta, incluindo um critério econômico, não é difícil imaginar um cenário bastante diferente do início do século XX no que toca a composição dos corpos discentes das universidades públicas brasileiras, mesmo com diferenças regionais e locais importantes.

A literatura disponível acerca do desempenho de estudantes cotistas indica resultados contrários aos prognósticos pessimistas dos contrários às cotas, como discutido no fim da citação acima. Isso teve, inclusive, impactos diretos na produção acadêmica e no debate público sobre o tema. Como já se argumentou,

Nessa produção, destaca Santos, há a paulatina substituição da passionalidade opinativa pela lógica argumentativa através de análise de dados. Esta produção, para ele e para outros autores, demonstra o sucesso das políticas de cotas e desmistifica questões como o baixo rendimento, abandono ou fracasso de estudantes cotistas.

Estudos, dentre os publicados, demonstram que não há, no geral, diferenças negativas relevantes no desempenho de estudantes cotistas em relação aos não-cotistas. Embora os melhores colocados no vestibular sejam os não-cotistas e estes tendam a manter seu alto desempenho ao longo do curso, os cotistas, com menor pontuação no vestibular, tendem a obter uma evolução no seu desempenho acadêmico e diminuir significativamente a diferença. Inclusive, nos semestres finais, não raro em alguns cursos o percentual de cotistas com média superior a 7 cresce em relação aos primeiros e chega a ser superior ao de não-cotistas, que por vezes decrescem com o tempo.

Também, os estudos não apontam consistentemente maior reprovação por falta ou abandono e jubramento entre estes, pelo contrário. Aqueles estudantes que foram efetivamente beneficiados pelas cotas, ou seja, os que sem elas não seriam aprovados, tendem a ter um índice menor de desistência e de jubramento. Ainda assim, colocam que há importante segmentação por curso nesses dados, afetando desempenho, formatura e abandono nos cursos mais concorridos e prestigiados. (SANTOS, 2012a; GUIMARÃES, COSTA; ALMEIDA-FILHO, 2011; GUIMARÃES *et al*, 2010) (Brito, 2017, p.31-32)

Tal fenômeno não parece ser localizado na Universidade Federal da Bahia. Outros estudos indicam que, em geral, não há discrepância sistemática significativa entre

desempenho de cotistas e não-cotistas e, quando há diferenças pontuais, sobretudo no início do curso, elas tendem a desaparecer ao longo do curso também no caso da Universidade de Brasília (VELLOSO, 2009; ARAÚJO, 2013; GARCIA; JESUS, 2015)

É importante chamar atenção que os números similares não indicam necessariamente vivências e estratégias similares. Alcançar notas similares pode significar coisas completamente diferentes para pessoas ou grupos distintos, algo que está, parcialmente, registrado na literatura sobre as cotas e que certamente é objeto de atenção desta pesquisa (CICALÓ, 2012; RIBEIRO, 2014; RIBEIRO; PEIXOTO; BASTOS, 2017).

Aliás, esta reflexão acerca do desempenho traz a primeira lacuna das cotas enquanto uma medida afirmativa. A falta de um acompanhamento sistemático dos efeitos da política traz enormes prejuízos do ponto de vista de medidas complementares a ela. Na literatura, percebe-se que há estudos que apontam vivências e trajetórias diferentes entre cotistas e não-cotistas, mas em geral, os primeiros tem de adaptar-se às instituições acostumadas com os segundos e, portanto, pouco permeável às contribuições deste novo contingente.

Outra lacuna importante se dá no que, utilizando a nomenclatura do Plano de Ações Afirmativas da UFBA, foi chamado de políticas de pós-permanência. Como aponta Silva e Silva (2014), os efeitos das políticas afirmativas no mercado de trabalho tendem a ser muito paulatinos e, em alguns casos, inexistentes no curto e médio prazo, caso não haja políticas complementares; os mecanismos pelos quais o mercado de trabalho funciona podem reproduzir hierarquias raciais até mesmo dentro das áreas de atuação profissional para as quais a universidade prepara seus estudantes.

Embora as cotas nos concursos públicos federais, estabelecidas com a lei 12.990/2014, e as medidas análogas de Estados e Municípios, sejam um passo importante, é preciso ressaltar que, no âmbito das universidades públicas, há um imenso gargalo. Como previsto por essas mesmas pesquisadoras, o fato dos concursos públicos nas universidades terem um método de seleção bem diferente dos demais tem sido um entrave, por vezes intencional, à política de reserva de vagas (SILVA; SILVA, 2014).

Também, como discutido extensamente no livro de Artes, Umbenhaun e Silvério (2016), as políticas afirmativas na pós-graduação são fundamentais para dar consequência às cotas na graduação. Há motivos variados para que o acesso à pós-graduação seja ainda muito restrito para estudantes pobres, negros e indígenas; não é possível esquecer,

inclusive, o fato de que, como aponta Carvalho (2003), trata-se não de uma seleção meritocrática, mas um regime de preferências que, implicitamente, acaba por reproduzir padrões de exclusão.

Tais medidas só fazem sentido se inscritas num projeto de natureza *transformativa*. Como argumenta Bernardino-Costa e outros (2016), tal possibilidade é forjada com a implementação das ações afirmativas, mas a sua realização depende de capacidade de formulação, sensibilização e pressão dos movimentos sociais, tal qual discutimos na “Batalha das Cotas”.

Estas, por si só, não significam a ruptura das categorias que hierarquizam, neste caso racialmente, as pessoas e distribuem desigualmente recursos a elas; elas só realizam esse potencial se inseridas num projeto com estas características. Este é o aspecto a ser discutido logo adiante.

1.4.2 A Dimensão Transformativa: Qual Futuro as Cotas Ajudam a Edificar?

Como já discutido anteriormente, as ações afirmativas não foram uma reivindicação que se encerrava em si mesma. Elas fazem parte de um amplo programa de enfrentamento das desigualdades raciais e sociais que tem como objetivo estratégico eliminar a *razão de ser* dessas desigualdades. E, por isso mesmo, partiam do princípio de que tais desigualdades não são naturais nem serão desconstituídas pela marcha natural da história; a disputa pela implementação das cotas, por isso mesmo, é uma “Batalha”, e não a guerra.

Cabe refletir aqui, porém, qual a efetiva contribuição da política, uma vez executada, nesse projeto? É evidente que esta é uma questão em aberto. Mas, como este trabalho se posiciona neste campo de reflexões, é preciso ao menos introduzir essa discussão como referência teórica.

Em primeiro lugar, é preciso apresentar os impactos que a implementação das cotas teve na produção acadêmica sobre a questão racial no Brasil. Tomando por referência a revisão sistemática empreendida por Barreto e outras (2017) sobre o campo da Sociologia, é

possível reconhecer que ao menos neste, houve

uma inflexão política importante: o advento das políticas de ações afirmativas ocorrido a partir dos anos 2000. Houve, em razão disso, a ampliação do debate dada a gradativa criação de políticas de ação afirmativa e, em especial, de cotas para estudantes negros e oriundos de famílias de baixa renda nos cursos de graduação oferecidos nas instituições de ensino superior públicas. Soma-se a isso a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), e a ampliação de vagas, cursos e instituições que ocorreu através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI). Essas mudanças estruturais e institucionais deram novo impulso à produção no campo, que se tornou mais diversificada (CAMPOS; GOMES, 2016). Os estudos sobre as formas de enfrentamento do racismo, no plano legal, político, institucional, acadêmico e no cotidiano, tornaram-se um novo tema com forte impacto na agenda de investigação sobre raça no país. (p.116)

É muito importante salientar que a produção acadêmica acerca de racismo, antirracismo e políticas sociais ganha um forte impulso neste contexto. Isso significou - ainda seguindo o raciocínio das autoras - que as reflexões se deslocaram de discussões conceituais acerca de possíveis políticas públicas para uma avaliação crítica e propositiva acerca daquelas que foram tomadas. Há inúmeras publicações que significam um ganho de experiência fundamental e que pode se reverberar na formulação de outras políticas, mais efetivas ainda, à exemplo de muitas das que constam na bibliografia desta pesquisa.

A produção acadêmica ancorada num balanço de políticas executadas é um avanço fundamental num projeto que vise desmontar as estruturas gerativas da desigualdade. Em especial, deve-se chamar atenção para um dos objetivos deste trabalho que se coaduna com essa nova produção: a de documentar e analisar as reações na comunidade afetada pela política afirmativa, a fim de sugerir medidas que façam valer aqueles objetivos que se pretende ao adotar ações afirmativas.

Não há aqui nenhuma pretensão de medir a correlação direta entre a produção acadêmica dos cotistas e essa mudança de parâmetro na produção. Em primeiro lugar, porque nela há importante contribuição de pesquisadores já consolidados na área de pesquisa em relações raciais anteriormente ou que para ela migraram em estágios avançados de sua trajetória acadêmica; depois, porque, como, argumenta Bernardino-Costa e outros (2016),

Na pior das hipóteses, as políticas de ação afirmativa podem se restringir apenas a uma política multicultural liberal, isto é, um tipo de multiculturalismo que “busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao mainstream, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas

culturais particularistas apenas no domínio privado” (HALL, 2003, p.53). Em outras palavras, os/as alunos/as negros/as beneficiários/as das políticas de ação afirmativa seriam generosamente aceitos no mainstream da produção do conhecimento e teriam que desenvolver uma estratégia de recuperar o tempo perdido (catch up) a fim de se equipararem aos/às demais alunos/as que já dominam o código da produção hegemônica do conhecimento. Mesmo adjetivando negativamente essa possibilidade como “uma das piores hipóteses”, há ganhos a serem reconhecidos e também é natural que as pessoas se deem por satisfeitas com esses ganhos[...] (p.220)

O segundo aspecto a ser discutido aqui tem justamente a ver com isto: os impactos qualitativos que existem nas instituições afetadas, e qual o papel que é legado aos “*incluídos*”. É possível, à luz da literatura já revisada, tomar essa “*pior das hipóteses*” como um dado, ao menos inicialmente. Não sem fricção, tensão, casos objetivos de discriminação e outras formas mais sutis de exclusão, é possível afirmar, com base na literatura discutida, que, sim, de fato há um processo de inclusão e integração no sentido multiculturalista liberal a partir das cotas. Ainda que haja relatos de formação de grupos por preferências dos indivíduos por outros com características similares (“*grupos homofílicos*”) nas relações sociais entre estudantes, e dentre estes com seus professores, bem como um impacto tenso no primeiro semestre que tende a se diluir nos semestres seguintes, o apocalipse segregacionista propalado pelos críticos das ações afirmativas não se confirmou (QUEIROZ; SANTOS, 2006; CAMPOS, 2008; CICALÓ, 2012; RIBEIRO, 2014).

Porém, isto não leva a outras questões subsidiárias. A primeira delas, mais evidente, é que a insuficiência ou completa ausência de políticas complementares para lidar com as diferenças existentes no novo corpo discente implica em jogar nas costas dos estudantes negros a responsabilidade de “alcançar” seus colegas, incluindo aí o ônus de ter de bancar estratégias alternativas às tradicionais tornando-se alvo de uma certa suspeita. Há literatura que discute como essa carga extra significa sofrimento para pessoas negras em ascensão social, da qual recupera-se aqui em especial um fragmento da tese de Santana³ (2009):

A mobilidade social confere aos negros maior prestígio, segurança, aumento da autoestima e, principalmente, condições de oferecer melhor qualidade de vida aos seus familiares. Porém, mesmo com as possibilidades abertas, o peso da cor da pele e das marcas raciais ainda se faz sentir intensamente pelos que as carregam. Prova disso são as diferenças gritantes consolidadas nas estatísticas relativas ao mercado de trabalho, mas também o sentimento de mal estar decorrente de certas atitudes e formas como os negros são tratados na sociedade.

³ A discussão empreendida por Jaime (2016) e Rocha (2018) são também excelentes exemplos destas dramáticas situações, no caso, respectivamente, a discriminação racial no mundo empresarial e a disparidade de renda entre negros e brancos.

Mesmo que este peso tenha reduzido, se comparado ao carregado por gerações anteriores, ele continua a ser um fardo doloroso para os negros que desafiam 'sair do seu lugar'. Assim, se a ascensão trouxe dividendos positivos, não restam dúvidas, trouxe também dissabores nem sempre compartilhados. (SANTANA, 2009, p.315)

A segunda questão, sobre a qual já argumentei antes, é qual a utilidade real de incorporar um novo sujeito a partir de um paradigma de inclusão social, sem reconhecer que a ausência destes sujeitos implicou na formatação de instituições que são, para dizer o mínimo, inadequadas. O potencial de desestabilização de visões hegemônicas, para seguir o argumento de Bernardino-Costa e outros (2016), é forjado pelas ações afirmativas; e, se é incorreto esperar ou cobrar que cada um dos incluídos torne-se um agente dessa desestabilização, é preciso sim estimular e abrir espaço para a tensão criativa desse *estrangeiro nativo*.

Em outras palavras: incorporar um novo sujeito corpopolítico no mundo acadêmico marcado por confinamento racial, muitas vezes produzido intencionalmente (CARVALHO, 2005) pode significar a ascensão social custosa e dolorida a que Santana (2009) se refere, e, mais que isso, a reprodução ainda mais eficiente das estruturas que geram a desigualdade, conforme discutimos anteriormente. Porém, se mais passos são dados e medidas complementares implementadas, pode significar o desvelamento de um enorme potencial criativo, que tem chances de não apenas realizar melhor a plenitude dos sonhos dos novos ingressantes como também enriquecer, profundamente, a universidade brasileira, a sua cultura institucional, seus currículos e seu corpo docente (PASSOS, 2015).

O fato é que, como dito no título do trabalho que sintetiza a fase anterior desta pesquisa, há uma tensão que não se resolve. Ou, se for permitido o uso de um termo popular: há um bode na sala, e ele não parece disposto a ir a lugar algum por si só.

Diante do exposto nesta seção, resta evidente que a implementação das ações afirmativas significou uma via efetiva de ascensão social através da educação, sem gerar o apocalipse racial que seus críticos previam. As recentes reações extremadas a esse processo são evidência de seu sucesso e do ressentimento dos derrotados na “Batalha das Cotas”, agora ocupantes do poder no país. Se elas conseguirem produzir uma transformação consistente no padrão de relações raciais no Brasil é uma questão em aberto; mas, independentemente disso, já abriram um caminho que não pode ser fechado com uma canetada; avançar ou retroceder nele significará um processo custoso para todos os que se posicionarem. O que não é mais possível é situar-se no mundo acadêmico alheio a esse

debate, muito menos, varrer este projeto transformativo para baixo do tapete sem debatê-lo a sério com a sociedade.

INTERLÚDIO I

Te convido a entrar em três faculdades públicas de Direito e olhá-las com as lentes que olhei. Adianto que é peculiar cruzar a entrada delas na condição que entrei: um estranho familiar; estudante, mas nem tanto; pesquisador, enfim, mas às vezes amigo, colega, confidente.

Chame-as pelos seus apelidos que aprendi com meus informantes: a pretensa pompa da “Egrégia” na Bahia, a sigla tornada apelido da “FD” no “DF”, as “Arcadas” da “SanFran” em “Sampa”. Cruze comigo as portas de vidro da Egrégia, os vãos de inspiração moderna da “FD” e as arcadas e colunas da SanFran.

Procure comigo um lugar para sentar, ler e conversar na Egrégia e só os encontre

quando já estiver sentado nos bancos de concreto da Universidade de Brasília, por ora cedidos à sua Faculdade de Direito. Procure a modernidade na “FD” e no projeto de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, interrompido pelo regime militar, e a encontre nas Arcadas de estilo colonial da SanFran, onde o futuro do pretérito deixa de ser tempo verbal para se tornar um professor que, ao lado de um retrato em tamanho real do Barão de Ramalho, diz que sua aula visa preparar advogados que possam trabalhar como engenheiros jurídicos utilizando tecnologia da informação. Procure os embates de uma Faculdade que recém-aderiu às cotas na SanFran e as encontre na Egrégia, cuja história das cotas soa profética para a instituição mais antiga.

Cada passo que dei, cada aula que assisti, cada informante que contatei em cada instituição; tudo foi analisado ou revisitado à luz do que fiz nas outras. E aqui, tentarei reconstruir esse percurso para que possamos caminhar juntos, do estudo de caso à comparação, e dela para a suspeita de que, talvez, as similaridades importem mais que as diferenças.

2 A “EGRÉGIA”, A “FD” E A “SANFRAN”: OS CONTEXTOS INSTITUCIONAIS DA UFBA, UNB E USP

Um olhar cuidadoso sobre as instituições pesquisadas se justificaria apenas por um cuidado de natureza metodológica. No entanto, este capítulo não é meramente um pedágio formal a ser pago no roteiro metodológico de uma dissertação; há elementos fundamentais aqui no tocante ao tema central desta dissertação. A validação teórica do quadro conceitual e a construção de teoria ou hipóteses fundamentadas que substituam as hipóteses iniciais dependem, mais do que da literatura revisada, da aproximação com os campos a serem analisados.

Inicialmente, a preocupação com este tema derivava de perguntas e hipóteses de natureza comparativa. Ou seja, há diferentes contextos institucionais que influenciam nas

percepções, posições e comportamentos dos docentes acerca das ações afirmativas? Na hipótese inicial, sim, há diferenças e estas seriam um fator relevante: diferentes percursos na implementação das ações afirmativas influenciariam de maneira peculiar as percepções, posições e atitudes dos docentes.

Neste capítulo, a atenção se concentra nesta hipótese, de que existem diferenças significativas nos contextos institucionais das Faculdades, sobretudo no que diz respeito à história das instituições, à sua cultura acadêmica e o ambiente de sociabilidade em cada uma delas, que impactarão nos dados coletados nas entrevistas. Evidentemente, o tema da comparação entre diferentes aspectos das instituições será retomado em vários momentos da pesquisa e, portanto, este capítulo não exaure este debate, e sim lança as bases para outras discussões mais adiante, nesta dissertação ou na agenda de pesquisa por ela aberta.

Como já argumentado, a escolha das três instituições pesquisadas se justifica a partir das diferenças históricas e geográficas entre elas: trata-se de instituições de períodos diferentes, em três regiões diferentes do país; também tem um percurso diferente do ponto de vista das ações afirmativas. As diferenças exploradas neste capítulo darão ainda mais solidez a essa escolha, que visa abarcar campos diferentes o suficiente para justificar generalizações analíticas à luz do fato de que, em diferentes contextos, se encontraria, hipoteticamente, fenômenos parecidos.

Mas, antes de abrir seções específicas sobre as peculiaridades de cada contexto e compará-los, é preciso antecipar algo: há sim diferenças significativas, que poderão ajudar a explicar dados coletados, mas as similaridades, inclusive institucionais, parecem ser também muito importantes. Portanto, é relevante discutir aqui alguns aspectos comuns às três instituições.

O primeiro, e mais prosaico, serve também para pactuar uma nomenclatura. Seguindo a diretriz de privilegiar as categorias nativas, é importante chamar a atenção para os apelidos que professores e, sobretudo, estudantes atribuem às instituições. É evidente que, na maior parte das vezes, as pessoas referem-se a qualquer uma das três instituições genericamente, como “A Faculdade” e, com menor frequência, “A Universidade” ou “A Escola”, este último caso, utilizado sobretudo pelos professores. Porém, em cada caso, apelidos derivam de aspectos cujas peculiaridades serão discutidas separadamente, mas que, no conjunto, indicam uma formação de um código linguístico interno, com efeitos

semelhantes.

Aliás, a partir deste trabalho, se usará esses apelidos em diversos momentos, assim como os entrevistados e informantes também o fizeram. Assim, pretende-se seguir o padrão de valorizar as categorias nativas, neste caso, lidas como cifras internas que contribuem para um sentimento de cumplicidade e comunidade entre os membros destas instituições.

Apesar do valor descritivo desta questão, a seguir é importante destacar dois pontos mais relevantes do ponto de vista analítico. Similaridades no perfil do corpo docente e no tipo de ação afirmativa atualmente utilizada certamente ajudam a formular a teoria ou hipóteses fundamentadas que são o objetivo deste trabalho.

No que diz respeito ao corpo docente, seguindo os achados da literatura consultada (BARRETO, 2015; NEDER CERZETTI *et al.*, 2019; CARVALHO, 2005; Khouri, 2019), nas três Faculdades este é majoritariamente branco e masculino. Do ponto de vista do gênero, os homens compõem 66% dos docentes no caso da Faculdade de Direito da UnB, 69% dos estudantes na UFBA, e impressionantes 82% dos docentes na USP.

Do ponto de vista de raça/cor, utilizando dados de autoidentificação da USP disponíveis publicamente e heteroidentificação a partir de fotos de perfis profissionais e acadêmicos na UnB e UFBA, corroborados pelos relatos de estudantes e professores, pode-se afirmar que há uma maioria ainda mais ampla de brancos no corpo docente. A participação dos docentes autodeclarados brancos chega a 85% na USP, e, por heteroidentificação, a algo próximo disso na UnB e UFBA⁴.

Não há dados disponíveis acerca da origem social dos docentes, como profissão ou escolaridade dos pais, algo que pode vir a se revelar importante quando se analisar as entrevistas. Por outro lado, o atual perfil profissional do corpo docente foi levantado e se mostra bastante diverso em cada Faculdade e também pode ter forte impactos nos dados coletados por entrevistas.

Há uma outra similaridade muito importante: o modelo de ação afirmativa adotada para a entrada de estudantes. É importante destacar que todas as instituições adotam

⁴ A UFBA e UnB não tem dados publicamente disponíveis acerca da autodeclaração de raça/cor dos docentes. Porém, como já discutido do ponto de vista metodológico, foi possível verificar as fotos dos docentes em seus perfis profissionais ou nos currículos da plataforma Lattes. Com esse método foi possível analisar o conjunto do corpo docente da UnB, mas na UFBA só foi possível coletar dados sobre parte do corpo docente. Ainda assim, os relatos com informantes e entrevistados dá uma ideia razoavelmente segura sobre a maioria de brancos no corpo docente.

políticas de cotas sociais com recorte racial, com peculiaridades dentro deste modelo. No caso da UnB e UFBA, a normatização das cotas vem através da Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas; no caso da USP, por resolução de seu Conselho Universitário.

O percurso dessas políticas seja muito diverso em cada instituição, assim como quais políticas complementam as políticas de acesso, e isso será devidamente discutido. Mais ainda, os percentuais destinados às cotas, no caso da USP, são diferente e ainda estão em implementação; e a Lei de Cotas prevê, também, outras medidas que não existem na USP, como as cotas econômicas para candidatos com renda familiar inferior a 1,5 salários mínimos (LEI; Matéria de Jornal).

Cabe destacar, porém, que uma similaridade chamou atenção: a pouca organicidade e institucionalização de políticas de avaliação, acompanhamento e correção das políticas implementadas. É possível destacar muitas iniciativas estudantis relativas a, por exemplo, combate a fraudes, acolhimento aos cotistas, auto-organização, porém, à exceção de políticas universalistas de assistência estudantil, percebeu-se muito pouca iniciativa institucional de reavaliar e readequar - ou mesmo criar novas - políticas diante da nova realidade posta; quando muito, havia algum esforço de produzir dados e pesquisas acerca do tema, como é o caso de parte da literatura consultada para este trabalho.

Mais adiante, será possível retomar esses elementos - a construção de um senso de pertencimento e comunidade, exemplificado pelos apelidos como cifras internas; a similaridade no perfil do corpo docente; a similaridade do tipo de política adotada; e a pouca institucionalização de políticas afirmativas no pós-cotas - como centrais para formular a teoria ou hipóteses fundamentadas que são o objetivo desse trabalho. Tais informações parecem tópicas, mas poderão ter importantes desdobramentos na análise dos dados coletados diretamente junto aos docentes.

Variações dentro destas grandes categorias de similaridades são relevantes para compreender o contexto, mas, em alguns casos, acabam diluindo-se frente a fatores mais importantes. Porém, há diferenças que se sobressaem, assim como algumas que viabilizaram comparações que dizem muito sobre o conjunto das instituições pesquisadas, embora não realcem distinções entre cada uma. Portanto, vamos a elas.

INTERLÚDIO II

Em São Paulo, quem primeiro falou comigo foram as paredes externas da Faculdade.

Ainda fora dela, nas ruas do centro paulistano, pichações nas paredes externas expressavam uma convivência do peculiar mundo acadêmico “franciscano” com a realidade urbana ao seu redor: as tais dos pixadores, assinaturas riscadas que berravam “estamos aqui, existimos” ladeavam mensagens igualmente pichadas de “Fora Temer e Alexandre de Moraes”, provavelmente feitas por estudantes e direcionadas aos então Presidente da República e Ministro do Supremo Tribunal Federal, ambos formados naquela instituição, o segundo, ainda, professor dela. Era um ato de rebeldia dos franciscanos aprendizes do poder contra os que, por ora, eram donos dele.

O prédio continuou falando comigo. A fachada imponente do Prédio Histórico, no

Largo de São Francisco; o pátio interno, aberto, cercado por arcos dos quais derivaram o apelido da faculdade, e com cadeiras de madeira, que parecia incentivar que a sociabilidade; e, sobretudo, as salas de aula, principalmente as do primeiro andar. Era como entrar num túnel do tempo.

Quando entrei numa sala de aula pela primeira vez, me deparei assustado com um quadro enorme de um certo Barão de Ramalho. Um homem de feições sérias e roupas sóbrias e negras, que parecia estar num escritório ou biblioteca antiga. Um homem branco, de título nobiliárquico, dominava a sala mais até que o professor sobre o palco. O Barão me falou mais sobre a Faculdade do que eu imaginei à primeira vista: todas as salas tem nomes de homens; descobri apenas dois negros dentre eles, o famoso baiano Luís Gama, rábula que defendia escravos, e Cesarino Júnior, que foi professor da casa e ainda será mencionado novamente. Uma mulher apenas - Lygia Fagundes Telles - dá o nome a uma sala dedicada às atividades artísticas da Faculdade.

Quando sentei numa cadeira, percebi o quanto elas são marcantes na vida de um estudante: dispostas em filas mais altas conforme se aproximava o fundo da sala, eram de madeira, desconfortáveis, sem apoio - para tanto, era preciso pegar tábuas que também falaram muito comigo. Ali, os estudantes marcavam seus nomes, o número de suas turmas, ideias, inclusive, anotações das aulas; as tábuas são mais um elemento da memória coletiva silenciosa das Arcadas. As cadeiras, fixas, uma imposição de um certo jeito de ensinar e aprender.

Um professor dispara a falar, como aliás parece ser praxe, mas com uma eloquência rara e voz potente. Sua aula, pode-se dizer, é um espetáculo; usando um velho retroprojeter que não funcionava muito bem, conectou casos jurídicos, matérias de jornal, trechos de artigos científicos e experiências pessoais com importantes figuras da República com um didatismo que me impede de acusá-lo de mero exibicionismo. E como espetáculo mesmo, terminou a aula com aplausos entrecortados pelos sons de caminhões e sirenes de polícia que invadiam a sala pelas janelas.

Pode-se dizer tudo da Faculdade do Largo de São Francisco, menos que ela é, das três que frequentei, a mais isolada do mundo ao redor. Ela pretende, e por vezes consegue, estar acima dos menos afortunados que não puderam beber da sua fonte de saber e, sobretudo, de poder. Estes desafortunados amontoavam-se às portas da Faculdade à noite, quando eu saí, usando a fachada dela como abrigo da chuva, com seus colchonetes e

cobertores gastos de tanto dormir ao relento. Estes moradores de rua, quase todos negros, se esforçavam para não ficar no caminho dos jovens, quase todos brancos, que saíam das aulas para casa.

2.1 AS ARCADAS DA SANFRAN: APRENDIZES DO PODER DESDE O IMPÉRIO

A Faculdade de Direito da USP é a primeira instituição de ensino jurídico do Brasil. Conhecida como Faculdade do Largo de São Francisco - onde fica localizado o Prédio Histórico da Faculdade -, logo esse nome abreviou-se para o apelido “*SanFran*” e seus frequentadores chamados de “*Franciscanos*”, tal como os frades do Convento de São Francisco que fica ao lado da Faculdade. Por metonímia, a instituição também é apelidada de “*Arcadas*”, em alusão aos arcos de seu pátio principal, onde, como contou o professor **Ernesto** numa aula, os estudantes cantam trovas nas recepções de calouros, numa tradição centenária.

Constroem, assim, um sentimento de pertença, de ser plenamente um *Franciscano*, que pretende lhes acompanhar pelo resto da vida. É muito frequente que os estudantes usem camisas ou casacos com tais apelidos escritos ou estilizados em imagens, e estes são vendidos dentro da própria Faculdade. Este sentimento de pertença está fortemente

vinculado à tradição e à história da instituição, que parece fornecer as bases para uma certa identidade *franciscana*.

O trabalho do Grupo de Pesquisa e Estudo de Inclusão na Academia (NEDER CERZETTI *et al*, 2019) relata que

A criação da faculdade ocorreu em 1827, quando D. Pedro I, por meio de um decreto imperial, fundou os dois primeiros cursos de ciências Jurídicas e Sociais do Brasil, um em Olinda e outro em São Paulo. À época, as faculdades-irmãs foram concebidas com a pretensão de incentivar o desenvolvimento da recém-criada nação brasileira, depois da independência de Portugal. Engana-se, no entanto, quem acha que a fachada se manteve inalterada desde o início do século XIX. Na verdade, na década de 1930, o edifício antigo foi demolido e um novo foi construído, no mesmo Largo, com uma arquitetura neocolonial, agregando elementos do barroco luso-brasileiro à arquitetura moderna. (p.19)

Ser da época imperial é um elemento com forte influência nessa instituição. Os dizeres do decreto que a criou encontram-se no seu Salão Nobre, e nas suas paredes estão gravados, em placas, os nomes de figuras de destaque no mundo político e jurídico brasileiro, em suas salas de aula há quadros em telas enormes retratando aqueles homenageados dando nomes às salas.

Dentre estes, muitos são figuras relevantes no Império - deputados, presidentes de província e juristas, como o Barão de Ramalho, Conselheiro Crispiniano e Conselheiro Ribas. Uma grande parte também são ex-Presidentes da República - 16, ao total, formados na Faculdade de Direito da USP - e Ministros do Supremo Tribunal Federal; boa parte dos primeiros com nomes gravados em placas, remontam à Primeira República brasileira e à política do café-com-leite, evidenciando as relações entre a Faculdade, a elite cafeicultora e o poder político nos finais do século XIX e início do XX. Aliás, nos conta o professor **Reinaldo** que “*quando eu tive aula aqui, a primeira coisa que aconteceu foi que eu descobri que todos os meus colegas de turma tinham nome de ponte, viaduto, estrada. Traduzindo, seus pais eram os quatrocentões e alguns eventualmente que vinham de grandes famílias cafeeiras e políticos*”.

Esse peso da história e as relações da instituição com o poder político e econômico local e nacional foi importante para a sua escolha como campo de pesquisa. A hipótese inicial era de que isso influiria nas trajetórias de seus membros e, por conseguinte, nas suas posições e comportamentos. Abundam exemplos de que a primeira parte da hipótese está correta, uma vez que estes docentes, muitas vezes, são oriundos de famílias relacionadas a

essa história; outros, conviveram com colegas com essas trajetórias.

Mesmo os que não são *franciscanos* de formação acabam por conviver com tradições que remontam a uma época passada, ainda que não se possa afirmar com certeza que são tradições *imperiais*. Gera surpresa, por exemplo, ver um homem de meia-idade dando avisos antes das aulas dos calouros, e, ao perguntar quem era ele, ouvir: “*é o bedel da Faculdade*”, uma função ausente das outras duas instituições pesquisadas e certamente muito incomum nas universidades brasileiras atuais.

Outros docentes entrevistados atestam o peso da história. O professor **Ernesto**, por exemplo, na sua primeira aula leu trechos do livro “*Um Homem sem Profissão: memórias e confissões sob as ordens de mamãe*”, de Oswald de Andrade (2002), onde o autor anda a desancar as *Arcadas* e chamá-la de “*velha*” - escrevendo na primeira metade do século XX! - dentre outras ácidas críticas. Chama atenção o professor para o fato de que as práticas de recepção descritas ainda se repetem atualmente, causando um riso de confirmação entre os alunos. Essas práticas, aliás, parecem ser a base da construção de um senso de pertencimento que pode acompanhar o *franciscano* por toda a sua vida.

Ainda é o caso citar o professor **Júlio** que conta que sua família “*está aqui na faculdade desde 1854, aliás, o primeiro formado é de 1854, então, desde antes*”; alguns informantes já haviam me relatado que essa é uma fala frequente deste professor na sala de aula. E como numa pista de como a tradição poderia ser desafiada com as mudanças trazidas pelas ações afirmativas, uma delas, negra e cotista, disse: “*A grande maioria dos professores chega aqui na primeira semana de aula e discursam o quanto a família deles fundou a São Francisco. O quanto, ‘há 180 anos minha família está estudando nessas Arcadas’. Sabe? Aí você remonta a história: há 180 anos o que tava acontecendo com minha família?*”.

Perguntada sobre se já viu professores tendo atitudes discriminatórias, ela afirma essa manifestação que ela contou como uma manifestação racista, “*muito racista*”. O mérito dessa tensão merece ser discutido com mais cuidado, porém, é importante antecipá-la para demonstrar como a tradição das *Arcadas* é um elemento influente nas relações que se estabelecem internamente, e decisiva para o produto deste trabalho.

Chamá-la de uma Faculdade *Imperial* não é apenas fazer referência à sua origem; é fazer referência ao leito histórico que ecoa no presente, inclusive, no protagonismo que ela

tem dentro da USP. Dos 28 reitores que a universidade já teve, 7 são oriundos da *SanFran*, protagonismo dividido, em menor proporção, com a Faculdade de Medicina, que cedeu 5 reitores à universidade. E, sobretudo, saltando aos olhos na arquitetura e decoração da sede da Faculdade.

O óbvio às vezes mente, mas este não é o caso. Basta olhar para a arquitetura do Prédio Histórico que já se tem um indicativo de que esse tradicionalismo é uma forte marca da instituição. A arquitetura parece desenhada para fazer as pessoas parecerem minúsculas: o pé-direito alto, as fachadas grandiosas, os muitos arcos no pátio principal; o estilo, também, remonta ao tempo colonial, como indica a própria faculdade no seu site. Como argumenta Neder Cerezetti e outras (2019), num trabalho que, aliás, tem uma descrição densa da arquitetura da Faculdade, o chão de mármore, vitrais coloridos com cenas do século XIX e tantas outras características emprestam um aspecto visual ao peso da história presente na instituição.

O óbvio, porém, omite. Dois aspectos nos levam à última consideração a se fazer do ponto de vista da história e do contexto da *SanFran*. O primeiro é bastante, digamos, concreto; uma passarela aérea metálica se projeta de um andar superior o Prédio Histórico, sobre a Rua Riachuelo, nos fundos da Faculdade e liga esta a um outro prédio.

É a chamada “*Arcada Solitária*”, que simboliza a união do velho - o Prédio Histórico - ao novo - o “*Edifício de Apoio*”. Este, por sua vez, sustenta mais de uma dezena de andares, trazendo uma estrutura mais ampla e moderna, com salas para os professores, salas de reunião, os nove Departamentos da Faculdade, um Restaurante Universitário (“*bandejão*”), auditório, e tantas mais coisas, com uma decoração bege e sóbria, sem a grandiosidade da sua contraparte antiga.

O outro aspecto é bastante curioso. A instituição paulista foi a última a ser visitada; chamou muita atenção por ser a que possui mais espaços de convivência e também o alto grau de associativismo estudantil. A Faculdade parece incentivar, desde a sua arquitetura, que as pessoas se encontrem, conversem, se reúnam, dialoguem; ainda que seja um ambiente que pode intimidar, e o formalismo permeie as vestes e o tratamento entre as pessoas ali, inegavelmente há mais espaço interno que nas outras instituições observadas.

Ao longo do período de trabalho de campo, foi possível observar - e participar - de inúmeras reuniões estudantis ocorridas dentro do espaço do Prédio Histórico: nas arcadas,

onde há bancos de madeira que os estudantes arrastam para formar rodas de conversa; embaixo das grandes escadarias, onde há bancos circulares; na “Sala dos Estudantes”, ampla como uma sala de aula, mas sem cadeiras fixas. É possível mencionar, também, os bancos mais reservados nos cantos dos corredores e pátios menores, próximos às salas de aula.

Mais que isso, algumas das diversas associações estudantis tem sala fixa, e variam: curso pré-vestibular, Centro Acadêmico XI de Agosto, Atlética, o Serviço de Apoio Jurídico (SAJU) e o Departamento XI de Agosto - serviços de assistência jurídica para movimentos sociais e para pessoas hipossuficientes, respectivamente - e tantos outros mais. No período de trabalho de campo, abundavam cartazes de boas-vindas pendurados entre as arcadas, com o de maior destaque - o do XI - sobre as escadarias.

Há, inclusive, diversos coletivos auto organizados: um LGBT (Ferros), um feminista (Dandara) e outro feminista negro (Angela Davis), e um de estudantes negros (Quilombo Oxê). Algumas características se destacam: o coletivo feminista traz no seu nome uma referência à líder do Quilombo dos Palmares; o Quilombo Oxê e o coletivo Angela Davis, racialmente orientados, trazem também fortes referências negras. Os três são exclusivamente estudantis e não tem sala fixa, ao contrário de organizações mais tradicionais como o Centro Acadêmico, o SAJU e a Atlética.

A maior surpresa, porém, está reservada embaixo do Prédio Histórico. O “Porão”, onde fica a sede do Centro Acadêmico chamado mais comumente apenas de “Onze” (grafado na forma romana, “XI”), é muito precisamente descrito por Neder Cerezetti e outras (2019):

Também na Rua Riachuelo, aos fundos do Prédio Histórico, é que se encontra a entrada do Porão, espaço de convivência entre os alunos e sede do Centro Acadêmico XI de Agosto. Ali, há um Xerox, um bar e uma lanchonete, que, à época da coleta dos dados, era gerida por um coletivo de mulheres negras, após decisão dos estudantes em 2015. O porão desempenha múltiplas funções na vivência dos alunos franciscanos: é um espaço para se reunir e conversar com os amigos, para fazer política acadêmica no Centro Acadêmico ou apenas para imprimir e xerocar textos e trabalhos. É o palco de festivais de música e festas estudantis, onde não é incomum que o barulho das conversas e risadas se misturem com os de um liquidificador. É um espaço que ferve, sendo inclusive frequentado por pessoas de fora da faculdade; em suas paredes pintadas e desenhadas, temos boas representações do que é ser estudante universitário. (p. 21)

Ora, num ambiente de tradição e formalismo, onde o peso da história paira

ameaçadoramente ao lado de placas, monumentos, e até mesmo um túmulo quase bicentenário, que se pode dizer de um prédio moderno e sóbrio que concentra atividades burocráticas, pós-graduação, assistência estudantil, e por um incentivo quase que estrutural à convivência e à troca? Quem auxilia a compreender este fato é Sérgio Adorno (1988).

No seu “*Os Aprendizes do Poder*”, Adorno desloca o centro da análise da então Academia de Direito do Largo de São Francisco da questão do ensino jurídico para a construção de um determinado perfil profissional adequado a construção do Estado Nacional sob a condução de uma ideologia liberal. Não é a produção jurídica, a reflexão acadêmica qualificada sobre o Direito que será destaque; e sim a formação de intelectuais atuantes na cena política.

Por consequência, são as atividades extracurriculares, a militância política, o jornalismo ou “*periodismo*”, o associativismo e outras possibilidades tornavam a formação do bacharel uma experiência de construção de uma comunidade intelectual tanto ou mais que um processo de ensino-aprendizagem. Oriundos, em geral, de famílias agrárias abastadas, sobretudo cafeeiras, e destinados a ocupar espaços no Estado Nacional em construção, o bacharel liberal formado na Academia, pode-se assim dizer, era produto de uma acumulação não apenas de capital cultural, mas também de capital social e simbólico, nos termos de Bourdieu (1986; 2007; 2009).

Mais que isso, seguindo ainda o argumento de Adorno, a construção da própria tradição liberal que vigorou na Academia do século XIX produziu a hegemonia de uma posição liberal-conservadora: ao mesmo tempo, uma preocupação dinamizante com o futuro - pela construção do Estado e de uma comunidade política liberal e o desenvolvimento de uma nação, sob a égide dos princípios do iluminismo europeu - e uma aversão ao radicalismo democrático, revolucionário, que rompesse com o poder constituído das classes que geravam esses intelectuais. (ADORNO, 1988)

É impossível não trazer à baila o argumento de Florestan Fernandes, no seu “*A Revolução Burguesa no Brasil*”. Ali, argumenta ele, a revolução burguesa brasileira foi um fenômeno estrutural, de conversão de uma classe de proprietários rurais, sobretudo os cafeeiros, numa burguesia moderna, sem que esta precisasse de uma revolução política contra aquela (FERNANDES, 1987). O argumento de Adorno posicionaria, portanto, a Academia de Direito num lugar privilegiado neste processo de geração de uma classe sem pretensões nacional-democráticas, que articula a modernização econômica, dependência

externa, conservadorismo político e dominação violenta.

Assim, passa a fazer sentido o intenso associativismo existente nas Arcadas, que parece ser incentivado pela arquitetura do prédio do início do século XX. Ao mesmo tempo em que a arquitetura grandiosa faz as pessoas parecerem pequenas dentro daquele ambiente, ela lega, do passado, lugares físicos e simbólicos de destaque para o desenvolvimento destes capitais culturais, sociais e simbólicos nas suas formas atuais: do Centro Acadêmico XI de Agosto ao cursinho pré-vestibular “Arcadas”; de grupos de estudos de ideias liberais até marxistas; de coletivos auto organizados de mulheres, LGBT e negros e negras até sociedades secretas como a mítica *Burschenschaft*⁵.

Também ganha um novo sentido a convivência entre o Prédio Histórico e o Edifício de Apoio; parecem simbolizar essa aliança contraditória entre passadismo e futurismo, muitas vezes tratada como típica da modernidade brasileira, que seria leniente com o atraso por razões mesquinhas. Aqui, prefere-se, como Tavolaro (2017), perceber como essa evidência ajuda a compreender a modernidade como um todo, e não apenas uma suposta especificidade brasileira.

Cruzar a passarela entre os dois prédios, simbolicamente, diz tanto quanto o fato de que, certo dia, uma turma estudava Direito Romano Atual, examinando o código jurídico instaurado pelo Imperador Justiniano enquanto, na sala da frente, um professor defendia a tese de que advogados se tornariam, com o tempo, “*engenheiros jurídicos*” e por isso suas aulas de Metodologia do Estudo do Direito se concentrariam em lógica formal aplicada ao Direito, uma vez que a lógica formal é a base da computação e da tecnologia da informação que será exigida dos profissionais de Direito.

A Faculdade de Direito da USP, portanto, seguindo as pistas que a literatura indicava, pareceu ser, ao mesmo tempo, a mais tradicional e a mais moderna, com toda a carga positiva e negativa que se pode depreender destes dois caracteres unidos. Com as ações afirmativas, por fim, não foi diferente.

A contradição é evidente: ao passo em que as USP seria uma das últimas universidades a adotarem políticas de cotas raciais, a Faculdade de Direito foi uma das

⁵ Conta um docente que essa sociedade secreta, liderada por um professor alemão do curso preparatório para a Academia de Direito, Julius Frank, dominava a Faculdade, inclusive definindo quem seria contratado como professor dela. Curiosamente, ele pede para que o gravador seja mantido desligado enquanto ele fala sobre a “bucha”, como se apelidou a sociedade. O túmulo deste docente fica dentro do Prédio Histórico da Faculdade.

primeiras unidades acadêmicas a adotarem tais políticas (FERREIRA, 2019). O Conselho Universitário da USP aprova uma política de cotas sociais e raciais em 2017, iniciando com 37% das vagas reservadas para escola pública e, dentro destas, reserva para candidatos pretos, pardos e indígenas na proporção destes segmentos na população paulista aferida pelo IBGE, no caso, 13,7% do total de vagas. O objetivo é ampliar estes percentuais até atingir 50% de vagas reservadas para escolas públicas, com o recorte racial mantido na mesma proporção.

Dois anos antes, a Faculdade de Direito já havia implementado uma reserva de vagas para candidatos oriundos de Escola Pública e, um ano antes, para candidatos pretos, pardos e indígenas. Esse pioneirismo tardio parece estar conectado, segundo diversos informantes, a atuação do movimento estudantil e a receptividade de alguns docentes; nos conta a professora **Virgínia**, por exemplo, que, após um debate sobre cotas, em 2015, com posições contrárias e favoráveis, houve um plebiscito na Faculdade e 83% dos participantes votaram a favor das cotas, sobretudo estudantes.

Mas cabe destacar, também, a combatividade do movimento negro ao longo de décadas, em especial uma peculiaridade: a proximidade da Faculdade com a sede de um importante movimento negro, a EDUCAFRO, liderada por Frei David Santos - um frade, observe-se a ironia, franciscano. Não foram poucos os relatos de inúmeras manifestações, com militantes negros ligados à instituição inclusive se acorrentando-se às portas da vizinha Faculdade de Direito da USP ou nela entrando com cartazes e palavras de ordem.

Portanto, trata-se de um ambiente que resistiu, até o último momento, às ações afirmativas. A chamada “*Batalha das Cotas*” já estava superada quando a USP aderiu; o percurso dessa batalha, como bem registra Santos (2012c), se consolida com o julgamento da constitucionalidade das políticas afirmativas e com a Lei de Cotas, ambas em 2012.

As razões para isso parecem complexas, desde a resistência direta à política quanto a implementação de medidas alternativas e menos efetivas - como a política de bônus na nota de candidatos de escola pública, pretos pardos e indígenas. Em entrevista, a professora do Departamento de Sociologia da universidade Márcia Lima apresenta argumentos muito similares aos encontrados em outras universidades que aderiram às cotas: a meritocracia, a visão da instituição como “de elite”, crítica ao critério de autodeclaração, o risco de queda de qualidade (LIMA, 2017).

O exame das razões para essa demora carece de melhor aprofundamento. Ainda assim, o fato relevante é que durante o trabalho de campo já efetuado, apenas as turmas dos dois primeiros anos tinham sido afetadas pela aprovação das cotas na Universidade. Se ainda não há estudos consistentes que possam mensurar os impactos destas políticas na composição demográfica do corpo estudantil, é importante registrar que a observação das salas de aula faz perceber um aumento significativo na quantidade de estudantes negros nas turmas de cotistas.

Trata-se, portanto, de uma instituição apenas muito recentemente afetada por políticas afirmativas efetivas, sendo, ao mesmo tempo, a mais antiga e tradicional de todas. Uma tradicional escola que oferece muito mais do que o currículo formal pode expressar: a construção de capital social e simbólico, o acesso a círculos bastante restritos de poder e prestígio nacionais.

Todos estes fatores se assomam às condições geográficas - o maior centro urbano do país, com grande dinamismo econômico e uma importante parcela negra na população - e conduzem a importantes questões: o fato de ser recente a implementação significaria uma tensão adicional, como ocorreu na UFBA (BRITO, 2017)? Ou a adesão num contexto em que as cotas já eram uma política consolidada serviria para diluir as tensões iniciais? A questão regional paulistana se expressa nas relações raciais a partir das cotas?

Interlúdio III

A primeira vez que vi a Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia foi num documentário. Ele conta a história do “Maio Baiano”, no ano de 2001; por conta de um escândalo político, houve manifestações exigindo a cassação do mandato do então poderoso senador Antônio Carlos Magalhães, que acabou renunciando. Em 16 de Maio, a Polícia Militar montou um bloqueio para impedir que uma manifestação atravessasse a ligação entre o Vale do Canela o bairro da Graça, que fica no alto de uma colina e abrigava a casa de ACM.*

E o que se encontra entre o Vale e a Graça? A “Egrégia” Faculdade de Direito. Os manifestantes rapidamente cortam caminho por dentro dela; a polícia perde o controle sobre o trajeto do protesto e invade, com tropa de choque e cavalaria, o campus.

Momentos de tensão antecedem a ordem de dispersar e os manifestantes recuam para dentro do prédio da Faculdade.

Lembro de ficar chocado com as imagens e, sobretudo, os sons: um grito de “sai de perto do vidro!” e então se arrebatam as vidraças da Faculdade numa cacofonia de vidro quebrado, bala de borracha e bomba de efeito moral disparadas para dentro da Faculdade. Um jovem, deitado sem camisa na mesa de uma sala de aula, tem as costas cortadas por estilhaços.

Quando comecei a frequentar a Faculdade de Direito, antes mesmo de decidir pesquisá-la, lá estavam todas as características que vi no documentário. Foi, de alguma maneira, como entrar num cenário de filme de ação.

Ela continuava ali, plantada acima das outras unidades acadêmicas vizinhas - e por isso, muitas pessoas se referiam a ela, ironicamente, como “O Olimpo”. De costas para o Vale do Canela, embaixo, onde ficam as Faculdades de Educação e Administração; e de frente para o nobre bairro da Graça, incrustado no meio das suas ruas mais estreitas. Isolada, de certa maneira, do resto da Universidade; isolada, também, da diversidade vibrante de Salvador.

Os personagens daquele “Maio Baiano” também tem lugar de destaque: um espaço de convivência foi batizado de “Arx Tourinho”, com uma placa homenageando o falecido professor, que estava no 16 de Maio e é entrevistado pelo documentarista. Numa imagem, ele acalma o também professor Sérgio Habib, ex-Secretário de Segurança Pública do Estado, que, indignado, ameaça romper a barreira policial para entrar na Faculdade. Aliás, outra placa está lá, em repúdio eterno a Kátia Alves, formada ali e então Secretária de Segurança Pública da Bahia.

A familiaridade com a universidade e a memória dessa primeira visão me fizeram demorar a perceber as pretensões de pompa da “Egrégia”. Mas não era possível deixar de ver as tentativas de manifestar a tradição centenária da Faculdade de Direito da Bahia: o busto de bronze de Ruy Barbosa, a estátua de Orlando Gomes, o baú ornado que contém as cinzas de Teixeira de Freitas, o “Jurisconsulto do Império”.

Desvelada a primeira impressão - correta, até - de um lugar de efervescência política, a sensação que fica é de que se trata de uma Faculdade que luta para provar seu tradicionalismo. Mas nunca passará a mesma impressão que o prédio histórico da

bicentenária Faculdade de Medicina da Bahia, engastado no coração do Centro Histórico da cidade.

Talvez, se não houvesse saído do seu prédio antigo para um mais novo, a Faculdade passaria a impressão, como a SanFran, de ser tradicional com um toque sutil de modernidade. Talvez, se estivesse mais desprendida do passado, como sua equivalente em Brasília, poderia ter uma vocação futurista, respaldada pela sua respeitável tradição. Como está, ela parece - e, a bem da verdade, mais que parece -, não ser nenhum dos dois.

2.2 A “EGRÉGIA” NO “OLIMPO”: COADJUVÂNCIA POLÍTICA, JURÍDICA E ACADÊMICA

A Faculdade de Direito da UFBA é a primeira instituição de ensino jurídico do período republicano, tendo sido originalmente fundada como “*Faculdade Livre de Direito da Bahia*”. O “*Livre*” do título faz referência a um movimento, empreendido no início da República, de expansão do ensino privado; portanto, “*Livre*” do Estado. (ROCHA, 2015; BOAVENTURA, 2009).

É comum em documentos internos e na fala de seus docentes e estudantes vê-la chamada de “*Egrégia Faculdade de Direito da Bahia*”. No trabalho de campo era possível ouvir o adjetivo “*Egrégia*”, que denota distinção e importância, como apelido da instituição baiana; por metonímia, diz-se “*Egrégia*” e subentende-se o resto.

Como nos conta **Felipa**, “*sobretudo os professores mais velhos, né? <Mudança do tom de voz> Que aí tem toda essa coisa, UFBA, cent... Faculdade de Direito, centenária, Egrégia - as pessoas adoram chamar a faculdade de direito de Egrégia, aí eu fico olhando assim... <riso irritado>*”. É percebido que entre os professores mais velhos e mesmo entre alguns estudantes que falam uma linguagem mais formal, o apelido de “*Egrégia*” é mencionado com um sentido denotativo, criando um sentimento positivo de pertencimento e orgulho; entre os professores mais jovens, mais críticos ao ambiente da Faculdade e na

fala informal dos estudantes, esse apelido vem carregado de ironia, dando uma conotação diversa ao significado da palavra, como fez uma vez professor **Cândido** durante a entrevista ao indicar aspas com gestos, discretamente, ao utilizar a palavra.

A Faculdade de Direito é a quinta mais antiga da Universidade Federal da Bahia, tendo sido fundada em 1891. É ultrapassada pelas escolas de Farmácia (1832), Odontologia (1864), Belas Artes (1877) e Medicina, esta última, o mais antigo curso superior do Brasil com a criação da Escola de Cirurgia em 1808. É, ainda assim, mais antiga que a Universidade - que começa a se organizar em 1946 -, assim como outras escolas mais novas, como a Escola Politécnica (1896) e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1941). Essa tradição centenária põe a instituição em destaque na sociedade baiana e brasileira. (BOAVENTURA, 2009)

Não, porém, como protagonista. Internamente, a área de saúde, a primeira a desenvolver-se ainda no Brasil Império, cedeu o 8 dos 16 reitores da Universidade Federal da Bahia de seus quadros, um deles de Odontologia, os demais oriundos da Faculdade de Medicina, inclusive seu reitor fundador, Edgard Santos, então diretor da Faculdade de Medicina. Em contraponto, apenas 3 reitores foram oriundos da já *republicana* Faculdade de Direito, dois dos quais, após serem vice-reitores de professores de Medicina, 2 da Escola Politécnica e da Faculdade de Educação e 1 da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. (TOUTAIN; ABREU; VARELA, 2011).

Externamente, está muito atrás das tradicionais Faculdades de Direito de São Paulo e Recife, respectivamente, vinculadas à USP e à Universidade Federal de Pernambuco. Como aponta Rocha (2015), a primeira com grande influência na cena política nacional, e a segunda mais famosa por seus doutrinadores. Seguindo seus achados, embora a Bahia tenha importante tradição,

são as Faculdades da época imperial que dominam, por exemplo, o Supremo Tribunal Federal brasileiro, com 86 indicações somadas destas duas, contra apenas 4 da Faculdade da Bahia. Enquanto o direito pernambucano cedia os principais quadros das carreiras jurídicas de Estado - que ainda não eram ocupadas via concurso -, os paulistas dominavam no cenário político nacional, denominando-se “República de Bacharéis”, tendo formando inclusive grandes juristas baianos como Ruy Barbosa, que frequentou a ambas, e Teixeira de Freitas, o “jurisconsulto do Império”. (Brito, 2017, p.55)

É, porém, na ligação com o circuito de poder político e jurídico local que a Faculdade de Direito da Bahia projetou-se. Conta o professor **Luís** que “*virou status para a*

sociedade então, para a burguesia ser integrante da Universidade Federal[...], Pra você ter ideia, quando eu era aluno, praticamente os professores eram todos ligados ao poder, aqui tinha Secretário de Estado, Deputado, etc...”, denotando uma relação histórica entre o curso de Direito e as posições de prestígio e poder na sociedade.

Pode-se argumentar que isto é comum nas Faculdades de Direito - é o caso da USP também, por exemplo - mas essa ligação com o poder estadual é muito importante no caso em tela. Isso se expressa no perfil profissional do corpo docente, a ser discutido melhor adiante, mas que, no caso da UFBA, significa um perfil menos acadêmico, com menor titulação, poucos docentes em regime de dedicação exclusiva à universidade e muitos docentes ligados a carreiras jurídicas e políticas com atuação local (BRITO, 2017).

É possível argumentar que recentemente, a Faculdade de Direito tem se esmerado a aprimorar seu status acadêmico em si. Aumentou a quantidade de professores com doutorado e com dedicação exclusiva, bem como a avaliação da CAPES acerca do seu Programa de Pós-Graduação, o único com curso de doutorado em Direito no Estado da Bahia. Ainda assim, o perfil hegemônico continua sendo de professores intimamente ligados a carreiras jurídicas e políticas.

A arquitetura da Faculdade parece expressar essa posição coadjuvante no ambiente acadêmico local e na tradição política nacional. O prédio atual, opina ainda **Luís**, é

“arquitetonicamente inclusive equivocado, o prédio aqui é um dos prédios mais mal instalados, ele não se fixa numa ideia de arquitetura moderna... aqui você está nem no poente nem no nascente, foi colocado de tal forma que aqui as salas elas frequentemente são salas sempre muito quentes por conta dessa disposição arquitetônica. Podia ter dado um jeitinho, ou transportar ela pra frente né, pra o Vale, ou então pra Graça, não ficou nem o Vale... tanto que ela tem o endereço equivocado, o endereço da faculdade é Rua da Paz, não tem nada a ver com a rua da Paz, é outra coisa. Aqui nós temos a ver com o vale, a faculdade deveria estar voltada para o Vale...”

Como se pode imaginar, é difícil chegar na Faculdade de Direito. Quem vai de ônibus, especialmente, sofre: se chegando pelo Vale do Canela, tem de enfrentar uma ladeira deserta ou uma grande escadaria dentro da universidade, atrás da Escola de Administração; se chegando pela Graça, onde há poucas opções de linhas de ônibus, precisa saltar na Av. Euclides da Cunha e descer toda a Rua da Paz. Os estudantes reivindicaram que o Ônibus Intercampi gratuito da universidade - popularmente conhecido com “Buzufba” - passassem a entrar na Faculdade de Direito, exigindo novas rotas, uma vez que o acesso era muito difícil, segundo o relato de inúmeros informantes e a própria experiência do pesquisador.

É o que nos conta o professor **Cândido**, que, vindo da periferia de Salvador, como estudante, encontrou

“muita dificuldade de acompanhar, seja pela localização da faculdade, a Faculdade de Direito, eh... escolheu uma localização do campus curiosíssima, ela fica de costas para o Vale do Canela, de frente pra o bairro da elite de Salvador, um dos bairros da elite de Salvador, que é a Graça. Portanto o acesso era difícil, pra chegar lá a gente precisava pegar dois transportes... o tráfego pelo ambiente do bairro de Graça também era um tráfego dificultado por que era absolutamente incomum, eu descobri uma nova cidade.”

Empoleirada acima das outras escolas da universidade, no topo da colina da Graça, não é incomum vê-la apelidada também ironicamente de “*Olimpo*”, em referência ao monte onde residiam, na mitologia grega, os deuses. Aliás, metáfora comum nas outras instituições estudadas, com interlocutores com isso querendo insinuar uma postura “olímpica”, ou pretensamente superior, dos acadêmicos de cada local; porém, ela é muito frequente no caso da UFBA, muito por conta da localização geográfica.

Por outro lado, se não há arcadas e vitrais que remetam ao tradicionalismo, tampouco a arquitetura do prédio parece arrojada. As fachadas de vidro esquentam os pátios e as salas de aula como se fossem estufas, e as colunas internas e o mármore no andar térreo, que queriam evocar algo de tradição, conseguem no máximo impedir uma aparência mais funcional e moderna.

Também, no período do trabalho de campo intensivo nesta instituição, inexistia lugar de convivência além das mesas e cadeiras de uma única cantina; pouco tempo depois, foi inaugurado um muito pequeno espaço externo, que ficou conhecido como “A Árvore”

por ter uma delas dominando o centro do espaço. Rapidamente, alguns estudantes passaram a ser conhecidos como “*turma da árvore*”, em tom pejorativo, e o espaço chamado de “*cracolândia*”.

Essa estigmatização dos poucos espaços de convivência parece colidir com a glorificação do “Porão” da *SanFran* e com a arquitetura mais arrojada e convidativa da Faculdade de Direito da UnB. No período de trabalho de campo, inclusive, eram proibidas a realização de festas no âmbito da Faculdade, devido a um acidente grave que fez um estudante perder os movimentos das pernas; o Centro Acadêmico Ruy Barbosa (CARB), durante esse período, chegou a realizar festas em outros campus, assim como o Serviço de Apoio Jurídico (SAJU), que, por sua vez, chegou a transgredir a norma para comemorar seus 50 anos.

As salas de aulas estão dispostas, nos andares superiores, num corredor simples, com um chão esquisitamente verde à época do trabalho de campo, mudado para um azul muito pouco convincente algum tempo depois. O material de que é feito o piso provocava irritantes chiados estridentes quando os sapatos dos estudantes se arrastavam nele. As salas são preenchidas com cadeiras padronizadas da UFBA; algumas salas com elevações no fundo, outras planas. Na época, a maior delas, a 105, tradicionalmente recebia assembleias estudantis - não havia auditório uma vez que o Auditório Raul Chaves se encontrava fechado para reforma há muitos anos, tendo sido concluída muito recentemente; e a Sala da Congregação, mais arrojada do que clássica, era pequena, com cadeiras de madeira apertadas, fazendo as vezes de auditório quando havia algum evento.

No térreo, na área de maior circulação, fica apenas a sede do Centro Acadêmico Ruy Barbosa (CARB), próximo à cantina e à *Árvore*, no lado oposto a um grande salão onde há a entrada da Sala da Congregação, da Diretoria e dos guichês climatizados de atendimento dos departamentos e colegiados, popularmente conhecidos como “Salvador Shopping”. É neste salão que repousam as cinzas do jurista Teixeira de Freitas, um busto de Ruy Barbosa e algumas poucas placas e homenagens a docentes já falecidos.

Há uma variedade enorme de associações estudantis ou mistas, com participação de docentes, de natureza acadêmica ou política, mas à exceção do CARB, todo tem suas salas nos andares superiores, escondidas do maior fluxo de pessoas. Os estudantes participam ativamente dessas associações, até para suprir a pouca dedicação dos docentes, em sua maioria dividindo atenções com outras carreiras jurídicas, às atividades de pesquisa e

extensão: o SAJU, o CARB, o Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas (CEPEJ), o coletivo feminista Madás, dentre outros. Com participação importante de docentes e estudantes negros de dentro e de fora da UFBA, destaca-se o Programa Direito e Relações Raciais (PDRR), cujo símbolo é um machado de dois gumes, em referência a Xangô, o orixá que representa a justiça.

Eles, porém, não ocupam o lugar central na distribuição de espaço, o que indica talvez uma menor centralidade nesse método de construção de capital social, em relação às demais instituições. Não por falta de iniciativa estudantil, talvez, mas principalmente por uma cultura política mais hermética, como argumenta **Luís**:

“a cidade de Salvador era muito pequena do ponto de vista do exercício do poder. Ela, embora seja hoje a quarta cidade brasileira, mas ela sempre foi muito pequena. Ela tem o exercício de poder muito concentrado, ainda hoje o poder muito concentrado, e essa concentração de poder levou a ele também ser exercido na universidade pública, no caso na Universidade Federal, [...] não existiam pessoas pobres [...] na minha época só tinha eu aqui sozinho, estudando[...] sempre com muito preconceito”

São as cotas que quebrariam - na visão de muitos entrevistados e informantes - esse ciclo de reprodução de pequenos circuitos de poder. Um capítulo importante da “*Batalha das Cotas*” foi travado na Universidade Federal da Bahia, uma das pioneiras e que implementou um modelo que se tornaria hegemônico, de combinar critério social e racial para oriundos de escolas públicas, negros, indígenas e quilombolas. Ela viria, ainda, a aprovar recentemente uma resolução bastante avançada implementando ações afirmativas na pós-graduação, com foco nas populações negra, indígena, quilombola, cigana, com deficiência e transexual.

Com base no livro de Santos (2012), percebe-se que

“Há um longo percurso, marcado pelo exame de modelos de cotas de outras universidades, tensões dentro do movimento social e entre este e as instâncias institucionais da UFBA, análise de dados sobre os ingressantes na universidade e pareceres jurídicos sobre o assunto. A disputa central nas instâncias institucionais foi travada em torno dos percentuais a serem reservados para estudantes de escola pública, negros e indígenas e a amplitude do programa de ações afirmativas. Este debate redundou na formatação de um Programa de Ações Afirmativas da UFBA com 10 anos de duração, prevendo políticas de pré-acesso, acesso, permanência e pós-permanência, com cotas mesclando critérios social e racial, perfazendo um total de 45% das vagas. A votação, vencida por 41 votos favoráveis e 2 contrários, passa uma falsa impressão de tranquilidade. Nisto, é muito valioso o registro feito no texto sobre os duros debates travados na lista de e-mail docente da universidade, que revela enfáticas posições contrárias às políticas afirmativas, congregando acusações de "racismo às avessas" (p.

70), "teses eugênicas" (p. 70) e "privilégios" (p. 71) com temores relativos à desqualificação da universidade e dos profissionais por ela formados. Este grau de resistência demonstra um nexos argumentativo, sediado sobretudo entre os docentes da universidade, que falhou em atingir o plano institucional quando do debate sobre as ações afirmativas, no âmbito das deliberações nos conselhos superiores." (BRITO, 2017, p.28)

Diferente dos outros casos estudados, é fartamente documentado pela literatura os impactos que as políticas de cotas tiveram tanto na Universidade em geral, quanto especificamente na Faculdade de Direito. Vê-se que

“Na Universidade Federal da Bahia, um balanço empreendido no último ano em que vigorou a política de cotas da universidade, antes da Lei de Cotas, indica impactos e mudanças profundas. Sobretudo nos cursos de maior concorrência e prestígio - como é o caso do de Direito. As cotas significaram, no geral, o aumento da participação de pretos e pardos entre os selecionados pelo vestibular, de 61%, em 2004, para 72% em 2012, com notável aumento dos autodeclarados pretos, que atingem quase 22% no último ano, bem como o aumento da entrada de membros dos estratos mais pobres da população: nas três faixas até 5 salários mínimos de renda familiar mensal, o salto é de 16,6% em 2004 para 46,2% em 2012, enquanto as quatro faixas superiores, acima de cinco salários mínimos, reduziu sua participação de 83,4% para 53,8% em 2012.” (BRITO, 2017, p. 28)

A Faculdade de Direito, também,

“Foi, por fim, uma das mais afetadas pelas políticas afirmativas e de expansão e reestruturação da universidade, haja vista que o curso noturno, criado em 2009, abriga quase metade dos quase 2500 estudantes. Também se destaca uma mudança forte no perfil dos estudantes, na medida em que, por exemplo, o segmento de até três salários mínimos entre os ingressos salta de 1,7% para 28,7%, de antes das cotas (Santos, 2013) até a transição da Lei de Cotas em 2012, que supõe ter aumentado ainda mais esta mudança. Ter se tornado uma faculdade mais feminina e "mais colorida", ou seja, com maior diversidade étnico-racial, também é um fator muito citado ao longo das entrevistas, seguindo uma tendência que a literatura aponta para um processo crescente de enegrecimento e feminização dos corpos estudantis a partir das políticas afirmativas e de expansão.” (BRITO, 2017, p.57)

As percepções dos docentes e discentes parecem confirmar essa ampliação do acesso de negros e pobres na Faculdade de Direito. Uma avaliação positiva dos programas de expansão e democratização do acesso talvez tenha ensejado o mais evidente traço de arrojo acadêmico da Faculdade: a sua integração com os Bacharelados Interdisciplinares.

Além dos cerca de 2.500 estudantes vinculados a ela, a Faculdade de Direito abraça, através da mais recente novidade na arquitetura institucional da UFBA, os estudantes do Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Humanidades, através da sua área de

concentração mais concorrida, a de Estudos Jurídicos. Com isso, estudantes formam-se no primeiro ciclo - o BI - e já se integram à Faculdade com certa facilidade, ao contrário do que - me relatam os informantes - ocorre em outras áreas concorridas como Medicina, muito resistente e frequentemente objeto de judicialização.

Essa opção parece deslocar o ensino jurídico ofertado na instituição para um polo que entende que este deve ser mais amplo que o estudo técnico da norma, uma vez que o estudante do BI normalmente percorre diferentes áreas do conhecimento antes de concentrar-se numa delas. Ao mesmo tempo, preserva as tradições do ensino jurídico centrado nas normas e técnicas nas disciplinas ofertadas pela própria Faculdade. Tal tensão, também existente nas outras instituições e já demonstrada no caso da USP, enseja reflexões que fundamentarão as conclusões deste trabalho.

Todos estes fatores se combinam com a posição geográfica da instituição, localizada no maior centro urbano do nordeste brasileiro e na capital com maior proporção de população negra do país, para gerar especificidades que precisam ser levadas em conta nas análises feitas neste trabalho. A posição política, acadêmica e juridicamente coadjuvante da instituição, expressa na sua dificuldade em afirmar sua tradição; a antiguidade do sistema de cotas, já bastante assentado junto a outras políticas de expansão; as peculiaridades locais e regionais das relações raciais; enfim, estas peculiaridades impactarão nos padrões de comportamento, posições e percepções acerca das cotas?

Interlúdio IV

A Universidade de Brasília me surpreendeu em mais de um sentido. Embora tenha sido a segunda em que fiz trabalho de campo, foram as suas características que me fizeram ter certeza de que pesquisar três instituições era a escolha certa.

A primeira impressão, que descobri ser uma percepção comum, é de que aquilo tudo é uma ilha da fantasia. Brasília, a Asa Norte, a UnB e a Faculdade de Direito em específico. Brasília não parece uma cidade, a Asa Norte definitivamente não parece um bairro, a UnB não parece uma universidade e a Faculdade de Direito não parece de Direito.

Essa impressão é verdadeira até a página dois. Lembro de ter me encantado com a UnB antes de ir estudar lá; seus anfiteatros, seus prédios mais novos, o fato dela não ter muros ou grades, aquilo em nada se parecia com a minha experiência de universidade. Mas, também, nunca tinha conhecido nada mais isolado geograficamente que aquilo; por que Brasília é isolada, o Plano Piloto dentro dela é mais isolado ainda, quase um universo paralelo.

Na Faculdade de Direito, porém, qual não foi meu choque ao entrar e ver o oposto do que conhecia até então - a UFBA. Ver um espaço aberto com o estilo da arquitetura brasiliense, com bancos de concreto no térreo e, em cima, um sofá velho, cadeiras, jogos de baralho, dominó e totó na frente da sala do Centro Acadêmico. Salas de professores onde era comum vê-los atendendo estudantes com a porta aberta, por vezes com pequenas filas do lado de fora. Isso em nada se parecia com o que, num dos meus cadernos de campo da UFBA, chamei de não-lugar: onde as pessoas só estavam de passagem entre uma aula e outra, com pouca sociabilidade.

Pior: as aulas não se concentravam ali; ocorriam nos prédios vizinhos, misturadas

com turmas de diversos outros cursos. E as aulas que assisti me lembravam as que tive no meu próprio curso de Ciências Sociais, em São Lázaro, e não as leituras monótonas de códigos ou exposições intermináveis, que predominaram nas minhas experiências com o Direito. Havia mais conteúdo, mais reflexão, mais participação.

Haveria algo mais distante da atitude olímpica e tradicionalista das outras instituições que pesquisei? De início, aquele ambiente - Brasília, a Asa Norte, a UnB, a Faculdade de Direito - estava dando outra conotação metafórica ao clichê da “ilha paradisíaca deserta”.

Meus vários dias de “tocaia”, como explicava descontraidamente o que estava fazendo lá, valeram a pena. Fui recompensado com a descoberta seguinte, absolutamente crucial, e que embaralhou categorias muito bem amarradas que carregava dos meus trabalhos anteriores.

A de que essa impressão vale até a página dois.

Valeu até um par olímpico de olhos azuis me fitarem intensamente antes de recusar uma entrevista, exatamente como ocorreu, aliás, no início do trabalho de campo na UFBA. Valeu até eu achar, finalmente, as aulas com maçantes leituras do Código Penal ou Civil. Valeu até dois olhos escuros, marejados, contarem com indignação os casos de racismo e discriminação que sofreu, recusando-se a indicar nomes por medo de represálias.

Valeu até descobrir, por uma informante, que alguns estudantes passaram a recolher o sofá que ficava em frente ao Centro Acadêmico e guardá-lo à noite. O motivo? Um morador de rua, negro, havia descoberto e havia passado a dormir ali à noite, indo embora durante o dia.

Valeu até o dia que um jovem negro, que não era da UnB, ser assassinado na porta da Faculdade de Direito durante uma festinha noturna de estudantes. E as pessoas, quando eu contava, ficarem visivelmente mais tranquilas ao descobrirem que ele não era da Universidade.

A Faculdade de Direito da UnB é, sim, muito diferente. Mas, a despeito de toda a poeira vermelha, não fica em Marte; fica no coração do Brasil, e por ela corre o mesmo sangue que corre em todos nós.

2.2 A “FD” NA “ILHA” BRASILIENSE: O PROJETO INTERROMPIDO

A Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB) é a instituição mais recente, dentre as pesquisadas. Ela surge junto com a Universidade, no início dos turbulentos anos 60 do século XX, sob a égide de um espírito de renovação dos conceitos que organizavam a produção do saber científico e acadêmico nas universidades, dirigido pelas ideias de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, que foram reitores da Universidade nos seus primeiros anos (DARCY, 2010).

Até poucos anos atrás, na verdade, a Faculdade de Direito sequer tinha prédio próprio; ela funcionava, junto com outros cursos, com a parte administrativa no prédio atual e com as aulas no Instituto Central de Ciências (ICC). Segundo o que contam os informantes, isto fazia parte do projeto acadêmico desenhado pelos idealizadores da universidade que não houvesse unidades isoladas, e sim integradas, promovendo a convivência entre acadêmicos de diferentes áreas.

O projeto inicial, aliás, era de dar uma formação geral em grandes áreas, para que só depois o aluno optasse por uma disciplina específica, num modelo muito similar ao que se veria no BI, discutido no caso da UFBA (DARCY, 2010). Por isso a integração dos estudantes num mesmo espaço físico, à época, fazia um sentido que se perdeu um pouco com o tempo. Conta, aliás, o professor **Ulisses**:

“Acredito que a Faculdade de Direito aqui... ela tá em primeiro lugar bem instalada. [...] Sempre foi aqui, mas o prédio não era dela. A UnB tem uma lógica que é uma lógica que talvez seja um dos problemas básicos. Ela visa impedir faculdades se instalem fisicamente em locais. [...] a ideia, é que transitem, que eu possa ter aula em qualquer prédio [...] Então o que que [o então reitor] Zé Geraldo fez? Ele conseguiu prédio pra todo mundo que tava aqui, e nós ficamos aqui com o prédio velho.”

Este projeto inicial abrangia, inclusive, um conjunto de propriedades urbanas no Distrito Federal, que serviriam para custear a universidade e permitir uma plena autonomia financeira. Disto derivaria uma verdadeira autonomia intelectual, tendo uma universidade pública em seu sentido mais refinado, sem estar à serviço do Estado ou do mercado.

A “universidade necessária” de Darcy Ribeiro, foi, antes de tudo, uma universidade interrompida. É o que conta o professor José Geraldo de Sousa Júnior, ex-reitor da UnB e um dos decanos da Faculdade de Direito, na entrevista que gentilmente concedeu, sem anonimato, sobre a história da universidade:

“Essa universidade aqui foi descrita em 1965 como universidade interrompida. E agora, quando saiu o relatório da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da UnB, um dado conclusivo do relatório é de que a Ditadura não produziu só danos às pessoas, aos professores, aos alunos, ela repercutiu no projeto, na utopia, quer dizer, ela afetou a concepção.”

Pode-se argumentar que a Ditadura Militar teve impactos no conjunto das instituições de ensino superior brasileiras. Mas alguns fatos chamam atenção do caso da UnB: a proximidade com o poder central da República; o fato da universidade não apenas ter tido reitores interventores, como teve por mais de uma década o militar José Carlos Azevedo como vice-reitor e depois reitor, tendo este inclusive vetado matrícula de estudantes considerados subversivos, expulsado outros tantos, um dos quais, Hélio Doyle, conta que a justificativa de sua expulsão era a de que havia faltado a provas, quando encontrava-se preso nos porões do Ministério do Exército, a poucos quilômetros da Universidade (JORNAL DE BRASÍLIA, 2013; COMISSÃO ANÍSIO TEIXEIRA DE MEMÓRIA E VERDADE, 2015).

A isso se junta o trauma da destituição do reitor Anísio Teixeira e a expulsão de 15 docentes, tendo depois mais de 200 pedidos demissão em solidariedade a estes; a perseguição a estudantes; e a invasão do campus pela polícia militar (DARCY, 2010). Essa universidade abrigou Honestino Guimarães, estudante de geologia e líder estudantil, desaparecido desde a ditadura até hoje, e a ele dedica um monumento na entrada do Restaurante Universitário.

Enquanto a UFBA e a USP já eram instituições mais consolidadas neste período histórico, a UnB encontrava-se no seu nascedouro. Por tudo isso, pode-se muito justamente se chamar de “*universidade interrompida*”: um projeto ambiciosamente inovador

implementado às vésperas de uma ditadura.

Fato é que a universidade respira essa contradição. Os prédios construídos pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) convivem com os da estrutura original, compartilhando duas formas diferentes de arquitetura com pretensões modernas, sem um traço que seja de classicismo: não há arcos, colunas, mármore, bustos, e sim rampas, concreto armado, vãos espaçosos e abertos. Eles são, porém, também uma interrupção do projeto original, na medida em que a ampliação também significou uma maior compartimentalização das áreas do saber, ainda que estas pareçam mais integradas que em outras instituições.

Em geral, como é usual em Brasília, tudo é chamado por siglas, apesar dos prédios antigos terem apelidos de mais intimidade. O ICC, por exemplo, é a estrutura principal da universidade, são dois longos corredores abertos, com um piso superior e um subsolo - outra convenção em Brasília é usar muito o subsolo; ele é chamado de “Minhocão” e convive com uma lenda popular de que, um dia, se instalará um ônibus ou trem, a depender da versão, que economizaria a longa caminhada da entrada do ICC Norte até a entrada do ICC Sul - o “TransMinhocão”. Não apenas contam os informantes, como isso chega a ser registrado em reportagens sobre a universidade (CORREIO BRAZILIENSE, 2013).

Ali, no ICC, funcionou por muito tempo o curso de Direito, ou, ao menos, as suas aulas. O prédio onde ele se encontra, atualmente, era uma estrutura que abrigava anteriormente a parte administrativa dos cursos de Administração, Relações Internacionais, Direito e Ciência Política; ainda é possível ver, nas placas antigas, a denominação “FA”, que, aliás, continua sendo o código das salas de aula nos sistemas.

Com o REUNI, foi construído um prédio novo para a atual Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia - FACE - e outro que abriga o Instituto de Ciência Política - IPOL - e o Instituto de Relações Internacionais - IREL. A “FD”, portanto, é assim chamada pelo código mais usual da Universidade e de Brasília: uma sigla, simplesmente. Ao invés da metonímia das outras instituições, o acrônimo predomina nos apelidos da universidade brasiliense.

Não só nisso o REUNI significou uma certa ruptura; como se discutirá adiante, ele também ensejou algumas mudanças no perfil profissional dos docentes de Direito, a partir da maior contratação de docentes em regime de Dedicção Exclusiva. O que, aliás, embora

tenha ampliado a separação física entre os cursos, pode ter ensejado um fortalecimento de algumas das aspirações inovadoras pretendidas, desde a gestão de seu primeiro dirigente, Victor Nunes Leal⁶, pela Faculdade de Direito - agora abrigada solitariamente num prédio.

A arquitetura deste segue o padrão estético brasiliense: vãos amplos, dividido em três blocos de dois andares, significando a ocupação do espaço horizontal em detrimento do vertical, com um jardim aberto no centro, onde repousam algumas poucas e pequenas estátuas, em geral, presentes e homenagens recebidos pela Faculdade, e não prestado por ela a antigas figuras do Direito. Os três blocos dividem-se em dois opostos, “A” e “C” - um de salas de aula, outro de salas de professores - e um, “B”, que os interliga no lado sul, dedicado às atividades administrativas. Quatro escadas, duas do lado norte, duas do lado sul, onde também ficam os banheiros, fazem a ligação entre os andares e, uma delas, a do sudeste, leva a um subsolo onde fica um almoxarifado.

No lado norte do bloco de salas de aula, no andar superior, fica o Centro Acadêmico de Direito (CADIR) e uma xerox, espaço na frente do qual frequentemente se vê estudantes sentados num velho sofá ou em cadeiras, jogando baralho ou dominó, ou ainda usando uma mesa de totó para jogar partidas barulhentas. Logo ao lado, uma longa passarela conecta o lado norte do bloco de salas de aulas com o bloco de salas de professores, e em frente, um longo corredor com salas de aula, de estudo e de computadores, repleto de quadros de formatura.

Um ambiente convidativo para a convivência, mas sem tanta pompa e circunstância pelo estilo bastante concreto e utilitário da arquitetura brasiliense. O que mais chama atenção, sem dúvida, não é o convívio amigável dos estudantes - coisa que, mesmo sem estrutura, observa-se por exemplo no caso da UFBA. É a disponibilidade evidente dos professores nas suas salas.

Não é possível afirmar que os professores da UnB sejam mais disponíveis que os das outras instituições. Ou, pelo menos, não aqui, com estes elementos; porém, o que chama atenção é quanto eles estão *evidentemente* disponíveis, por estarem em suas salas, algumas vezes de portas abertas, noutras com estudantes aguardando a hora de entrar. Adentrando nessas salas, percebe-se que elas tem a cara de seus ocupantes, que, em geral, são dois ou três: fotos da família, livros da área a que se dedicam, cheiro de cigarro quando

⁶ Autor do clássico “Coronelismo, enxada e voto”, o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal foi figura importante no início da história da *FD*.

são fumantes, tudo desarrumado quando estão perto de tirar licença ou férias, móveis confortáveis comprados com o próprio dinheiro quando escolhem passar mais tempo na universidade que em casa.

Aliás, esse é um aspecto curioso da vida universitária da UnB. Sendo uma universidade sem muros, que dispõe de propriedades urbanas - algumas delas, conjuntos habitacionais -, e ao mesmo tempo de acesso muito difícil por conta das limitações do transporte público, as pessoas moram na universidade, metafórica e literalmente.

Enquanto estudantes moram em residências universitárias que ficam na área do campus, ou em casas que auto organizam assistência estudantil para alunos pobres, indígenas ou quilombolas, professores moram em apartamentos com aluguel subsidiado que ficam, novamente, na área do campus. Em especial, na parte mais ao norte conhecida como “*Colina*”; não é incomum ver professores saindo de casa, atravessando a rua e chegando na sala de aula; ou ouvir relatos do drama pessoal de docentes que, tendo lecionado por décadas na universidade, ao se aposentar, eram obrigados a devolver o imóvel em que alugavam com subsídio por serem professores da universidade.

Aqueles que não conseguem morar na universidade ou perto dela, acabam por ali “morar” metaforicamente; com o Restaurante Universitário próximo, diferente do caso da UFBA, e sem estar numa localização central, movimentada e acessível, como o caso da USP, muitos alunos acabam passando o dia inteiro na UnB. Os relatos dos informantes indicam que permanecer na universidade, tomando café, almoçando e jantando no Restaurante Universitário, que tem qualidade elogiada, acaba sendo uma prática comum.

Assim sendo, também não é de estranhar que a participação estudantil também seja um destaque na *FD*. O CADIR, quando do trabalho de campo, acabara de passar por uma eleição, feita em dois turnos, e os materiais de campanha das chapas dominavam as paredes do prédio; um projeto de extensão - “*Habeas Liber*” - organiza uma biblioteca aberta que se aninha embaixo de uma escadaria, e é bastante movimentada; e, muito importante destacar, um grupo de pesquisa dirigido por estudantes negros e negras, o Maré - Núcleo de Estudos em Cultura Jurídica e Atlântico Negro.

O Maré é uma referência importante a ser feita. Organizado sobretudo por estudantes negros da pós-graduação em Direito, acabou tomando uma dimensão mais ampla, recebendo participantes de outras áreas; e, inclusive, conquistando de uma disciplina

optativa, oferecida todo semestre, de Direito e Relações Raciais, com o programa, a metodologia e a condução das aulas feitas pelo Maré, embora formalmente um docente, considerado parceiro do grupo, seja regente da disciplina.

A participação estudantil, no caso da UnB, parece mais institucionalizada que nos outros casos. Não é a antiguidade e a tradição das organizações que lhes confere prestígio; elas parecem se desenvolver num contexto onde essa participação é estimulada e absorvida, porém, não sem fricção; isto ajuda a compreender, inclusive, a trajetória das ações afirmativas na universidade. Um exemplo ajudará a compreender.

O CADIR promoveu, durante o período do campo, a XXIII Semana Jurídica da UnB; optou por fazê-lo em parceria com o Maré, por ocasião dos 30 anos da Constituição e 130 anos da abolição da escravatura. O tema, portanto, foi fortemente dominado pela discussão racial, com convidadas da própria Faculdade, de outras escolas e outras universidades debatendo. O ato de abertura, com a presença do Diretor da Faculdade, porém, desafiou a instituição ao colar, publicamente e logo antes do discurso do Diretor, por cima da placa do Auditório Joaquim Nabuco, um adesivo que o renomeava para Auditório Esperança Garcia.

Ora, Joaquim Nabuco é um famoso político, jurista e escritor, branco e oriundo de família da elite pernambucana, que ganhou destaque pela sua participação no movimento abolicionista; como aponta Azevedo (2001), a historiografia tem exaltado suas qualidades como um protetor dos escravos, quase canonizando-o. Tais práticas, “*que insistem em negar a existência do racismo no Brasil no passado para, porventura, amenizar as arestas do presente*” (AZEVEDO, 2001, p.87) incomoda a historiadora e, também, estudantes negros do Maré, ao verem homenageado como libertador um homem que escreveu que

“Chamada para a escravidão, a raça negra, só pelo facto de viver e propagar-se, foi-se tornando um elemento cada vez mais consideravel da população [...]. Foi essa a primeira vingança das victimas. Cada ventre escravo dava ao senhor tres e quatro crias que elle reduzia a dinheiro; essas por sua vez multiplicavam-se, e assim os vicios do sangue Africano acabavam por entrar na circulação geral do paiz.” (NABUCO *apud* AZEVEDO, 2001, p. 89)

E o que fazem os estudantes nada mais é que desafiar esse nome com um que lhe calhe melhor. Esperança Garcia, mulher negra escravizada no século XVIII, é a “advogada impossível” que se torna estandarte destes estudantes; em 2017, a seção piauiense da

Ordem dos Advogados do Brasil a reconheceu como a primeira mulher advogada do Piauí pela petição que esta escreveu ao governador da capitania denunciando os maus-tratos que sofria e exigindo que ela e suas companheiras fossem realocadas do trabalho feito na casa dos patrões. Este documento, encontrado na década de 70 e, depois, novamente perdido, de certo merece cuidadosa leitura⁷ (OAB, 2017; CULTURA DIGITAL, 2013).

O discurso ambíguo do Diretor sintetiza a tensão de uma instituição que, não se pode negar, busca abraçar a decisão, que vem no bojo das ações afirmativas, de mudar certos paradigmas; mas que, ainda assim, mesmo sem o tradicionalismo centenário, encontra obstáculos no caminho. A ambiguidade com que se recebe a iniciativa estudantil é perfeitamente aplicável ao peculiar percurso das ações afirmativas na universidade. Compreendê-lo, aliás é muito valioso para este trabalho.

A UnB adotou uma posição claramente contra hegemônica. Não à toa, foi o seu caso que balizou o julgamento da constitucionalidade das cotas; e isto não se dá apenas pela sua adoção pioneira das cotas, ainda em 2003, mas também pelo modelo adotado, de critério racial puro, o que ensejou fortíssima reação dentro e fora da universidade.

Como nos aponta Sales Augusto dos Santos (2007), a proposta das cotas na UnB surge em reação a um caso concreto de racismo na pós-graduação, o chamado “Caso Ari”, quando um o primeiro estudante negro do doutorado em Antropologia foi, também, o primeiro a ser reprovado numa disciplina obrigatória de primeiro semestre, ensejando seu desligamento, revertido anos depois, após muitas controvérsias acadêmicas e jurídicas.

As ações afirmativas no contexto da UnB, assumem um viés ainda mais ligado ao antirracismo, na contramão das mediações inclusivas construídas entre o movimento negro e as comunidades universitárias, que agrega a dimensão da pobreza para construir uma maioria política - uma característica importante de uma parte significativa do movimento negro (BARRETO, 2008). Ela adota um percentual de 20% das vagas reservadas para candidatos negros em 2003, posteriormente instalando também uma banca de verificação

⁷ “Eu sou uma escrava de V.S.a administração de Capitão Antonio Vieira de Couto, casada. Desde que o Capitão lá foi administrar, que me tirou da Fazenda dos Algodões, aonde vivia com meu marido, para ser cozinheira de sua casa, onde nela passo tão mal. A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho nem, sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca; em mim não poço explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que caí uma vez do sobrado abaixo, peada, por misericórdia de Deus escapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar a três anos. E uma criança minha e duas mais por batizar. Pelo que peço a V.S. pelo amor de Deus e do seu valimento, ponha aos olhos em mim, ordenando ao Procurador que mande para a fazenda aonde ele me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha. De V.Sa. sua escrava, Esperança Garcia” (CULTURA DIGITAL, 2013)

das autodeclarações de raça/cor.

Sales relata com qualidade, assim como há evidências nos demais casos estudados, que as cotas foram aprovadas *apesar* de imensa resistência no corpo docente da universidade; em sua pesquisa quantitativa, ele detecta 61,8% de oposição a esta proposta no âmbito dos professores, inclusive com resistência entre os conselheiros que aprovaram as cotas. O que explicaria essa aprovação?

Para ele, a combinação da combatividade do movimento negro e dos poucos professores que endossaram a proposta, desenvolvida a partir do Caso Ari, confluiu com a articulação político-acadêmica de um setor da reitoria para derrotar os setores contrários às ações afirmativas. Estes, por sua vez, se viram fragilizados pela falta de uma proposta alternativa e pelo fracasso da sua principal estratégia; como conta Sales,

“a histórica estratégia do silêncio, tão utilizada quando se fala em questão racial no Brasil (Cf. Dal Rosso, 2006), desta vez não funcionou adequadamente, porque resultou na desarticulação acadêmica e política dos professores para se contraporem ao sistema de cotas. Conforme o ditado popular, ‘o feitiço virou-se contra o feiticeiro’. O silêncio dos professores ou o seu boicote à discussão ou ao debate sobre a proposta de implementação do sistema de cotas para negros no vestibular da UnB deixou-os desarticulados ou desorganizados para reprovar essa proposta no dia em que ela foi a votação” (SALES, 2007, p.408-409).

A medida, porém, foi judicializada, no que se tornaria o capítulo decisivo da *Batalha das Cotas*. O Poder Judiciário já vinha sendo instado a se posicionar contrariamente desde as primeiras medidas afirmativas aprovadas nas universidades, e vinha dando respostas matizadas.

Ingressaram com medidas judiciais, além de particulares, figuras e instituições relevantes, como o então deputado estadual fluminense Flávio Bolsonaro e a seção fluminense da Ordem dos Advogados do Brasil, que encaminhou um pedido para que o Conselho Federal da Ordem ingressasse com ação judicial. Este, por sua vez, ignorou o pedido.

Como já discutido, porém, é o julgamento da ADPF n.186, impetrada pelo atual partido Democratas, que a questão se resolve. Não deixa de ser importante ressaltar que a advogada que faz a sustentação oral, Roberta Kaufmann, reapareceria novamente como personagem no caso da USP - ela participou de um debate logo antes de um plebiscito sobre as cotas na Faculdade de Direito da USP, onde as cotas venceram por larga maioria. No

STF, a derrota no caso da UnB, também foi fragorosa: a unanimidade a favor da constitucionalidade das cotas abriu caminho para a aprovação, quatro meses depois, da Lei de Cotas, como já apresentado.

Esta, porém, acaba por transfigurar o modelo racial puro da UnB, nascido do embate contra um caso interno de racismo, no modelo hegemônico de cotas com critério misto, racial e social. Ainda assim, a herança de um modelo oriundo de uma reivindicação antirracista peculiar é sentida no campo: a Faculdade de Direito, por exemplo, fica próxima ao Centro de Convivência Negra e à Maloca, seu correspondente indígena; ou ainda, quando a Universidade foi tomada pela onda de ocupações estudantis de 2016, como relatam os informantes, houve uma ocupação negra e a criação de um Diretório Acadêmico Negro, que acabou por conquistar também uma sala própria.

O Maré, herdeiro também dessa tradição de luta política, vive um embate político intenso acerca das cotas no programa de pós-graduação em Direito. No trabalho de campo, pelo menos dois episódios chamam a atenção: a ação de seus integrantes de tornar a experiência das cotas no programa de Direito uma baliza a partir de seus acertos e erros; e a luta interna para garantir a efetivação dessa política nas seleções do Programa.

Não foram poucos os relatos de estudantes, da graduação e da pós-graduação, de racismo explícito ou implícito não apenas nas seleções da pós-graduação, inclusive com ações de sabotagem; mas, também, no ambiente acadêmico em geral. Isto certamente será objeto de reflexões futuras no decurso desta pesquisa, mas não é possível deixar de adiantar um elemento revelador que pareceu mais evidente no contexto brasiliense: a questão regional.

A primeira foi bastante frequente nos relatos dos informantes, o que levou inclusive a uma pergunta específica ser incluída no roteiro de entrevistas com os docentes. Chama atenção a diversidade geográfica presente na Faculdade, tanto no seu corpo discente quanto no corpo docente; é comum ouvir, num caminhar pelo prédio, sotaques gaúchos e baianos, do interior paulista e do sertão nordestino, cariocas e nortistas. E, sobretudo os informantes nordestinos, relatam o preconceito por origem geográfica e, sobretudo, as dificuldades materiais de ser um migrante, como algo marcante; como nos lembra Guimarães (1995a), a marca regional acaba por ser também uma marca racial importante.

Tal conjunto de fatores permite levantar reflexões que podem ser aprofundadas e

discutidas futuramente. Seria a *FD* uma instituição moderna e vanguardista, nem que seja pela ausência de uma tradição centenária a qual se apegar ou pelas intenções inovadoras de seus fundadores, e por isso mais assertiva na assunção do paradigma das ações afirmativas? O trajeto peculiar das ações afirmativas na UnB produziu padrões diferenciados de organização e luta política dos estudantes negros e negras, por um lado, e de recepção das reivindicações pela instituição, pelo outro?

* * *

Neste capítulo, foi possível discutir o contexto institucional das instituições estudadas. Mais que uma exigência metodológica prévia, fazê-lo tornou-se indispensável para construir uma perspectiva comparativa e, depois, remontá-la em generalizações analíticas cuidadosas.

Afinal, se há aspectos que parecerão produto de condições muito peculiares, também é importante perceber que determinadas ocorrências, frequentes apesar dessas mesmas peculiaridades, podem indicar padrões subjacentes no contexto do ensino público de Direito no pós-cotas ou, até mesmo, nas relações raciais brasileiras. Isso só é possível estando bem apresentadas as condições históricas, geográficas ou mesmo arquitetônicas das Faculdades; é preciso, enfim, mergulhar nestes ambientes para compreendê-los.

Logo, o esforço de observação direta e participante, as visitas interessadas, a interlocução com informantes e mesmo as entrevistas com docentes nos permitem lançar as bases para as próximas reflexões. Mais que isso, examinar a trajetória da aprovação das ações afirmativas e as peculiaridades mais curiosas permitirão comparar diferenças e extrair aspectos comuns entre as diferentes instituições pesquisadas.

Se a natureza das perguntas e hipóteses era comparativa no início da pesquisa, a produção de teoria ou hipóteses fundamentadas ao longo deste trabalho exigirá um esforço constante de referência a este capítulo. Mas, mais que isso, também num esforço de transitar entre particularidades e generalizações.

Sim, é possível confirmar a hipótese inicial de que há diferenças relevantes no

contexto institucional das universidades, em especial, no que toca o processo de implementação das ações afirmativas. E mesmo verificar indícios de que essas diferenças são importantes na composição das percepções, posições e comportamentos dos docentes acerca das ações afirmativas.

Porém, para avançar na formulação de uma hipótese acerca da natureza dessas diferenças e similaridades, se já se conhece o contexto institucional, o cenário onde atuam os sujeitos estudados, é o caso de começar a conhecê-los. O próximo capítulo se ocupará, portanto, de discutir os aspectos relativos à comunidade docente das Faculdades pesquisadas.

3 “RECONHECER O PRIVILÉGIO É UM PRESSUPOSTO PARA ESSE DEBATE”: A TRAJETÓRIA DE DOCENTES DE DIREITO

A composição dos corpos docentes é fundamental para formular teorias ou hipóteses fundamentadas acerca de suas posições e comportamentos. Não apenas os fatos mais objetivos quantificados a partir de levantamentos, mas também informações já coletadas acerca das origens familiares e geográficas, suas trajetórias acadêmicas, como também as interpretações e percepções oferecidas sobre as razões de terem percorrido o caminho que trilharam.

Retomando os fatos já discutidos no capítulo anterior, a composição demográfica dos corpos docentes das três instituições segue um padrão muito parecido, já identificado na literatura consultada. Uma maioria de homens brancos é a norma entre todas as instituições; a dificuldade, porém, de encontrar dados sistematizados acerca de origem social, familiar e geográfica em bases de dados levou este trabalho a adiantar parte do esforço de análise das entrevistas e, por consequência, de discussão mais aprofundada sobre as categorias analíticas prévias, a fim de produzir uma base robusta para o estudo acerca das posições e comportamentos dos docentes.

Portanto, aproveitando-se já das entrevistas já realizadas, é possível avançar um pouco numa discussão mais nuançada sobre essa composição. Aqui, é relevante perceber que, inicialmente, a perspectiva era de utilizar o tema da trajetória pessoal como um bloco introdutório das entrevistas, que serviria para estabelecer o cenário e a relação de confiança entre entrevistado e entrevistador. Nesse primeiro bloco, se ajustaria qualquer dificuldade relativa ao local, equipamentos, a fala do sujeito entrevistado; o pesquisador observaria as pistas não-verbais num assunto menos diretamente ligado ao tema central da pesquisa, como as pausas, gagueiras, vícios de linguagem, postura, mudanças no tom da voz. E, sobretudo, estabeleceria a entrevista como um fluxo regular, registrado no gravador e anotado no caderno de campo.

Porém, desde as primeiras entrevistas, ficou evidente que este tema era muito importante, por um conjunto de razões. A mais evidente delas é a de que aquilo que o entrevistado destaca na sua biografia acaba por definir o conjunto de experiências a partir das quais são construídas as suas percepções, posições e comportamentos.

Falas como a dos professores **José** e **Augusto** ajudam a explicar esse fato; ambos relatam a mesma reverência durante a infância com a figura do Juiz de sua cidade, citando-a como influência direta ou indireta para escolher o curso de Direito. Mas, ao ser perguntado se havia feito a pós-graduação em seguida à graduação, responde **José** que “*Não, não, não... eu... como eu te falei, eu era... ainda sou, mas era mais pobre ainda. Então eu me formei, [...] cheio de... de encantos na cabeça, aí levei um choque da realidade, eu tentei fazer um mestrado logo de imediato[...], depois desisti. Aí eu precisava... sobreviver*”, no que engata uma longa explicação sobre seus empregos até ingressar na magistratura.

O seu relato da busca pela sobrevivência econômica, uma vez que era oriundo de família pobre contrasta, por exemplo, com o que nos conta **Augusto** sobre como, no final da sua graduação, sua relação com um de seus professores o fez abandonar o sonho da magistratura e trilhar o caminho da academia:

“eu disse pra ele, olha, eu quero ser juiz, o senhor já sabe, né? Ele falou, ‘não, pelo amor de Deus, não faça isso’. ‘Não, né, professor... eu queria ser juiz’. ‘Não, você tem que ver, essa carreira não é o que você tá pensando, não sei o que.’ [...] Aí eu tava formado praticamente, ele veio, depois de quinze dias, falar, ‘tá aqui’. Eu falei, ‘que é isso, professor?’ ‘É uma bolsa pra fazer o doutorado [no exterior]’. Eu falei, bom, aí agora... <risada>” (**Augusto**)

Não se imagina, porém, que da entrevista se depreenda apenas fatos objetivos acerca da trajetória pessoal e acadêmica dos docentes a serem utilizados como balizas para interpretar as suas outras posições. Como nos alerta Bourdieu (2009),

“sem dúvida, cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito a causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário.” (Bourdieu, 2009, pp. 184)

Assim, duas considerações são importantes; a primeira, de que as narrativas acerca das trajetórias se consubstanciam, por vezes, em *argumentos* sobre as trajetórias. Por vezes, o docente tenta convencer - ao entrevistador ou a si mesmo - de que sua vida transcorreu da forma que ele conta por adesão a determinados *valores*.

Por outro lado, esses *argumentos* e *valores* acabam, também, por balizar as suas interpretações sobre o outro, em especial, sobre o corpo estudantil. Como se pensassem

sobre os estudantes “*eu sou você amanhã*”, a régua com a qual os docentes constroem suas percepções e posições - e por vezes, inclusive, seus comportamentos - começa a se desvendar não quando o entrevistador pergunta sobre o corpo estudantil, e sim quando o entrevistador pergunta sobre a época em que o entrevistado era estudante.

Essas relações não são tomadas como um pressuposto; embora este trabalho não avance a ponto de sistematizar os dados empíricos coletados no que tange às percepções, posições e comportamentos acerca das ações afirmativas, este capítulo avança na interpretação das entrevistas acerca desses valores explicitados. É importante adiantar esses entendimentos mais amplos a fim de justificar o esforço analítico a ser empreendido neste capítulo; o debate acerca das trajetórias dos docentes permitirá não apenas validar teoricamente, como, a partir do trabalho empírico, produzir alguma generalização analítica do quadro conceitual produzido sobre estes *argumentos e valores*.

Derivam desses entendimentos as perguntas que se faz neste capítulo. A partir de uma análise das trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais dos docentes de direito, é possível afirmar que elas variam conforme a instituição?

À princípio, toma-se como hipótese que o corpo docente das diferentes instituições seria bastante semelhante do ponto de vista de trajetórias pessoais e cada instituição teria todo os tipos de perfil profissional. Para tanto, se discutirá, com uma seção para cada tema, a trajetória pessoal e acadêmica dos docentes; o perfil profissional destes e a disputa acerca do que deve ser o perfil do docente no ensino jurídico brasileiro; e os argumentos e valores que, para estes docentes, são a razão de seu sucesso.

3.1 “OLHA SÓ ONDE QUE A GENTE CHEGOU”: AS TRAJETÓRIAS PESSOAIS DOS DOCENTES

A origem social não é um dado disponível para o conjunto do corpo docente das faculdades; indiretamente, é possível cotejar algumas informações sobre a vida acadêmica do conjunto dos docentes. As entrevistas, porém, mostraram-se a principal fonte de informações acerca desse tema, e é possível construir alguma generalização a partir delas.

Cabe alertar que, por vezes, informações das entrevistas serão citadas sem mencionar o entrevistado, para preservar as identidades sem perder, porém, as valiosas informações mais sensíveis sobre suas vidas privadas.

A primeira distinção importante que surge dentre os entrevistados é acerca da sua origem geográfica; a maioria tem origem e viveu a maior parte do tempo em ambientes urbanos, tendo alguns poucos docentes vindo de uma origem rural. Embora alguns relatem serem oriundos de municípios do interior, são raros os casos de docentes que vieram, como diz **Augusto**, “*da roça*”, como ele descreve colegas de escola no interior que, diferente dele, moravam na zona rural.

O meio rural aparece em dois casos importantes; no mais raro, como a origem do entrevistado, como é mais evidente o caso do professor **José**, que até os dez anos de idade, morou numa fazenda onde seu pai era vaqueiro. No mais frequente, o ambiente rural é uma memória presente de docentes que relatam ter vivido no interior, mas no meio urbano; que tinham, por vezes, parentes que tinham sítios ou fazendas. É o que conta **Thereza e Eduardo**:

“Não morei na fazenda, né, mas tive minha vida inteira contato com a área rural, inclusive hoje eu tenho um sítio por isso. Eu gosto muito. Meu avô tinha uma fazenda em Tanquinho onde eu ia sempre. Fazenda simples. Contato com a natureza.”
(**Eduardo**)

“Morei quando muito pequena na praia do Inema. Meu pai era administrador das fazendas da Marinha do Brasil. Depois nós fomos morar em Mata de São João [...] a gente morava na cidade de interior, mas na área urbana.” (**Thereza**)

Assim, é possível afirmar que a origem dos docentes entrevistados é predominantemente urbana. É razoável também, à luz das observações feitas, inferir que isso se estenda ao conjunto dos docentes das três instituições. É importante notar que no caso brasiliense, os docentes entrevistados vem de diferentes Estados e Regiões brasileiras, enquanto os dois outros casos tem mais entrevistados dos mesmos Estados onde se localizam as instituições, em especial de suas capitais.

Essa origem urbana traz clivagens de classe afeitas a esse meio. Enquanto a pertença ao mundo rural, dentro das entrevistas feitas, vem acompanhada explicitamente de um relato de pobreza na infância, os relatos das origens urbanas são bastante matizados. É

possível compreender esses matizes a partir dos relatos dos docentes, mobilizando diferentes tradições de pensamento sobre o tema das classes sociais.

Alguns docentes chegam a mencionar explicitamente a condição econômica de sua família de origem. **Ives** diz ser de “*família burguesa*”, enquanto **Virgínia** conta que no seu bairro de origem outros subiram de vida dizendo que “*só ali na minha vizinhança, dois grandes oceanógrafos brasileiros, eram meus vizinhos, de famílias pobres trabalhadoras como a minha*”; chama atenção no relato dela a associação frequente que faz entre a condição social da sua família de origem, sua origem geográfica e sua condição racial.

Em geral, porém, as clivagens de classe nas famílias de origem são expressas mais indiretamente, através de temas fundamentais: o trabalho e a escolaridade. Exaurida a discussão sobre esses aspectos, alguns outros surgem em entrevistas específicas e ajudam a compreender nuances, como a constituição familiar, a origem geográfica e o tema do desemprego.

A ocupação e escolaridade na família de origem é um marcador de classe importante dos entrevistados. Daí, projeta-se uma interação documentada na literatura, e muito importante, entre classe e raça; como já se argumentou antes,

“No contexto brasileiro, as designações de cor e raça tem sido sistematicamente utilizadas para classificar subclasses (GUIMARÃES, 1995a). Na argumentação de Fernandes (2008), a questão racial seria um resquício da escravidão, subsumido e acessório à desigualdade de classe; ou, mais modernamente, tem sido entendida como um fator concorrente para a perpetuação da desigualdade social, precisando, portanto, ser entendida como um fenômeno com dimensões próprias (OSÓRIO, 2008). ” (BRITO, 2017, p. 59)

No que tange a questão do trabalho, a ocupação dos pais é o indicador mais evidente. Percebe-se, logo de pronto, dois polos bem definidos: origens de camadas médias tradicionais e origens em camadas pobres.

De um lado, docentes que contam que o pai e, em muitos casos, o pai e a mãe tinham ocupações condizentes com a descrição que Pochmann (2014) faz sobre a classe média tradicional; segundo ele, esta é uma classe cuja definição já foi associada à pequena propriedade, depois à ocupações bem remuneradas e intelectualizadas e, a seu ver, encontra-se hoje, a nível mundial, num processo de estilhaçamento e declínio, tanto mundial quanto nacionalmente, devido ao esvaziamento do peso da indústria na economia.

Isto ocorre na medida em que os setores que já cumpriam esses critérios - rendimento, ocupação ou escolaridade - diminuem numericamente ou, ainda, perdem valor diante da massificação do acesso a estes três, enquanto aumenta a concentração da riqueza no topo.

Contam estes docentes que seus pais e mães eram “*Empresário e empresária*”, “*professores universitários*”, “*médico*”, “*geóloga*”, “*advogado de sucesso*”, “*jurista*”, “*arquiteto*”, “*juíza*”. São ocupações que exigem alta escolaridade, especialização e/ou são reconhecidas como profissões com bons rendimentos, seguindo os critérios de Pochmann.

Mas, também, pode-se argumentar, são ocupações que ensejam a transmissão de capital⁸ econômico, social e, sobretudo, cultural, nos termos que define Bourdieu⁹. Nas palavras de Souza (2012),

“O filho ou filha da classe média se acostuma, desde tenra idade, a ver o pai lendo jornal, a mãe lendo um romance, o tio falando inglês fluente, o irmão mais velho ensinando os segredos do computador brincando com jogos. O processo de identificação afetiva – imitar aquilo ou a quem se ama – se dá de modo “natural” e “pré reflexivo”, sem a mediação da consciência, como quem respira ou anda, e é isso que o torna tanto invisível quanto extremamente eficaz como legitimação do privilégio. Apesar de invisível, esse processo de identificação emocional e afetiva já envolve uma extraordinária vantagem na competição social, seja na escola, seja no mercado de trabalho, em relação às classes desfavorecidas. Afinal, tanto a escola quanto o mercado de trabalho irão pressupor a “incorporação” (literalmente tornar “corpo”, ou seja, natural e automático) das mesmas disposições para o aprendizado e para a concentração e disciplina que são “aprendidos”, pelos filhos dessas classes privilegiadas, ainda que com grande esforço, por identificação afetiva com os pais e seu círculo social.” (p. 24)

Essas concepções - a da formação eminentemente *afetiva* das classes sociais e a transmissão geracional de capital - ajuda a compreender como pais da classe média tradicional, no argumento estrutural, criam filhos que, muitas vezes, ocupam o mesmo nicho estrutural que seus pais. Embora esta proposição teórica não se resuma a esse fenômeno, nas entrevistas, ela se manifesta mais óbvia e evidentemente nos casos em que o

⁸ “capital can present itself in three fundamental guises: as economic capital, which is immediately and directly convertible into money and may be institutionalized in the form of property rights; as cultural capital, which is convertible, on certain conditions, into economic capital and may be institutionalized in the form of educational qualifications; and as social capital, made up of social obligations ('connections'), which is convertible, in certain conditions, into economic capital and may be institutionalized in the form of a title of nobility.” (Bourdieu, 1986, p.47)

⁹ Aqui, nos interessa especificamente a noção de capital cultural. Para Bourdieu, o capital cultural é o acúmulo de disposições, bens e títulos que conferem a um indivíduo capacidade de ocupar determinadas posições que, em geral, trazem benefícios econômicos e políticos. Esse capital é, em geral, transmitido hereditariamente a partir da reprodução familiar e realizado sobretudo a partir do investimento escolar, que tende a dar maior retorno quanto mais capital cultural a família do indivíduo detém (Bourdieu, 1986).

entrevistado admite ter seguido a carreira jurídica por influência familiar.

É o que explica de maneira cristalina o professor **Roberto**, ao dizer que escolheu cursar Direito por “*influência do avô, desse avô que foi juiz e o referencial da ação, da atividade dele, né, na ilustração, na representação patriarcal, dos fundamentos dos valores e da profissão, do campo, sobretudo do campo, né?*”. Alguns docentes chegam a contar que tiveram pais, tios ou avôs que lecionaram na mesma instituição antes, ainda que nem sempre apresentem que essa influência foi decisiva para sua escolha; é o icônico caso, aliás, de um que relata que sua “*família paterna é de juristas*”, desfiando exemplos de ascendentes que cumpriram altos postos dirigentes no judiciário e afirmando que sua família está na Faculdade de Direito em que leciona desde o século XIX e de outros que relatam ter irmãos lecionando na mesma instituição no presente.

Chama atenção a quase ausência de docentes que definem a sua família de origem como de classe superior; Pochmann define o que chama de burguesia como uma classe definida por viver da renda de propriedades. Poucos docentes chamam-se de “ricos” ou “burgueses”: além do já mencionado caso de **Ives**, que descreve seus pais professores universitários como “*burgueses*”, há um interessante caso de um docente que define sua família como resultado do descenso econômico de uma certa burguesia agrária, paulista, e “*quatrocentona*”, portanto, de uma classe média fruto de decadência econômica.

Por outro lado, alguns docentes nitidamente tem uma origem de classe identificada com camadas mais pobres da população. Pochmann (2014) propõe dividi-las em dois segmentos fundamentais: para ele, a sociedade brasileira, seguindo as características do capitalismo periférico, tem na sua base uma massa de trabalhadores que não se encontram incluídos nem no mercado de trabalho, nem no mercado de consumo; o estrato diretamente superior seria uma massa de trabalhadores incluídos no mercado de trabalho e consumo, com acesso, ainda que limitado, ao ensino superior e ao consumo de bens de consumo durável - como carros e eletrodomésticos -, marcas muitas vezes tomadas como distintivas da classe média em outros períodos, mas que, ainda assim não se tornaram efetivamente membros desta classe.

Há, portanto, um estrato social que marcadamente é inferior do ponto de vista econômico, mas ainda embaralhado, que compraz tanto relatos de pais com pouca instrução e em trabalhos braçais, como “*foguista*”, “*vigilante*”, “*vaqueiro*”, “*doméstica*”, “*metalúrgico*”, “*tecelã*”, “*artesã*”, “*mecânico*” - ou, em alguns casos, “*desempregado*” em

diversos momentos da vida -, quanto uma série de profissões pelas quais não é possível identificar nitidamente uma origem de classe bem definida. Ao relatar que tem pai e/ou mãe “comerciantes”, “petroleiro”, “enfermeira”, “professor” e “professora” de “ensino básico”, “primário”, “fundamental” ou “médio”, “funcionário público”, “policia”, “militar”, “representante comercial”, “contador”, alguns entrevistados contam que seus pais tem ou tinham profissões que podem significar até posições inferiores na classe média, a depender de questões como o tamanho do comércio; a formação educacional técnica ou superior e a carreira do petroleiro ou da enfermeira; a patente do policial ou militar; e o local de trabalho do professor de ensino básico.

É possível, com outras informações, deixar mais bem definido estes estratos sociais. A monoparentalidade é o primeiro aspecto a ser considerado; ela está relacionada a relatos de dificuldades financeiras familiares na juventude. **Felipa**, por exemplo, relata que

“Só que assim, eu não convivi com meu pai... Eu não cresci com ele. [...] E isso de alguma forma impactou, né... [...], mas isso de alguma forma não impactou o acesso a educação, por exemplo, né, porque ele se comprometeu com garantir minimamente condições para que a gente frequentasse escolas particulares. Eu acho que isso é um diferencial, assim. Foi um elemento fundamental para que eu pudesse... é... concorrer digamos, disputar, as vagas no mundo do trabalho, assim, esse foi um elemento diferencial. Se não fosse isso, se... Muito por insistência da minha mãe, ela brigou muito com meu pai para que ele pudesse pagar a escola, né?! [...] eu talvez faça parte de uma classe média que hoje é classe média, mas que na minha infância não era classe média. Porque a gente tinha uma série de restrições, materiais mesmo, assim. Que apesar de frequentar escola particular, mas eu não estava no mesmo nível socioeconômico dos meus colegas de escola, por exemplo.”

A monoparentalidade é motivada por vários aspectos e em diversos momentos da vida dos oito entrevistados que a relataram; em todos os casos, a monoparentalidade é assumida pelas mães, que não tinham profissões nitidamente superior à do pai em caso algum. Em alguns casos, ela ocorre desde cedo, por falecimento do pai ou pela criança ser fruto de um relacionamento extraconjugal; em outros, ocorre mais tarde, por divórcio ou, também, morte do pai.

Tais experiências influenciam diretamente na vida escolar, profissional e acadêmica dos docentes. É o que relata as professoras **Diana** e **Quitéria**:

“Eu estudei medicina por um ano e... e aí... quando... com a doença do meu pai, eu tive que parar de estudar porque era um curso... por mais que fosse... enfim, não tinha condição de... eu precisava trabalhar e não tinha jeito de trabalhar e estudar medicina. Aí

eu larguei o curso e fui fazer direito[...]" (**Diana**)

"na graduação, quando eu fiz vestibular, eu tinha que pagar minha faculdade, montei uma loja de cosmético [...] onde minha mãe tinha uns imóveis, só que eu não tava feliz, queria ir pra área, como eu não tinha ninguém na família, eu fui bater de porta em porta."
" (**Quitéria**)

Tais experiências, também, implicam, em vários momentos, em necessidade de "ajuda" por parte de parentes de fora do núcleo familiar doméstico, influenciando nas escolhas de local de morada e nas oportunidades educacionais. É o exemplo do professor **Augusto**, que se mudou do interior para a capital após a morte de seu pai, "*porque meu tio que era juiz já tava aqui também, né, parte da família...*". Ou ainda, de **Paulo**, que conta:

"Aí eu estudei dois meses, só, também, numa escola pública. [...]. Foi a pior experiência da minha vida... eu tomei uma surra lá, cara <risadas>. E aí foi a minha sorte, porque aí minha madrinha... ela... pagou. Minha mãe tava sem grana... <risada> minha sorte foi tomar uma surra. E aí eu fui... aí minha madrinha sempre teve muito dinheiro assim [...]"

A convivência com o desemprego também é um fator que ajuda a compreender a situação econômica da família de origem. Enquanto em alguns casos o desemprego aparece como uma "*contingência ali da minha família*", outros explicitam a convivência crônica com o desemprego como um fator de dificuldades persistentes ou até de descenso econômico da família. Há um caso de uma família em ascensão econômica, cujo pai começa como *office boy* de uma empresa e, após alçar o cargo de gerente comercial, é demitido e nunca mais consegue trabalhar por mais de um salário mínimo.

Para este estudo, é importante classificar dois estratos sociais de origem dos docentes. Um deles é aglomera desde famílias ditas "*burguesas*", passando pela classe média tradicional até um estrato superior de trabalhadores bem-remunerados e instruídos que tiveram estabilidade econômica ao longo da vida; a principal característica deste estrato, para esta pesquisa, é de ser *tradicional*, no sentido em que o ingresso na carreira jurídica e acadêmica *não significa ascensão social para os docentes entrevistados*.

O outro, que engloba famílias de classe média e de trabalhadores bem remunerados que viveram descenso econômico e de trabalhadores em ofícios braçais, de pouca instrução e/ou remuneração; aqui, o mais importante é perceber que são *ascendentes*, na medida em que *sua posição atual representa ascensão social em relação à família de origem*. Dentro

desta categoria, um subgrupo salta mais aos olhos pelos relatos mais explícitos de pobreza, e acabam por revelar algo sobre todos os grupos, como se discutirá ao examinar os argumentos dos docentes acerca das razões de seu sucesso.

Aliás, é bastante significativo o relato de **Virgínia**, que também dá uma pista de como essas categorias podem se relacionar com as percepções em relação aos estudantes. Após ressaltar a importância que a vivência numa família negra, trabalhadora e politizada teve para sua trajetória - inclusive ver sua casa construída por um mutirão no bairro -, conta ela, sobre a própria filha: "*me arrependo hoje, porque a minha filha sempre estudou em escola particular. Então ela tem umas nuances burguesas, eu falo 'olha só, onde que a gente chegou', né?*".

Assim, ao contrário do que se possa pensar à primeira vista, é possível visualizar uma certa diversidade na base de recrutamento dos docentes universitários de Direito nas instituições pesquisadas; não se trata exclusivamente de pessoas oriundas das classes superiores, com histórico de juristas na família. Esse segmento é, sim, dominante, mas abriga pequenas variações que, ainda assim, não chegam a pôr em dúvida que há maioria branca, masculina e de origem social privilegiada. A presença dessa variação é constante nas instituições, embora, registre-se, na *Egrégia* da UFBA foi possível perceber mais professores negros que nas demais.

Por fim, é importante destacar algumas intersecções entre raça, classe e gênero que se apresentam desde a identificação da origem social dos docentes entrevistados. Do ponto de vista do gênero a monoparentalidade - feminina em todos os casos discutidos - mesmo quando declaradamente transitória, enseja dificuldades, financeiras ou não, mais marcadas nos relatos de núcleos domésticos exclusivamente femininos, o que encontra apoio na literatura sobre o tema.¹⁰

É relevante perceber que a monoparentalidade feminina e a chefia feminina de famílias tem sido uma tendência crescente na sociedade brasileira, em todas as classes sociais. Mas, ainda assim, é nas classes populares em que este tipo de lar é mais destacado, o que vem ao caso nos sujeitos analisados (SOUSA, 2008).

¹⁰ "A mãe que se vê sozinha é confrontada, na maioria dos casos, com uma queda em seu nível de vida. Então acabam aparecendo os problemas financeiros, obrigando-a a investir mais na atividade profissional. Mas diminuir o tempo dedicado aos filhos acentua as dificuldades de administrar a vida doméstica. (GARBAR; THEODORE, 2000, p. 139 apud SOUSA, 2008)."

No que tange a questão racial, salta aos olhos o fato de que a intersecção entre os entrevistados negros e o estrato de entrevistados que manifestam, expressamente, a origem pobre de suas famílias. Dos cinco docentes negros, quatro incluem-se nesta categoria, com a exceção da professora **Olívia**; aliás, no caso da professora **Felipa**, combinação das experiências com a monoparentalidade feminina, as dificuldades financeiras na infância, o racismo e o machismo produziram, dentre as 29 entrevistas realizadas, um dos mais completos e intensos relatos sobre origem familiar. Num dado momento, ela afirma:

“Eu... <Pausa> Eu sempre tive muita dificuldade, assim, de... De fala inclusive, eu falo sobre isso abertamente inclusive. 'Tou falando com você porque eu fiz terapia. Então... A terapia me ajudou a... <Pausa> Refletir politicamente sobre isso. Porque antigamente eu só pensava sobre isso como elemento de constrangimento, assim.”

Como já alertado antes, é preciso mais que a mera transcrição das palavras para compreender a profundidade das informações captadas numa entrevista. Recebendo o entrevistador na sua casa, **Felipa** tinha, assim como em outros momentos em que relatava experiências de discriminação, uma voz que por vezes tremia e um olhar que vagava para os lados, compondo um contraste imagético e sonoro com a decisão corajosa de expor e enfrentar tais questões na entrevista com firmeza e assertividade - como se verá novamente adiante.

Ao expor essas marcas tão relevantes, ela dava outro significado ao bloco inicial de perguntas sobre origem familiar; normalmente, este era respondido quase que à frio pelos demais. É significativo do ponto de vista de perceber como uma interação entre classe, raça e gênero produzem experiências únicas dentre os relatos colhidos nesta pesquisa.

Com isso, confirma-se da opção categórica preliminar de agrupar os docentes que se declararam “branco”, “pardo” ou “outro”, acabam sendo apresentados como “*brancos*”. Isso se dá porque estes expressaram em seus discursos, como se verá no desdobramento das análises, não só marcadores de branquitude ao referir-se a si mesmos como brancos apesar da autodeclaração diversa no início. Eles expressaram, também, sua origem social superior; tal fato é importante no contexto brasileiro, onde houve um ciclo de políticas de mediação da mobilidade social através do embranquecimento de sua população (OSÓRIO, 2008).

Uma única exceção - o professor **Benedito** - se autodeclara pardo e, ao mesmo tempo, tem relatos de discriminação racial e de origem de classe similar aos que se

autodeclararam pretos e, por isso, está agrupado junto aos quatro docentes autodeclarados pretos e pretas, ao longo do trabalho, como “negros”. Assim serão referidos daqui em diante os docentes, combinando auto e heteroclassificação*.

A autopercepção dos sujeitos é, num momento específico, objeto de reflexão. Mas já se evidencia aqui a categorização analítica derivada de uma opção teórico-metodológica com abordagem interseccional das identidades sobre a origem social e familiar dos sujeitos entrevistados, sensibilizada, enfim, por uma leitura acerca do conjunto de interações estruturais históricas entre raça, classe e gênero no Brasil.

Em favor dessa argumentação, aliás, falou o professor **Ernesto**, que se declarou pardo, fazendo, porém, uma reflexão sobre se isso significaria ou não que ele seria negro, à luz da falta de experiências de racismo em sua vida*. Mais à frente, interrompeu uma pergunta posterior para voltar ao assunto, pedindo:

“Ô, Yuri, aquela questão lá do pardo, eu acho melhor a gente tirar, sabe por quê? Porque senão aquilo vai distorcer a sua pesquisa, vai parecer que na Universidade de São Paulo tem professor pardo ou negro, por exemplo, e não tem. Quando tem é um em um universo enorme, né?”

É útil aqui retomar o argumento de Crenshaw (2002): sujeitos não são a soma de identidades universais de classe, raça, gênero, nacionalidade e daí por diante. Esse tipo de síntese pela soma pode ser útil em dados momentos; aqui, porém, é mais frutífero perceber como estas categorias interagem entre si, produzindo sujeitos e coletivos peculiares. Assim, percebe-se que essa análise, partindo na classe social e interseccionada por gênero e raça, oferece a possibilidade de, para além de separar estratos de origem social, viabilizar os primeiros passos de uma análise mais ampla, útil na categorização de posicionamentos em outros blocos da entrevista.

Por fim, note-se que essa intersecção de raça, a classe e o gênero tende a emergir mais frequentemente nas perguntas sobre origem familiar quando o sujeito se identifica com a subalternidade. Enquanto os sujeitos negros e muitas das mulheres entrevistadas trouxeram à tona essas vivências como decisivas na sua trajetória pessoal, são poucos os docentes brancos ou homens que abordaram abertamente sua condição racial ou de gênero sem a provocação feita mais perto do fim da entrevista.

Portanto, tem-se aqui duas categorias de docentes segundo a sua origem social: os

tradicionais e os ascendentes; evidentemente, há alguns que é difícil de encaixar, sobretudo pela ambiguidade de suas narrativas e das informações prestadas, mas através de outras evidências é possível categorizar quase todos de maneira razoavelmente precisa. Dentre os últimos, destaca-se um subgrupo que narra explicitamente ter uma família de origem manifestamente pobre e isto é um fator absolutamente decisivo ao longo da explicação que dão a suas trajetórias; também chama atenção a concentração dos entrevistados negros neste subgrupo. Essas divisões se expressa

Compreendidos estes aspectos, é possível discutir o próximo tema: a questão dos perfis profissionais dos docentes. Juntos, esses dois aspectos permitem informar uma análise relevante acerca dos argumentos pelos quais explicam suas trajetórias e com isso, mais adiante, refletir sobre como isso impacta nos quadros conceituais acerca de suas atitudes e comportamentos.

INTERLÚDIO V

Quando vi o Ministro chegar para dar aula, pensei em pedir para entrevistá-lo; ouvir “não” já não era algo que me assombrava; muitos estudantes já haviam me descrito ele como uma pessoa acessível e dialogável. O Ministro-Professor caminhava com um colega que, como ele, estava de terno. Este, porém, ficava mais calado enquanto o outro cumprimentava colegas e estudantes, seus olhos observavam cuidadosamente os arredores; era um homem enorme, alto e musculoso. Percebi, e depois me confirmaram, que não se tratava de um outro professor.

Era um segurança. Talvez um militar ou policial federal. Num segundo pensamento, imaginei que talvez não fosse tão estranho um Ministro de uma Corte Superior andar com seguranças, mas essa imagem dentro de uma Universidade me paralisou. Depois, me disseram: “fale com ele, ele é acessível; mas tente entrevistá-lo aqui, se você tentar marcar um horário com ele no Tribunal, vai ser impossível...”

Imaginei-me no gabinete dele; não seria inédito. Lembrei-me de outro magistrado, que me recebeu no seu local de trabalho, uma sala ampla, mas bastante sóbria, cheia de

livros, e dele me contando que chamava seus alunos para usarem a biblioteca que mantinha ali. Portanto, magistrado e acessível, talvez?

Nada, porém, me parecerá mais acessível que um professor de chapéu e guarda-chuva nas mãos, saindo de uma reunião com orientandos, brincando com uma outra professora que também estava por ali: “Sonhei com você essa noite! Sonhei que te indicava para Ministra da Justiça! ”. Sorridente, marcou na hora a entrevista e pediu: “Me ligue às dez da noite na véspera, para me lembrar, tá bom? ”; liguei, ele atendeu no segundo toque e gentilmente confirmou hora e local. No dia da entrevista, era aniversário de uma trabalhadora terceirizada do colegiado da pós-graduação, em cuja sala ele concedeu a entrevista; ele atrasa o início da entrevista para cantar parabéns e insiste que eu também comesse um pedaço de lasanha e bolo.

Nada, aliás, será de fato mais acessível que a docente que me recebe em casa, às sete da noite. Me acomodo numa poltrona confortável enquanto ela concede uma das mais longas entrevistas que fiz; saio de lá às nove e meia com a cabeça revolta por tantas informações importantes e me perguntando se ela contou tanta coisa por estar em casa e, assim, mais confortável, ou se me convidou pra casa por que ela é uma pessoa aberta por sua própria natureza.

O Ministro-Professor não é acessível. Não por qualquer coisa de si; não o conheço para especular sua personalidade. Mas por que há momentos em que o cargo pesa sobre a pessoa de tal forma que mesmo a melhor das intenções se dobra diante das peculiaridades a que ela está exposta. Enquanto o mestre sorridente parecia mais pertencente à universidade que qualquer outro ao seu redor, a que fez as vezes de anfitriã na sua entrevista parecia ser, antes de tudo, gente. O Ministro-Professor, porém, só pareceu ser inevitavelmente mais ministro que professor.

3.2 OPERADORES OU ESTUDIOSOS? O PERFIL PROFISSIONAL DOS DOCENTES E A DISPUTA SOBRE A CONCEPÇÃO DO ENSINO JURÍDICO

O perfil profissional dos docentes variou bastante dentre as instituições; porém, todos os perfis encontram-se, em maior ou menor medida, presentes em todas elas. É preciso discutir alguns aspectos mais gerais dos corpos docentes para, então, reconstruir, a

partir das entrevistas, categorias analíticas que possam dar conta deste fator e torná-lo útil para esta pesquisa; a comparação entre o quadro conceitual anterior e o atual será discutido mais profundamente no capítulo seguinte.

A peculiaridade que as Faculdades estudadas tem de manterem uma relação diferenciada com “*o poder*”, como chama **Luís**, afeta o perfil profissional dos docentes em geral e dos entrevistados em particular.

A Faculdade de Direito da Bahia, a primeira a ser pesquisada, é uma instituição que cumpriu o papel de formar a elite política e estatal baiana. Como já se argumentamos antes¹¹, uma parte significativa de seus docentes está inserida em carreiras políticas e jurídicas, sobretudo estatais (60%), e tem prioridade na atuação profissional em detrimento da acadêmica, com proporções similares das carreiras mais frequentes entre eles: magistrados (17%), membros do Ministério Público (15%) e advogados públicos (12%). Isto conflui com uma menor titulação em relação à média da universidade - apenas 40% dos docentes são doutores - e, também, uma tendência a aderir a contratos de trabalho em tempo parcial, de 20 ou 40 horas - perfazendo 95% dos docentes -, em detrimento do regime de dedicação exclusiva.

A *SanFran*, por outro lado, tem também uma tradição de relação com o poder político nacional, além de estar situada num centro econômico de extremo dinamismo. Com uma tradição de formação de quadros políticos, é comum ter tantos docentes que tiveram atuação em cargos de primeiro ou segundo escalão no Governo Federal e Estadual, caso registrado em pelo menos 9% dos docentes da Faculdade dos 151 docentes mapeados da universidade.

Por outro lado, se há também baixa adesão a contratos de trabalho em dedicação exclusiva (apenas 16%), a entrada nos quadros da universidade exige doutorado, que é a titulação de todos os docentes efetivos e há uma menor adesão a carreiras jurídicas estatais

¹¹ Boa parte de seus professores ocupam ou ocuparam postos relevantes não apenas no Judiciário e nas associações acadêmicas da área de Direito, como também, a nível estadual sobretudo, no Executivo e no Legislativo. Reafirmando o que demonstra Barreto (2015), e com a devida atualização para o presente trabalho, há, dentre os quadros docentes da referida unidade acadêmica, grande proporção de docentes que ocupam cargos nas carreiras de Estado, nos governos e nos legislativos, direção em instituições acadêmicas e associações de classe ou científicas (81 dos 109 docentes efetivos). Limitando às carreiras de Estado, entendidas como aquelas ocupadas por concurso público - e é importante perceber que além delas, a advocacia é uma carreira jurídica importante e também de status, são 52 docentes, acrescidos de outros 13 que ocuparam ou ocupam funções de direção ou assessoria no primeiro ou segundo escalão do Poder Executivo ou Legislativo (BRITO, 2017, p.55-56).

(33%), com exceção destacada para a magistratura (14%) - nada menos que 10 docentes são ou foram desembargadores do Tribunal de Justiça de São Paulo, além de 4 ministros de tribunais superiores.

Isso se explica por um maior espaço para a atuação em grandes escritórios de advocacia e na política dentre os docentes, além de uma maior dedicação à academia, algo que surge não apenas na pesquisa dos currículos dos docentes, como, também, nas entrevistas. Outro elemento é apontado pelo professor **Ernesto**, que gostaria de ter dedicação exclusiva, mas conta que a universidade não incentiva concursos nessa modalidade e dificulta a mudança dos docentes que querem aderir a esse regime.

O caso brasiliense guarda algumas similaridades com o paulista: apenas cerca de um terço dos docentes adere a outras carreiras jurídicas estatais (37%), e também a titulação é, em geral, de doutorado (97%). As semelhanças, porém, se encerram aí: dentre os docentes que seguem outras carreiras, a mais notável é no Ministério Público (14%), em especial no topo das carreiras federais; dentre os demais, porém, o que predomina é a carreira acadêmica, com os docentes em regime de dedicação exclusiva à universidade (61%).

Cabe ressaltar, porém, que a construção desse perfil diferenciado é recente. Em que pese as características inovadoras do projeto original da Faculdade de Direito, apenas bem recentemente a instituição buscou priorizar a contratação de docentes que se dedicassem exclusivamente ao ensino, pesquisa e extensão. Analisando o período de entrada dos docentes, percebe-se um perfil muito diferente: dos docentes contratados até 2009, 66% aderem aos diferentes contratos sem dedicação exclusiva; de 2009 em diante, esse número cai para 17%, tendo 83% de docentes em regime de dedicação exclusiva dentre os contratados nesse período.

A princípio, aos olhos dos próprios docentes, tudo isso não parece algo trivial; **Luís**, por exemplo, apresenta uma percepção mais geral, de que se trata de “*procuradores, são advogados, e são professores. Não é o contrário. [...] aqui ninguém é professor e advogado. Aqui o cara é advogado e professor. Sempre prevalece a profissão*”. Já **Reinaldo** apela para diferenças um tanto mais objetivas ao argumentar que

“quanto mais o professor dá aula em matérias dogmáticas, tem um escritório, maior a tendência dele ter uma Mercedes-Benz na garagem ou ter um Jaguar ou ter uma BMW. [...] quanto mais o professor é da área de teoria do direito [...] mais você vai encontrar

um carro 1.0, não é, um carro popular.”

A relação que ele constroi entre a área de ensino dentro do direito e o perfil profissional - e seus rendimentos - já dá uma pista do que se trata aqui. Mais do que diferentes perfis, trata-se de diferentes visões acerca do que deve ser a Faculdade de Direito, o ensino jurídico, a relação do docente com a instituição e a comunidade acadêmica.

De um lado, estão aqueles descritos por **Luís**. Perceber um ambiente dominado por esse perfil docente na primeira instituição pesquisada, na Bahia, causou, inicialmente, um estranhamento ambiental; como já relatado,

o pesquisador, acostumado com o ambiente mais acadêmico, descontraído e informal da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, precisou adequar-se, do ponto de vista do vestuário, do linguajar e até mesmo das estratégias de abordagem para conseguir penetrar mais suavemente daquele lugar, de modo a conseguir realizar as entrevistas. Uma delas, inclusive, realizada no gabinete de um juiz federal. Do ponto de vista da preparação e da vivência no campo, este foi um elemento crucial em todas as referidas fases. Não era raro que a entrevista se encaminhasse, em dados momentos, para uma reversão da dinâmica entre pesquisador e entrevistado, com, por exemplo, o docente-juiz inquirindo o pesquisador acerca de seus motivos. (BRITO, 2017, p.56)

Ali e nas outras instituições, sempre que a trajetória profissional do docente sobressaía em relação à vivência acadêmica, se evidenciava uma comunidade com códigos de status mais ligados àquele aspecto que aos mais próprios do ambiente acadêmico que o pesquisador estava mais acostumado. Talvez por isso mesmo, era comum, em todas as instituições, que docentes que tem outras carreiras se reportem a elas, mesmo quando, à primeira vista, tenham pouco que ver com o assunto que estão abordando.

O ser professor, para esta categoria de docentes, é uma qualificação para sua atividade profissional; “*professor*” é, nela, um adjetivo e não um substantivo. A partir da gramática apresentada pelo professor **Luís**, pode-se chamar de “*Juízes Professores*”, sendo a atividade profissional que sobressai como substantivo. Percebe-se isso em discursos como o de **Eduardo**, que, abordando a necessidade de uma certa reputação para um professor de direito, argumenta:

Se você diz uma coisa na sala de aula e como profissional pratica outra, né, imagine eu ser um professor que chega na aula e falo como é que um juiz deve se portar em termos de parcialidade, em termos de probidade, honestidade... E na minha vida prática eu

fizesse tudo contrário, então que moral eu teria? Isso acaba refletindo no próprio conhecimento, porque aquela informação não vai chegar pro aluno com a mesma força simbólica como quando você tem alguém que mostra que quando deve ser, é.

A vida acadêmica é, assim, um epifenômeno do que o professor **Mauro** chama de “*fantástico mundo dos juízes*”. Ele argumenta que “*muitos dos professores que entraram na universidade, não só aqui, eles passaram a ser professores profissionais, o que por um lado é bom, mas por outro lado eles são professores muito vocacionados a estarem preocupados com a sua carreira, então não são muitos professores com uma ligação com a universidade*”.

Essa carreira não poderia ser a de professor? Não, diz ele, pois “*a universidade não dá prestígio nenhum a quem tá em sala de aula. A sala de aula não te gera prestígio, não te gera poder, ela é só um ônus*”. Perguntado se o regime de dedicação exclusiva não ensinaria esse laço mais próximo com a universidade, **Mauro** rejeita acidamente essa possibilidade: “*aqui quando você pega um professor 40 horas ou um professor DE, qual a diferença? A gente não produz... a dedicação exclusiva me parece um mito*”. E vai além: “*se você for fazer na ponta do lápis quem cumpre 40 horas, é difícil [...] ninguém controla isso, isso faz com que a divisão de trabalho seja totalmente irregular, então alguns professores trabalham muito, outros professores podem não trabalhar quase nada, alguns raros já não trabalham quase nada*”.

De fato, esse fenômeno foi percebido pelo pesquisador. Em certos momentos, o laço com a universidade é tão precário frente à prioridade à carreira jurídica, e os mecanismos de controle interno são tão falhos que ensejam situações, para dizer o mínimo, constrangedoras.

Em um episódio acompanhado no trabalho de campo em todas as instituições. Numa, um docente, que muitos informantes relataram já ter colocado seu sócio de escritório de advocacia para dar aula, frequentava muito pouco a disciplina que ministrava num dado semestre; o Centro Acadêmico oficiou o departamento notificando esse fato, o que levou a uma grande e constrangedora confusão. O professor não foi punido, mas acabou pedindo licença.

Um caso mais notório não terminou tão bem: registrado em reportagens, docentes que tinham vínculo de dedicação exclusiva mas mantinham escritórios de advocacia foram punidos judicialmente, sendo seu vínculo forçosamente modificado para o contrato de 40

horas, o que significa redução salarial, e condenados a devolver a diferença do salário de professor em dedicação exclusiva. Aliás, em pelo menos duas oportunidades, foi possível entreouvir no corredor docentes do tipo “*juízes professores*” temerosos desse tipo de complicação, ou lamentando tê-la vivido.

No outro lado do espectro, há de docentes jovens que se dedicam à construção do início de sua carreira acadêmica; outros que explicitam sua outra carreira mais como uma busca por estabilidade ou conforto material do que por vocação; e, ainda, alguns que, já mais à frente na carreira, já consolidaram a certeza de que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são as prioridades da sua vida profissional. Esses referenciam seus relatos na vivência acadêmica, e não na vivência profissional; professor, para eles, é um substantivo e um adjetivo, descreve não apenas *o que* são, mas também *como o são*. Ainda referenciando-se nos termos que emergem do campo, são os “*Professores professores*”¹².

Mesmo entre estes, a prática docente é mediada pelos códigos que emergem dos *Juízes Professores*, como expresso pelo professor **Paulo** ao colocar que

Eh... Tem o habitus do professor de direito, né? Eu acho que ao mesmo tempo que você... se conforma, e é conformado por esse habitus, você não pode se deixar levar por ele. Por que é um habitus que ele foi construído, assim, sabe, eh... Historicamente, pra fazer o professor de direito não ser um professor acadêmico, universitário, um pesquisador, mas pra ser um cara que... que... um conformador. E isso, eh... Esses símbolos de poder, eles estão presentes, também, no que você chama de aparência. Então, por um lado, se você não... Não entra nesse habitus, você não... Não consegue dar aula. Por que os próprios alunos, que já estão ali, implicados nas relações de dominação [...] É a mulher de César. Tem de parecer a mulher de César. Entende?

A escolha do docente por um conceito sociológico para explicar suas ideias oferece uma pista, aliás, para uma das características desse contingente: uma maior abertura para a interdisciplinaridade e as conexões entre o Direito e outras áreas. Confrontar esse “*habitus do professor de direito*” não parece ser uma decisão óbvia para um estudante que ingressa num curso de Direito.

É o caso de **Augusto**, um *professor professor* que, porém, entrou no curso de Direito com o objetivo de ser juiz. Porém, o cotidiano da Faculdade, a relação com os professores, as atividades de pesquisa e monitoria terminaram com uma proposta de bolsa

¹² Em um caso, um informante diz que um docente é “*professor professor mesmo*”.

de doutorado no exterior, o que o levou a ser um acadêmico.

Não parece que a dedicação exclusiva seja uma condição necessária para alçar essa categoria, inclusive levando em conta as críticas que **Mauro** apresenta. Porém, ainda assim, esse é um importante indicador; também o é a reação dos docentes que, ao serem perguntados sobre o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, relatam grupos registrados, atividades e vínculos com os grupos existentes na Faculdade, em especial as assistências jurídicas, os PET, grupos de pesquisa e extensão; os demais, em geral, fazem referências genéricas a atividades de pesquisa, em geral, “*individuais*” e “*informais*”.

Outra característica relevante desse grupo é a interdisciplinaridade, como já dito anteriormente. Durante o campo e o levantamento de dados, detectou-se docentes que, dentro da área do Direito, desenvolveram sua formação conectados com, sobretudo, a Sociologia e a Filosofia; no entanto, também há casos de formações que partem de outras áreas, como Administração, Antropologia, Sociologia, Ciência Política, Letras, Serviço Social e Medicina, para chegar no Direito, em alguns casos com pós-graduação nessas áreas, em outros, com docentes que iniciaram a carreira, ou dividiram a graduação de Direito, com uma graduação em outra área. Evidentemente, isso exige da instituição uma abertura para tanto, sobretudo nos editais de concurso docente.

Obviamente, a linha de corte não é precisa. Há um segmento intermediário, de docentes que mencionam suas carreiras como balizas de sua atuação acadêmica, mas sem a centralidade que os “*Juízes Professores*” apresentam em sua exposição. Se em certo momento suas falas aproximam-se daqueles mais focados nas carreiras de Estado, em outros, alinham-se mais do ideal de “*Professor Professor*”.

Alguns docentes, por exemplo, contam que exercem outras carreiras mais pelo ganho financeiro e de estabilidade que por vocação. Isso é comum em docentes que escolhem carreiras que não lhes toma todo o tempo ou que permite teletrabalho ou “*home office*”; assim, eles permanecem mais tempo na universidade coordenando atividades de pesquisa, extensão, monitoria e orientação acadêmica. As atividades de assessoria de tribunais e a advocacia pública, privada ou popular são as que mais parecem adequadas a esse tipo de divisão de trabalho.

É um grupo que pode ser caracterizado, na gramática dos entrevistados, de “*Advogados e professores*”. Ambas as palavras são substantivos, indicando a busca ativa do

equilíbrio entre as duas atividades; em dados momentos, uma das duas características pode, sim, acabar prevalecendo, sem prejuízo dos docentes permanecerem nessa zona intermediária.

Não se pode deixar de fazer uma demarcação do ponto de vista do gênero e da raça neste ponto. Como já se argumentou antes, “*conforme os relatórios e censos consultados, o ingresso de mulheres e negros nas carreiras de Estado, sobretudo nas mais tradicionais, mesmo se percebendo um crescimento ao longo do tempo, ainda está muito distante das médias da população* (CNJ, 2014; SILVA; SILVA, 2014; CNMP, 2014)” (BRITO, 2017, p.66); a disparidade é evidente e bem documentada, sobretudo, nas carreiras mais prestigiadas, como a magistratura e o Ministério Público.¹³

Como se pode imaginar, essa disparidade se evidenciou, também, nos campos estudados. No conjunto dos corpos docentes, o acesso às carreiras de Estado mais prestigiadas está mais concentrado entre os homens e os brancos; o exemplo da USP, com 17 Desembargadores do Tribunal de Justiça de São Paulo, Tribunal Regional do Trabalho, Tribunal Regional Federal e Ministros do Supremo Tribunal Federal, Superior Tribunal de Justiça e Tribunal Superior Eleitoral, dentre os quais apenas uma mulher e um sobre o qual o professor **Ernesto** diz: “*eu não sei se... se ele é negro não, é... se ele é preto. É... eu não... não tenho certeza... se ele... se ele teve esse background que eu te falei, sabe? Na família, se teve ou se ele sofreu o preconceito...*”.

É importante perceber que, dos cinco docentes negros entrevistados, três dedicam-se à assessoria popular junto a movimentos sociais, explicitando uma estratégia específica de desenvolvimento das suas carreiras. Das duas professoras negras restantes, uma dedica-se exclusivamente à atividade docente e outra segue uma carreira fora da universidade; a amostra é representativa no sentido de captar também a desigualdade no acesso às posições

¹³[segundo o Censo do Poder Judiciário] Em 2013, 64% dos juízes eram homens, sendo que apenas na Justiça do Trabalho há mais mulheres que a média (47% contra 53% de homens). Também há maior proporção de mulheres entre os Juízes substitutos (42%), ao passo que há uma redução significativa na proporção de mulheres entre desembargadores e ministros de tribunais superiores (21,5% e 18,4%). Entre negros e brancos, observa-se ainda maior desproporção: 84% de juízes brancos, contra 15% de juízes negros, proporção que diminui nos tribunais superiores (91,1% x 8,9%), e aumenta levemente na justiça do Trabalho (82,8% x 17%) e na Justiça Eleitoral (77,5% e 22,5%). Já entre os servidores, há maioria de mulheres: 56,2%, contra 43,8% de homens. Cabe ressaltar que quase 80% do corpo de servidores com curso superior. Do ponto de vista racial, são 70,9% autodeclarados brancos, contra 29,1% de negros. (BRITO, 2017, p.39). Para mais informações, ver CNJ, 2014; CNMP 2014; 2015; Silva; Silva, 2014; Barreto, 2015.

de prestígio no mundo de Direito.

E também o é no que tange às mulheres; das dez mulheres entrevistadas, três ocupam outras funções públicas, sendo que apenas uma segue uma carreira jurídica de Estado tradicional, a magistratura. Uma já ocupou posições de governo de alto escalão, mas hoje se soma a outras quatro que sempre seguiram, prioritariamente, a carreira acadêmica. As duas restantes dedicam-se a advocacia, portanto, seguindo a tendência detectada na literatura de baixo acesso das mulheres às carreiras tradicionais do Direito.

O que tudo isso significa, do ponto da execução das tarefas esperadas de um docente universitário? De pronto, é possível destacar que a atuação no campo jurídico balizou importantes falas nas entrevistas; não raro, se relatava casos ocorridos não nas Faculdades, mas em delegacias, júris e audiências, incluindo aí experiências com o racismo e comparações com suas atuações na universidade. Na constituição destes sujeitos, as suas profissões apresentam-se como muito relevantes ao se observar seus posicionamentos e, sobretudo, quais exemplos evocam para ilustrá-los.

Também, como se discutirá adiante, o grau de dedicação à vida universitária enseja padrões de relacionamento diferentes entre os docentes e a comunidade acadêmica, em especial, os estudantes. Mesmo com os protestos do professor **Mauro**, o pesquisador percebe, por exemplo, que o regime de trabalho em dedicação exclusiva, ou ao menos uma atitude que prioriza a vivência do ambiente acadêmico acaba por ter grandes impactos nestes padrões.

O exemplo mais evidente é o da *FD*; na instituição brasiliense, o perfil de docentes é mais próximo dos “*professores professores*”. Há mais docentes em dedicação exclusiva, mais docentes com trajetórias em diferentes áreas do conhecimento, e, inclusive, casos de cobranças formais de cumprimento de carga horária; somando isso a já discutida arquitetura e distribuição do espaço, foi comum encontrar, por exemplo, professores atendendo estudantes nas salas para isso destinadas.

Em que pese muitos docentes relatarem os mesmos problemas nas três instituições, esse diferencial também reaparece nas entrevistas, marcando nitidamente experiências diferentes de acordo com esses diferentes padrões. Em geral, os docentes mais envolvidos têm uma percepção mais aguçada sobre os estudantes e a comunidade como um todo, enquanto os que parecem estar na Faculdade de passagem impactam contribuindo para uma

certa indiferença no corpo estudantil. Como argumenta o Neder Cerezetti e outras (2019), muitos estudantes se ausentam das aulas ou alegam estar na aula “*só de corpo*” (p.91-2), devido a falta de interesse e, grife-se, de “*troca de comprometimento com o professor*”¹⁴. As observações feitas durante o trabalho de campo, aqui, indicam que essa situação de troca de comprometimento entre estudante e professor são potencializadas pelos perfis docentes mais afeitos à vida acadêmica, enquanto àqueles dedicados à outra área da vida profissional tendem a produzir essa cumplicidade mais esparsamente.

Os impactos dos diferentes perfis docentes serão sentido em etapas posteriores da análise. Eles não apenas ecoam nas entrevistas - inclusive com os docentes apontando exemplos práticos de maior ou menor envolvimento com a comunidade acadêmica dentre os colegas; elas também acabam por relacionar-se com outros aspectos que serão, mais adiante, analisados. No geral, porém, é preciso destacar que esse grau de comprometimento parece, na média, baixo, independente das instituições.

Foi frequente observar e ouvir relatos de docentes delegarem sistematicamente os trabalhos de sala de aula a monitores, estudantes de pós-graduação, substitutos ou, em casos mais graves, a pessoas alheias à comunidade acadêmica; nas palavras de um docente, “*aliás, outra tragédia da faculdade é essa. Os professores não cumprem sua... muitos não cumprem a carga horária. Mandam assistentes de pós-graduação, monitores, colegas de escritório*”. Outro conta que, tendo assumido uma posição de chefia, sofreu ameaça de ser destituído da função ao dar falta para um professor mais antigo. Se não há, como relatam, muita dedicação à pesquisa e extensão, fica no ar a questão: que fazem esses docentes, então?

Há, em torno dessas questões delicadas, uma questão subjacente: uma disputa acerca da concepção do ensino jurídico¹⁵. Em que pese este trabalho não ter condições de

¹⁴ Com relação ao esvaziamento ou à presença em sala de aula, constatamos diferenças entre as disciplinas que (i) tinham maior ou menor cobrança de presença, por meio de chamada ou mera assinatura de lista, e (ii) interesse na disciplina e troca de comprometimento com o professor, independentemente da cobrança de presença. Nessas últimas, notamos que o esvaziamento das salas ao longo do semestre foi menos frequente, sendo que os alunos afirmavam que ‘a presença, na maioria, é para aproveitar a aula e não por causa da chamada’. Quando a presença era motivada apenas pela chamada, os alunos afirmavam estar ali ‘só de corpo’.” (NEDER CEREZETTI *et al*, 2019, p.92)

¹⁵ Assim, nota-se que a formação dos alunos não se limita aos conteúdos ensinados nas aulas expositivas. O que deixa de ser ensinado também é uma questão importante (RHODE, 1993), bem como os discursos implícitos “das pequenas práticas cotidianas” que manifestam a tradução de uma visão geral de direito no campo do ensino (GHIRARDI, 2010, p. 4). Nessa perspectiva, sugere Ghirardi que seria possível pesquisar, por exemplo, sobre “as conexões entre os modos de construção das relações de poder no espaço universitário e a lógica de

aprofundar o tema, os docentes chegam a falar abertamente sobre ele e isso parece ter impactos muito importantes no restante da pesquisa. O que é uma boa escola de Direito? O que é um bom professor de Direito?

A disputa se polariza muito fortemente entre a ideia de formar *estudiosos* do Direito ou os *operadores* dele. Aqui, evidentemente, não se pretende insinuar que um polo defenda o não estudo, ou que outro se vincula exclusivamente à reflexão e não à prática jurídica; porém, trata-se de concepções sobre como e para que se deve formar o profissional de Direito. Não há justaposição exata entre o perfil profissional e a posição nesta disputa, embora certa coincidência exista. Tome-se, portanto, as posições expressas pelos próprios docentes, quase como que como se eles debatessem entre eles, para depois discuti-las à luz de alguma teoria sobre o tema.

Os que defendem formar *operadores* alinham-se a uma posição que defende a necessidade de ter um curso voltado para formar juízes, promotores e advogados, e, por isso, é importante ter professores que tenham este perfil. Para esses docentes, como diz **Ives**, uma Faculdade de Direito

não pode ser só uma escola de professores de dedicação exclusiva [...] Isso eu não acho que deva predominar, eu sou daqueles que resistiriam a dizer 70%; não, resistiria, seria contra isso, é uma escola profissional e eu diria que a maioria tem de ser de profissionais.

O professor **João**, também argumenta nesse sentido:

Olha, como eu sou da área... é, é.. técnica, eu prefiro... eu, eu... na minha concepção cê tem que dar mais ênfase a pessoas com vinculação concreta, do dia a dia, entendeu., dos problemas do dia a dia. [docentes com atuação profissional...] é o ideal, entendeu? É... que tenha advogados, entendeu?

Não basta, porém, ter um determinado perfil de docente. O projeto pedagógico do curso e das disciplinas devem ser, também, bem direcionados; e a palavra-chave no discurso desses docentes é “*técnica*”, ou seja, o estudo da lei através da leitura dos códigos legislativos. As boas aulas são, como diz **Ives** sobre as suas, com “*método expositivo*”, e

intervenção das instituições jurídicas em trocas sociais mais amplas” (GHIRARDI, 2010, p. 4). Desse modo, não haveria como separar o modo como se pensa o direito e o modo de ensiná-lo. (NEDER CERZETTI *et al*, p.12)

como **Miguel** relata as que dá, “*com esquemas baseados nos melhores manuais*”.

Por “*manuais*”, ele refere-se a um conjunto de livros, geralmente divididos por áreas do Direito, também chamados de “*cursos*”, que, junto a códigos legislativos comentados, formam o principal corpo de leituras propostos por estes docentes. Esses livros variam de preço, chegando a centenas de reais; na observação direta, aliás, percebe-se como é peculiar a inserção desses livros e dos códigos legislativos, republicados todo ano com as mudanças aprovadas no legislativo, no processo de formação jurídica¹⁶.

Essa combinação de aulas expositivas com um foco nos manuais foi percebida num modo bem evidente em mais de uma oportunidade: entra o docente na aula, em geral de terno e com uma pasta de couro nas mãos; dá boa noite, senta-se, às vezes faz uma brincadeirinha ou a chamada; abre o código civil, penal, processual, enfim, aquele que é objeto da disciplina e pergunta “*Em que artigo paramos?*”. Daí começa uma aula de leitura e comentários sobre os artigos dos códigos, mais ou menos enfadonhas a depender da capacidade do docente de manter sobre si a atenção durante uma ou duas horas de leitura.

Por vezes, a voz do docente é baixa e a leitura lenta e pausada; em outras, o docente traz exemplos famosos, crimes de grande repercussão midiática, acidentes e casos históricos bem conhecidos e, com isso, prende mais a atenção da turma. Porém, foi regra perceber que, assim como o Neder Cerezetti e outras (2019) documenta, que esse tipo de aula, quando não tem chamada obrigatória, no geral acaba ficando muito esvaziada - o que, na observação realizada, não parece ser o caso em outros tipos de aula. A capacidade de expor de maneira inteligível e dinâmica, fácil de anotar, acaba por ser a principal qualidade a ser apreciada pelos estudantes que frequentam estas aulas.

Nos casos mais extremos, a percepção dos estudantes de que essas aulas são maçantes, ou pior, inúteis - uma vez que se limitam a reproduzir o que está nos *manuais*, que podem ser lidos em primeira mão - leva a situações curiosas. A mais prosaica é a

¹⁶Como já se argumentou, “a questão do material didático no curso de Direito, e do seu mercado editorial, valeria uma monografia à parte: há relato do uso prioritário de livros dos docentes da casa, inclusive com casos pitorescos relatados por informantes, como o do docente que oferece um ponto extra para quem fichar o livro que ele mesmo escreveu, ou do que cobrou em prova uma nota de rodapé de livro de sua autoria. E há uma intensa agitação econômica em torno de “cursos”, “manuais”, “apostilas” e “videoaulas” para concursos, elaborados inclusive por docentes da casa e editorados por cursos preparatórios ou faculdades particulares, que tem, em alguns casos, docentes da UFBA como sócios. Tudo isso acaba por configurar verdadeiras grifes jurídicas, atualizadas anualmente com o anúncio de que o manual dos anos anteriores tornou-se obsoleto. (BRITO, 2017, p.150)

conhecida, e por vezes tolerada, fraude na lista de presença; era comum ver listas assinadas por bastante mais gente do que os presentes na sala de aula; uma das faculdades, aliás, chegava a oferecer aos docentes listas de presença com fotos dos alunos, talvez, para combater essa fraude.

Porém, talvez seja o caso mais curioso o da existência de toda uma rede de tráfico, mais ou menos conhecida pelos professores, dos chamados “*cadernos digitados*”, em uma das instituições pesquisadas. Como os docentes limitavam-se a repetir ao longo dos anos comentários sobre os códigos, atualizando quando entram em vigor novas leis, e o principal material de estudos acaba sendo as anotações feitas na aula, ao longo dos anos vão se proliferando cópias digitais de cadernos. Os mais valorizados eram de estudantes reconhecidamente organizados nas suas anotações, chegando o nome destes alunos a tornar-se marcas de bons cadernos e circularem mesmo anos depois de suas formaturas. “*Baixa o caderno de fulano de tal*” é um conselho que se ouvia com frequência.

Esses docentes tem grandes aversões, que, veremos, são críticas aos seus oponentes na disputa sobre a formação jurídica. A primeira delas é a qualquer mudança neste padrão de ensino, que envolva a mudança do quadro. É o que nos demonstra o professor **João** ao argumentar que

teve uma alteração de... projeto pedagógico, que aí eu senti, ela vai... gerar consequências ruins, porque tirou muitas matérias obrigatórias... transformando em optativa, entendeu, coisa que não pode ser optativa, imagina o cara, que se inscreveu, hoje, se ele vai sair daqui sem ver, sem entender essas coisas, o cara vai ser advogado, promotor ou juiz? O cara tá aqui pra ser advogado, promotor ou juiz.

Ele reage ao que **Reinaldo** e **Roberto** relatam ter ocorrido, ainda que tímida e paulatinamente, a partir da criação de normas curriculares e controles de qualidade dos cursos de Direito pelo Ministério da Educação, que impactou nos currículos das instituições em que lecionam. O que enseja a introdução das disciplinas chamadas “*propedêuticas*”, como Sociologia, Filosofia e História do Direito, Ciência Política, Antropologia Jurídica e outras, que passam a concorrer com as disciplinas “*dogmáticas*” - Direito Penal, Civil, Processual, Administrativo, etc.

Outra aversão que estes docentes tem, em geral, é às discussões “*políticas*” no ambiente universitário. Esse tipo de restrição não é exclusivo a eles; **Augusto**, por exemplo,

critica ambos:

“É uma tragédia, porque é um percentual grande de estudantes que só ficam fazendo política o dia inteiro, [...] que vão só prejudicar o País porque não vão poder nem defender as causas que deveriam defender porque não sabem absolutamente nada porque não entram em sala de aula. Sala de aula é o de menos, mas não entram em biblioteca. [...] A outra causa que liquidou com o ensino na nossa escola [...] e que tá acabando com o estudo sério nas ciências jurídicas do Brasil: estágios profissionais durante a graduação. [...] Eu brinco com os alunos, é o Fausto, [...] é o Diabolo que compra as almas deles. Aí não estudam mais absolutamente nada, porque eles ficam por esses estágios que são seis horas, na prática, são oito horas, a faculdade não controla nada, presença não é controlada como se deveria, muitos professores não são dedicação integral, advogam, também distribuem notas e aí acaba o ensino universitário. Então eles só vão saber o que aprenderam no escritório.”

Sua posição, porém, parece não ser tão hegemônica dentre os críticos do ensino meramente profissional ou formalista do Direito. Entre os que parecem mais alinhados a essa formação, porém, é bastante predominante essa visão; **Miguel** é um exemplo que ajuda a compreender a relevância disso para esse trabalho: ele atribui a queda do nível da instituição que estuda à crescente politização da Faculdade, em especial, a um certo “*sensu de gratidão política*” dos beneficiários das políticas afirmativas. Como se discutirá adiante, ele está longe de estar sozinho nessa posição.

É útil, retomar a discussão mais geral trazida por Neder Cerezetti e outras (2019), para perceber que a posição de formar operadores é, ainda, absolutamente hegemônica não apenas nas faculdades estudadas, mas no contexto do ensino jurídico nacional. Do outro lado destes, há os docentes que acreditam num ensino jurídico voltado para a formação de *estudiosos* do Direito, acadêmicos e profissionais que consigam ter uma visão crítica e abrangente do Direito, inserindo-o dentro do contexto social, econômico, político e cultural do Brasil, e trazendo abordagens interdisciplinares que integrem a formação jurídica com conhecimentos em outras áreas como Filosofia, Sociologia, Economia, Antropologia, Psicologia e outras.

Estes docentes também relatam as disputas ativas acerca do modelo de formação em Direito nas suas instituições, e as reações fortes que vivem. É o que conta **Reinaldo**, num relato bastante icônico da disputa que aqui tenta se descrever:

Eu comecei como professor de introdução à teoria do direito e depois filosofia do direito, mas quando veio sociologia, eu optei por sociologia. E a sociologia é uma espécie de uma... um cavalo de Troia no formalismo jurídico, na dogmática

jurídica, no legalismo. E... ela rompe aquela formação reacio... conservadora, não reacionária... conservadora, positivista dos juristas brasileiros. [...] Isso fez com que a sociologia que foi imposta pelo Governo, na época, fosse tratada à bordoadada quando ela entrou. [...] quando nós começamos a fazer a carreira, nós começamos a sofrer uma trombada, uma crítica, uma censura, dos professores mais velhos, mais conservadores e mais positivistas que nos acusavam de subversivos. [...] No meu concurso de doutorado, um dos examinadores, [...] olhou pra mim e perguntou quem era esse tal de Max Weber e qual é a importância que esse Max Weber tinha pro assunto do direito. [...] no meu concurso pra titular, eu fui chamado de comunista pelo presidente do antigo Conselho Federal da Educação. Ele dizia, “o senhor não consegue entender que não há espaço para o senhor numa faculdade de direito. Sociologia não é uma disciplina que nós consideramos... nós, no direito, não conseguimos ver nela o seu status científico”.

Como se pode, aliás, depreender, muitos dos docentes alinhados com essa posição concentram-se nas matérias ofertadas, em geral, no início do curso, as chamadas “*propedêuticas*”, mas também foi possível perceber alguma presença destes em áreas consideradas “*dogmáticas*”, destacadamente Direito Penal e Constitucional. Na argumentação de **Reinaldo**, não se trata de diluir a formação jurídica, e sim preparar o profissional ou acadêmico para compreender o Direito enquanto um instituto inserido num contexto social, político e econômico, e operá-lo levando em conta estes fatores.

Duas características se destacam nestes docentes. A primeira delas é a busca por um repertório metodológico mais variado; enquanto o padrão de aula expositiva e leitura de códigos predomina, alguns docentes buscam estimular aulas participativas, debates, uso de recursos audiovisuais, aulas de professores convidados, trabalhos em grupo, seminários, monitorias e grupos de debates, além de um forte incentivo na participação de atividades de pesquisa e extensão, como uma forma de estimular o estudante a construir um processo crítico de ensino-aprendizagem, e não apenas dominar fórmulas, leis e princípios.

Mesmo entre eles, porém, há uma presença forte do método expositivo. Em alguns casos - sobretudo na USP - era comum que os docentes dividissem a aula com monitores que conduziam seminários ou debates em pequenos grupos, enquanto ao professor que regia a matéria cabia fazer uma exposição que, em geral, era um pouco mais dinâmica e chamava mais atenção dos estudantes que a média. Ainda assim, em outros, era comum ver o professor sentado em roda com os estudantes, muitas vezes sendo difícil reconhecer quem estava dando a aula.

Como já se expôs o argumento de **Paulo**, muitas vezes os próprios estudantes cobram o “*habitus*” do professor de Direito. Essas metodologias, portanto, nem sempre são bem recebidas entre os estudantes. Não obstante, resistem: em uma aula, um docente diz ter

“ojeriza aos manuais de Direito; o Brasil tem 1423 escolas de Direito que formam reprodutores, e não produtores de Direito, sobretudo teorias importadas. Nessa disciplina, vamos não macaquear teorias estrangeiras e sim desmontá-las.”.

Outra característica importante é a presença, dentro desta categoria, de um subgrupo docentes que estimulam não apenas reflexões críticas em geral, mas que buscam ativamente incorporar, nas aulas, discussões, temas e métodos que, ao seu ver, emergem do contexto das ações afirmativas. Protagonizado sobretudo por professores mais jovens, mulheres e negros, o comportamento destes docentes será destrinchado numa seção específica, mas cabe registrar que o seu posicionamento está estreitamente vinculado a uma posição mais crítica acerca do modelo de formação jurídica.

Evidentemente, grande parte dos docentes parece seguir alheio a essa disputa, reproduzindo o modelo hegemônico. Alguns confessam querer fazer diferente, mas não saber por onde começar, seja do ponto de vista temático ou metodológico; **Francisca**, por exemplo, conta que

“isso é um desafio pra mim, a minha formação aqui toda [...] foi muito baseada em aulas expositivas né, predominantemente, e eu cheguei aqui com o desafio de não só sempre ter feito a crítica enquanto estudante contra um modelo de ensino meramente expositivo [...], eu me deparei com turmas de outros cursos né [...] eu tenho tentado fazer um processo mais horizontal, mas eu não posso negar que eu uso muito a ferramenta da aula expositiva.”

Portanto, é importante, nesta seção, ter um panorama consolidado dos perfis profissionais e acadêmicos dos docentes, aqui categorizados segundo a proporção entre o peso da carreira acadêmica e da carreira jurídica na vida profissional do docente. Mas, mais que isso, compreender como, na percepção destes docentes e através das observações feitas, se desenha uma disputa sobre o que deve ser o ensino de Direito na instituição.

Em geral, um modelo tradicionalista é hegemônico, e pareceu sê-lo ainda mais no caso da UFBA, onde os *juízes professores* são mais frequentes que nas outras. Mas convive com tensões provocadas por aspirações reformistas, que parecem mais avançadas no caso brasiliense, onde os *professores professores* nitidamente predominam. Na *SanFran*, observou-se o mais formidável choque entre a tradição da instituição e aqueles que queriam transformar seus paradigmas; lá, também, o equilibrismo de *advogados e professores* parece bem mais destacado.

Tendo esse panorama, será possível passar para a seção final deste capítulo. Pode-se dizer que tanto um docente que ascende a uma carreira jurídica prestigiada, quanto o que se dedica com afinco à atividade docente numa das mais respeitadas Faculdades de Direito do Brasil é um profissional de sucesso. A despeito das filigranas, de onde vieram, de como chegaram até ali e como exercem sua profissão, fazê-lo não é, em nenhum caso, um fracasso. Na próxima seção, portanto, os perfis e as disputas aqui categorizadas são confrontados com as razões percebidas pelos docentes para explicar essa trajetória descrita até aqui.

3.3 AS RAZÕES DO SUCESSO: DO MÉRITO INDIVIDUAL À AÇÃO COLETIVA

Ao relatar suas trajetórias pessoais e profissionais, os docentes não apenas relatam fatos objetivos, os acontecimentos tais como ocorreram em ordem cronológica. Há uma seleção dos fatos apresentados, e algo que os conecta, dando sentido à narrativa; esse elemento que edifica uma narrativa, em geral, com uma coerência interna forte, são determinados *valores* que guiam *argumentos* dentro da narrativa.

Como argumentado anteriormente, esses valores aos quais os docentes aderem ao argumentar sobre sua trajetória são relevantes, na medida em que eles podem formar uma régua pela qual eles medem, muitas vezes, os seus estudantes. Para este trabalho, as questões centrais emergem ao se provocar os entrevistados acerca do que avaliam ser os principais elementos que favoreceram ou dificultaram a sua trajetória de sucesso.

Há pouca dúvida, entre eles, aliás, que suas trajetórias são de sucesso. Além das caracterizações teóricas sobre classe social já apresentadas (POCHMANN, 2014; BOURDIEU, 1986; 2007; SOUZA, 2012), os dados objetivos sobre o perfil do corpo docente, a tradição e o prestígio das instituições em que ensinam e, também, das demais carreiras às quais os docentes seguem, superam qualquer dúvida que se possa ter. Diz uma docente entrevistada, “*eu tenho consciência que dar aula na USP é uma coisa pra poucas pessoas, sei que dar aula dentro da USP é você galgar a carreira*”.

Interrogar um sujeito que ocupa uma, e às vezes duas, posições de grande prestígio

social - como é ser docente nas instituições pesquisadas e, por vezes, membro de uma carreira jurídica tradicional - sobre fatos que contribuíram ou dificultaram seu percurso de vida é útil. Os *valores* e *argumentos*, devidamente categorizados, se articulam não só com os fatos narrados na sua trajetória, mas, também, mais à frente se relaciona com outras posições e comportamentos apresentados.

É importante ressaltar que, embora esta seção em especial avance na produção de categorias, estas serão devidamente confrontadas com o quadro conceitual anterior e isso fará parte da produção de teoria e hipóteses fundamentadas que é o objetivo deste trabalho. Na agenda de pesquisa proposta, estes *valores* são lidos como a base de muitos comportamentos frente às ações afirmativas, como aliás se discutirá no próximo capítulo.

Vale a pena iniciar a categorização pelos argumentos dominantes dentre os docentes pesquisados. Eles, amplamente majoritários, conferem centralidade a valores individuais como decisivos em sua vida, com bastante foco em argumentos construídos em cima da ideia de mérito. São representados pelo uso, na narrativa sobre as trajetórias, de palavras-chave como “*muito estudo*”, “*competência*”, “*esforço*”, “*senso de responsabilidade individual*”, “*dedicação*”, “*foco*”, “*disciplina*”, “*só trabalho*”, “*paixão*” ou “*amor*” pela profissão, compõem uma verdadeira constelação de valores *individual-meritocráticos*.

Tais valores são dominantes nas narrativas; em algumas, são exclusivos, e em outras aparecem conjugados com outros tipos de argumentos. Eles são um recurso predominante no caso de 14 dos 29 docentes entrevistados e combina um aspecto individualista, por atribuir o sucesso às suas qualidades pessoais, com um valor meritocrático, na medida em que valorizar qualidades das quais deriva o merecimento do que foi alcançado.

Quando este tipo de argumento era invocado, normalmente, ele o era através de respostas tópicas e objetivas. Se algo a mais era dito, sempre o era no intuito de reforçar essas qualidades meritórias, e muito raramente de explicar a sua origem ou como constituíram um diferencial. O docente **Sérgio**, por exemplo, ao ser perguntado o que contribuiu para o sucesso na sua trajetória, responde peremptoriamente “*trabalho, dedicação, estudo. Isso.*”, com o “*isso*” funcionando como um ponto final, e logo se inclina esperando ouvir a próxima pergunta.

Uma característica importante dos docentes que usam esse tipo de argumentação é a dificuldade de apontar as dificuldades na sua trajetória. Alguns, ao serem perguntados sobre este tema, apresentam respostas ambíguas, que, em geral, reforçam mais as qualidades individuais do que explicitam dificuldades mais concretas; o professor **Ives**, por exemplo, reflete: "*Maior dificuldade?* <pausa> *Bom... esforço pessoal, a necessidade do esforço pessoal. Isso me custou muito esforço e... eu tinha os meios pra isso*". Já **Luís** discorre longamente acerca das desvantagens da honestidade e dedicação, que ele diz ter, no contexto do serviço público, em especial para pessoas que, como ele, exigem isso das pessoas com quem se relaciona.

Outros ressaltam a insignificância das dificuldades; enquanto **Sérgio** recorre à literatura, **José** se vale de um brocardo latino, para expressar as mesmas ideias:

Vou ser pernóstico aqui, vou citar Saint-Exupéry, se as coisas são inatingíveis, isso não é motivo pra não querê-las¹⁷. Corre atrás. Corre atrás. Então o fracasso é seu, mas o sucesso também é teu. (**Sérgio**)

Quando você quer uma coisa e você se esforça você consegue. Uma frase em latim que diz assim: "Volle Est Posse", "Querer é poder". (**José**)

A diferença entre estes é que **José** atribui à sua força de vontade a capacidade de superar a dificuldade financeira de um jovem pobre da zona rural que se tornou juiz; **Sérgio** atribui o mesmo valor à sua trajetória *tradicional*, de uma família de origem com condições parecidas com a sua própria, o que evidencia uma amálgama valorativa que não deriva das trajetórias pessoais e sim de outros contextos sociais que inculcam esta narrativa como a positivação de um valor, a meritocracia. Ao final da entrevista ele retoma esse argumento veementemente, ao afirmar que

É, e eu sou uma pessoa que eu defendo a meritocracia. [fala muito rápida] gênero, eu vou dizer não, porque eu sempre fiz as minhas coisas pela meritocracia. Se eu tô sentado aqui é por meritocracia, se eu sou [carreira jurídica], meritocracia, se eu sou... fui, seria um bom advogado, é porque eu me dediquei, tá? Eu fiz vários concursos públicos, acho que uns 12 na minha vida, sabe qual foi sempre a colocação? (**Sérgio**)

¹⁷ **Sérgio**, num equívoco, atribui a Saint-Exupéry trecho de belo poema de Mário Quintana: "*Se as coisas são inatingíveis.., ora! / Não é motivo para não querê-las... / Que tristes os caminhos, se não fora / A mágica presença das estrelas!*" (CARVALHAL, 2006, p.124)

Um exemplo notável de exceção a essa regra fica por conta do professor **Eduardo**, que explica, também, onde suas capacidades individuais significaram capacidade de superar problemas específicos:

Formação militar, minha mãe professora... Sabe, eu nunca tive moleza não, sabe, é... Estudei num Colégio Público, mas um colégio rigoroso, né, enfim, e é isso... disciplina e correr atrás, não esperar que me facilitem as coisas. Isso é uma coisa que realmente a disciplina militar me conduziu, então eu era o cara que acordava de madrugada pra estudar sem ninguém chamar, enfim, ninguém precisava ficar no meu pé, eu mesmo ia fazer... isso foi fundamental pra mim, isso foi o que me levou a vida toda. Sempre me acostumei a trabalhar na pressão.

Outra forma importante de argumento *individual-meritocrático* são argumentos que explicam a trajetória do ponto de vista da sua variação horizontal, ou seja, por que eles escolheram esta área de ensino em detrimento de outra, ou por que decidiram tornar-se docentes em dedicação exclusiva e não seguirem outra carreira jurídica. Esse tipo de argumento reforça a noção de que é a escolha individual e a capacidade meritória de ser bem-sucedido nela que mais importa. Conta-nos **Reinaldo**, por exemplo, que a maior dificuldade que encontrou na sua carreira foi a perseguição existente, à época, contra os professores de Sociologia do Direito, e que essa escolha exigia dele a humildade de saber que era preciso “*estudar sempre*”.

O tipo seguinte de relato, que não é dominante, mas ainda bastante frequente, é o que atribui a fatores mais sociais que individuais a razão do sucesso. Apoio da família, condições institucionais, políticas públicas e, sobretudo, “*acesso à educação formal*” são combinados entre si, ensejando valores eminentemente *sociais*. Este grupo divide-se de maneira muito evidente entre quem simplesmente cita este fato de maneira pretensamente “*neutra*” ou *universalista*, apenas um dado objetivo nas trajetórias, distribuído regularmente na sociedade, como faz **Thereza, Cássia e Angela**:

Eu acho que foi o estudo. Pelo menos na minha vida foi o estudo, eu sempre como eu disse desde pequena... por exemplo minha irmã tinha uns brinquedos como eu também tinha e ela brincava de casinha e três professoras aposentadas veraneavam na minha cidade que era Mata de São João, e elas me deram de presente um livro. Como fazer brinquedos? Ai eu descobri nesse livro, por exemplo, que o papel era feito de madeira, ai eu viaja naquele livro, levava o dia inteiro fazendo coisas daquele livro, então pra mim estudo é fundamental. Eu costume a dizer que quem faz direito tem que gostar de letrelinha nem que seja na sopa, você já aproveita <ininteligível> não tem acento... <risos>. (**Thereza**)

Em momentos importantes, eu tive apoio, principalmente da minha mãe, de... tanto economicamente, assim, de ajudar e também de confiar, assim, sabe, de eu aposto... assim, 'eu acho que você tá no caminho certo, pode ser que demore um pouco, mas vai, assim, não desiste' [...] Assim, não é uma coisa que você... não depende só de você querer, assim, né, tem muita... tem um investimento aí de tempo e dedicação e um investimento que a curto prazo não dá dinheiro, né? (**Cássia**)

Eu acho que estive no lugar certo, na hora certa, ou seja, quando eu me doutorei, havia uma expansão do ensino jurídico e regras, portanto, a regulação do MEC, ela exigia que as instituições tivessem um maior número de doutores. (**Angela**)

Assim, o acesso à educação formal, o apoio da família ou uma conjuntura favorável pesavam mais que qualidades individuais extraordinárias, mas ainda eram apresentadas como um fato dado, sem reflexões mais detidas sobre estas. Aliás, o argumento da “*sorte*” encontra um meio-termo entre o argumento *social universalista* e o *individual-meritocrático*: a pessoa certa na hora certa, no lugar certo, dado como um acaso, como um fato aleatório e não como produto de um conjunto, ainda que ilimitado, de fatores socialmente determinantes. O professor **Reinaldo** fala na sorte de ter tido um bom orientador; já **Mauro** pondera que bons orientadores podem ajudar seus orientandos a ocupar espaços, e não sabe se “*pra outras pessoas... isso foi acelerado por ser parte e tal, ou ter dado sorte de... né?*”.

Por outro lado, houve docentes que, expressando um valor *social politizado*, discutiram a distribuição de acesso oportunidades com um grau mais sofisticado de problematização. Por exemplo, através da afirmativa de o acesso a oportunidades educacionais era um privilégio que, na opinião da entrevistada, definiu sua trajetória; explica ela que

[...] Reconhecer o privilégio é pressuposto pra essa discussão, acho que eu tive acesso a uma formação educacional que a maioria das pessoas não tem acesso, e eu agarrei essa oportunidade, então tive uma formação escolar privilegiada, tive acesso a estudo de línguas, tive, assim... Até essa parte de vestibular eu acho que isso aí não tem mérito nenhum <risos>, isso aí é só o fato de você ter sido preparado da forma adequada né, a forma que esse sistema meritocrático valoriza. Em relação a parte de doutorado, mestrado <pausa>... Eu já vejo que há um afunilamento pelo interesse mesmo né, porque eu vejo pessoas que não se interessam por essa área acadêmica, mas acho que ter tido uma formação boa tanto escolar como ter tido uma graduação que me permitiu ter acesso as leituras, na vida acadêmica eu acho que fui favorecida por essas experiências que eu tive aqui na universidade, então como a minha formação não foi só a sala de aula e prova né, então eu fiz pesquisa dentro da universidade, fiz extensão, eu participei de discussões que só quem teve acesso ao movimento estudantil participou, a gente leu muita coisa né, que não se circulava no espaço formal da sala de aula, eu acho que isso no espaço

acadêmico me deu um diferencial também, né?” (**Francisca**)

Ernesto é mais direto ao responder simplesmente "*condições materiais privilegiadas*" e "*acesso privilegiado ao conhecimento*", considerando inclusive que se houvesse se graduado numa universidade menos prestigiada, talvez não fosse docente de uma instituição tão prestigiada. Ainda sobre esta posição, **Felipa** conta que, no seu caso

Foi só também acesso à escola particular, educação formal digamos assim. Porque eu não fiz curso de inglês, não fiz nada disso. Né, não fiz natação, não fiz ballet quando era criança. Foi só ir pra escola basicamente, né. E aí, eu acho que isso foi um diferencial até certo ponto, né? (**Felipa**)

Sua experiência na escola particular, segundo ela, foi de estar "*fora do lugar*": jovem negra, com condições financeiras inferiores à dos colegas, se aferra àquela chance derivada da condição econômica de seu pai, que não convivia no seu núcleo doméstico. Disso deriva uma análise mais complexa acerca do significado da escolaridade numa trajetória. Trata-se daquilo que Jessé de Souza denomina de "*herança imaterial da classe média*" (SOUZA, 2012, p.24), obtida na medida em que crianças "*se acostumam, desde tenra idade, a ver o pai lendo jornal, a mãe lendo um romance, o tio falando inglês fluente, o irmão mais velho ensinando os segredos do computador brincando com jogos*" (idem), onde a educação formal é um elemento constitutivo, mas não único.

Ajuda a compreender esta nuance também o caso de **Olívia**. Seu pai, analfabeto até os 18 anos, busca já adulto o acesso à educação formal e consegue se graduar - a mesma escolaridade da mãe dela; ambos, professores de ensino médio, custeiam a escola particular com os descontos por serem professores dela. Como evidência do valor que seus pais deram à sua educação, num reflexo do que significou para eles ter conquistado isso, conta ela que, quando a escola de ensino científico (atual ensino médio) da cidade fechou, "*meu pai falou, não, vocês vão mudar pruma cidade que vocês tenham possibilidade de fazer o científico pra ir pruma universidade pública, pra ir fazer... ter uma posição acadêmica*".

Ainda assim, porém, isso significaria uma das dificuldades da vida profissional da docente; enquanto outros docentes entrevistados contam das tradições quase centenárias de sua família no mundo do Direito e nas instituições em que ensinam, **Olívia** conta que a maior dificuldade que teve foi a de construir as suas próprias redes de sociabilidade, que ela

não herdou dos pais:

então eu acho que quando você descola dos pais e fica muito sozinha, aí é mais difícil. E uma das dificuldades é ser eu por eu mesma, sabe? Não ter uma rede, assim, que hoje... acho que, assim, pra minha filha, é mais... será mais fácil porque, né...? (**Olivia**)

Assim, além do capital cultural, é a falta de herança de capital social que diferencia o argumento das condições sociais como fatos dados daquele que matiza melhor a origem das condições sociais que consignaram o sucesso do entrevistado. A “*sorte*” de **Reinaldo** em ter um orientador, que conheceu ao trabalhar num jornal tem relação com o fato dele ter narrado, por exemplo, pode ser reavaliada ao se dar conta que ele conheceu “*a redação de um jornal em... com cinco anos de idade*” através de seu pai jornalista.

Voltando à argumentação da **Felipa**, ela, aliás, se aprofunda, na medida em que ela relata que, na escola, se sentia

Totalmente [fora do lugar]. Eu lembro do período de escola ter sido péssimo. É, a, as lembranças que eu tenho do período de escola[...] Só [tinha amizade com] pessoas que estavam nas mesmas condições que eu, assim. Pessoas que, aqueles que também estavam fora do lugar, né. Então... Essas pessoas <fala mais devagar> eu encontro ainda. <volta a falar normal> E também eu me afastei muito das pessoas eu considerava, <faz um estalo de irritação> é... Vazias, assim, que tinha uma vida muito... Sei lá, preocupadas só consigo mesmo. (**Felipa**)

Tais nexos argumentativos põem em xeque aqueles outros calcados no valor individual-meritocrático e, ao mesmo tempo, sofisticam a reflexão dos argumentos sociais universalistas. Posicionando o mérito em contraponto à origem social, uma vez que esta proporciona condições desiguais de competição nas seleções universalistas, este argumento ataca o núcleo da argumentação hegemônica entre os docentes pesquisados. A vivência escolar, mesmo no ensino privado, e a vida após a universidade tornam-se difíceis e incompletas pela ausência de algumas experiências que favoreçam o desenvolvimento de certo capital cultural e social, e, por isso, nem os méritos individuais nem valores sociais universalistas são capazes de, em si mesmos, explicar a trajetória de um indivíduo (SOUZA, 2012; BOURDIEU, 1986).

Aqui, abre-se uma conexão importante com um outro conjunto de argumentos, que ordenam as trajetórias com uma significação derivada de valores eminentemente *políticos*, tanto por conta do desenvolvimento de *expertises* através da militância política, pelas

próprias experiências que esta proporciona, pela educação política e pelas oportunidades que a política cria.

O argumento *político* é, por excelência, um argumento de ação coletiva. Embora os argumentos *sociais politizados* também apresentem a construção intencional de condições necessárias para o acesso à educação, ao emprego e às carreiras específicas escolhidas, os argumentos *políticos* explicitam ações intencionais no campo da atuação política.

Assim, se no argumento *social* a família se esforça para prover a educação (“*privilegiada*”, no caso do argumento *social politizado*), no caso de **Virgínia**, o principal fator de sucesso para sua carreira foi “*a educação que eu recebi dos meus pais de saber enfrentar a discriminação racial, nunca fui educada, ãhn... com... com panos quentes, com... mentiras, então sempre soube o que eu ia enfrentar né?*”. É uma *educação política* que serviu para ela enfrentar a maior dificuldade que encontrou na sua carreira: “*o fato de ser mulher negra. Com certeza, o racismo, a discriminação racial me barra, tenho dificuldades. Por quê? Negro fora do lugar. Do lugar social imposto, né, por burguesia branca, por sociedade... por elite dominante*”.

Já para **Cândido**, em outro aspecto do argumento *político*, a principal fator positivo para sua trajetória foi

Militância nos movimentos sociais. A minha grande formação acadêmica, intelectual, ética, se deu fora da universidade. Se deu a partir da militância nos movimentos de bairro, no movimento negro, e de alguma forma indireta no movimento sindical, movimento estudantil, porque nunca tive maior organicidade nessas experiências. Em menor escala, movimento de trabalhadores rurais ou sem-terra, com os quais também mantive contato embora nunca tenha integrado organicamente esses movimentos. Mas a minha formação fundamental se dá paralela e em tensão com a formação universitária, a partir da experiência de militância política. Com certeza absoluta. O que me qualificou academicamente não foi a universidade. Não foi a experiência dentro da Faculdade de Direito. (**Cândido**)

O professor **Benedito** e a professora **Felipa**, que combinam argumentos *sociais* e *políticos*, citam um histórico de militância próxima ao movimento estudantil, e depois, junto a sindicatos de trabalhadores rurais e movimentos de povos de comunidades tradicionais. Tais vivências influenciam tanto na construção deles como especialistas numa dada área, conferindo vantagem a concorrentes em concursos, quanto também na escolha de áreas de atuação, uma vez que ambos dedicam-se à vida acadêmica e à assessoria jurídica popular. Contam eles:

uma influência básica pra onde eu estou hoje, que é o lugar da pesquisa e da docência, foi o meu envolvimento com o movimento político da universidade [...] isso me inseriu, por exemplo, a realizar uma pesquisa e extensão [...] que também tem um sentido político, [...] Então... é... a minha inserção política na universidade permitiu eu acessar um grupo de... de pesquisa e de extensão que... que prestava assessoria universitária em comunidades [...] essa inserção permitiu eu a desenvolver uma agenda de pesquisa que, que são agendas de pesquisa que eu desenvolvo. (**Benedito**)

[...] foi o fato também de eu me articular em algumas redes de apoio assim. Então, né... Eu sei que eu obtive é... a aprovação em primeiro lugar nesses concursos que eu fui fazendo porque eu me especializei e tive acesso a determinados conhecimentos porque eu tava militando cotidianamente com isso. Os meus concorrentes, nenhum deles tava trabalhando com o que eu tava trabalhando, eram mais aventureiros assim, entendeu? (**Felipa**)

Outros docentes também citam a vivência política como um fator de desenvolvimento de capacidades individuais – do seu mérito, se poderia dizer. O exemplo mais frequente em outros casos é, sobretudo, experiências de representação estudantil.

Chama atenção, porém, os docentes nos quais é a sua posição política que explica terem estado “*no lugar certo, na hora certa*” para travarem e vencerem certos embates dentro da universidade, como é o caso de **Roberto**; para ele, “[*o professor*] *é um agente de mudança do mundo, né? Então isso é uma dificuldade, não é? Não tô dizendo que isso é um obstáculo, é uma dificuldade. Não estou dizendo que isso empobrece isso enriquece, mas tem custos. Tem custos*”; a consecução desta posição política é viabilizar um tipo específico de sucesso para a trajetória dele como um *professor-professor* que defende formar *estudiosos críticos* do Direito.

O argumento *político*, quando destacado, entra em rota direta de colisão com os argumentos *individual-meritocráticos* e, até mesmo, dos *sociais universalistas*. Ele o faz na justa medida em que não apenas delinea quais qualidades foram desenvolvidas e méritos obtidos; mas, sobretudo, por apontar, ao longo do relato, que caminhos foram trilhados e dificuldades concretas superadas.

De maneira alguma, isso se traduz em autopercepções inferiorizadas acerca de seu próprio mérito, no caso daqueles que recorrem aos argumentos de tipo *político* para ordenar sua trajetória. Muito ao contrário, destes argumentos derivam a defesa de que essa vivência política e militante lhes conferiu, justamente, os méritos necessários para seu percurso.

Aqui, começa a se verificar, uma demarcação diferencial bastante regular na

emergência de questões de classe, raça e gênero. O fato de terem os docentes homens e brancos, de origem social *tradicional*, priorizado uma linha de argumentação individual-meritocrática merece destaque a atenção, enquanto as docentes mulheres, negros e negras e de origem social *ascendente* priorizam argumentos sociais politizados e políticos.

Ao investigar as dificuldades narradas nas trajetórias, tal emergência se apresenta de maneira ainda mais evidente, oferecendo um importante anteparo para a análise do já exposto. Como já analisado, por exemplo, os docentes que recorrem a argumentos individual-meritocráticos tem extrema dificuldade de apontar as provas e dificuldades que evidenciam o mérito que afirmam ter; o fato de estarem na posição em que estão, pura e simplesmente, já evidencia esse mérito¹⁸.

Ao mesmo tempo, em outros casos, as maiores dificuldades se localizaram em características de classe, raça e gênero que traziam graves problemas no decorrer de suas trajetórias. **Virgínia**, por exemplo, já argumentou neste sentido; outro caso representativo deste fato é a professora **Felipa**: ela relata uma sequência de fatos, da contestação de um concurso docente em que foi aprovada até a perseguição explícita durante experiências anteriores como docente, com fortes componentes étnico-raciais e de gênero.

No caso [da universidade anterior], foi mais grave, porque, assim, a minha colocação não mudou, eu fiquei aprovada em primeiro lugar. Só que o cara era juiz, né... E aí, era juiz, é juiz federal em tal lugar. Depois de um tempo ele conseguiu uma decisão judicial que... é... re...é <pausa> reavaliou, né, o concurso. Ou seja, foi o juiz que fez a avaliação lá, dos elementos do concurso. Um juiz incompetente inclusive, porque é de um município que não tem nada a ver [...] Mas tudo numa rede lá de tráfico de influências pesada que tem. E esse cara foi convocado e colocaram ele em segundo lugar no concurso. Só que quando ele entrou [...] esse homem infernizou a minha vida, né? [...] Me assediou moralmente por quase dois anos. [...] resolvi pedir exoneração, né. Então ele me tirou, né? <risos> Consegui me tirar, né? [...] Eles se articularam, né, numa organização criminosa <risos> para assediar pessoas, né? Assediaram o diretor do departamento, conseguiram afastar o diretor do departamento, né... [...] E no meu caso, eles fizeram várias campanhas difamatórias, né... E nessas campanhas difamatórias, eles se referiram ao meu cabelo, à minha roupa. [...] Essa coisa foi muito pesada assim... A ponto de eu desistir, né? (**Felipa**)

Cabe destacar a avaliação de que este tipo de relato também se fez presente a partir

¹⁸ Isso nos remete a uma discussão sobre a natureza do mérito; diz Santos: “Devemos considerar somente o mérito de chegada, aquele que se vê ou se credita somente ‘no cruzamento a linha de chegada’: na aprovação do vestibular? Ou devemos considerar também o mérito de trajetória, aquele que se computa durante a vida escolar dos estudantes, que leva em consideração as facilidades e as dificuldades dos alunos para concluir os seus estudos?” (SANTOS, 2003, p.114 apud BERNARDINO-COSTA, 2004, p.96).

de marcadores de classe, à exemplo dos docentes **Eduardo**, **Diana** ou **Benedito**, que contam as dificuldades de conciliar trabalho e estudos, em oposição a seus colegas, que apenas estudavam para concursos. Ainda assim, é nas dimensões de gênero e raça que estes relatos se expressam de maneira mais evidente; talvez, como argumenta **Virgínia**, por que o racismo, por exemplo, opere de maneira mais contundente no “*negro fora do lugar*”¹⁹

Do ponto de vista racial, o professor **Benedito**, mais jovem que a média dos docentes, afirma que é um problema “*não refletir, né, o que se espera de um jurista, né, fisicamente, economicamente, é... acho que tudo isso, em muitos momentos, foi... foi... foi... ou... ou foi barreira ou foi motivo de questionamento, não é? É... quando eu entro em sala de aula, eu não sou visto como professor*”. Na sua visão, ele exemplifica interrupções durante a aula que ele não vê acontecer com seus colegas brancos e mais velhos, tons de desrespeito ao expressar discordância, oriundos de alunos brancos, mais velhos e mais ricos que ele mesmo, que, segundo seu relato, “*chega a situações de que eu sou questionado abertamente na sala de aula, é... como já aconteceu, como aconteceu ontem*”, quando alunos questionaram duramente a atribuição de notas negativas, o que, na sua visão,

não aconteceria se eu fosse, tipo, se fosse outro perfil, não é, se eu fosse um perfil mais velho, né, se eu fosse um homem branco... é... economicamente, né, é... bem-sucedido, né, porque eu transpareço isso, né, na forma como eu me visto, na forma como eu falo, eu sempre faço referência ao meu lugar.

Cabe registrar que, nos relatos de muitos entrevistados, situações explícitas de racismo, tanto no ambiente universitário quanto no dia-a-dia das profissões jurídicas se multiplicam em uma profusão de relatos que, oportunamente, se discutirá. Aqui, porém, já se vê um exemplo de como um docente está, no tempo presente, lidando com conflitos que, em sua visão, são informados por marcadores de raça, classe e faixa etária.

O âmbito onde tais conflitos mais se destacaram é nas relações de gênero. Todas as mulheres entrevistadas, sem nenhuma exceção, tocaram neste assunto em algum ponto da entrevista. As dificuldades de falar em público, sobretudo nos órgãos colegiados, é um fato

¹⁹ Como argumenta Rocha (2018): “*De modo bem simples, quanto maior o nível socioeconômico, maiores as implicações socioeconômicas da discriminação contra os negros, já que a presença deles nessas posições contraria o princípio que articula duas dimensões na formação de status: a classe social e a condição racial. Os negros em condição econômica afluyente ocupam uma posição contraditória de status: a classe social lhes confere status positivo, enquanto a raça opera no sentido oposto.*” (p. 21). Trabalhos qualitativos como os de Jaime (2016), Santana (2009) e Silva (2019) por sua vez, detectam essa mesma percepção que pode ser explicada com este argumento.

muito citado; contam algumas entrevistadas que suas falas são desconsideradas sistematicamente, ou infantilizadas; é, em alguns casos, simplesmente muito difícil falar num ambiente que é hegemonicamente masculino e lhe parece hostil.

A professora **Thereza** cita explicitamente ter sido recusada num emprego, e a justificativa dada a ela, textualmente, era o simples fato de ser mulher. Já **Angela** relata ter sofrido, ao alcançar uma determinada posição de destaque, uma campanha difamatória

Usando aquele argumento clássico, né, de que eu só estava onde eu estava porque eu havia tido a proteção de certos homens [...] porque tinha, supostamente, relações amorosas com eles. Então assim, isso foi uma coisa muito pesada e foi uma coisa que eu tive bastante dificuldade inclusive em lidar e me parece que é um padrão bastante típico, assim, a minha experiência não tem nada de extraordinário. (**Angela**)

Quitéria, por outro lado, apresenta a negociação de sua identidade e aparência como elemento recorrente para as mulheres, ao relatar que

Quando eu fiz seleção pra pós-graduação, [...] ela [uma professora] me orientou a ir desarrumada, porque se eu fosse, um determinado membro da banca ia me avaliar pela minha compleição física, e que eu não teria cara de mestrandia. [...] Eu tinha que ir com cara de mestrandia. Então eu tinha que ir... eu fiz isso. Esse era um valor que eu negocie, não ia dormir com alguém, mas esse eu fui. Então eu fui toda de preto, corcunda, assim, de carregar livro, eu fiz uma personagem. [...] E cara de estudante... <pausa> feia. Que era um ponto, beleza, importante assim. E me recomendaram você não pode se pintar... não faça unha, não faça sobancelha, sapato baixo... Por que tem um membro da banca que vai olhar isso. E já fez isso com outras pessoas. (**Quitéria**)

As disparidades nos relatos e a distribuição dos tipos de argumento utilizados remonta o quadro analítico, já discutido, sobre a origem social dos docentes; o diferencial aqui é que a masculinidade e a branquitude nitidamente conferem certas vantagens que a classe social não explica. Disso, porém, não deriva que pessoas negras e mulheres tenham, em si, trajetórias de menos sucesso, mas implica, isso sim, num aspecto qualitativo das trajetórias, que carregam em si marcas mais fortes dos obstáculos do racismo e do machismo.

Não por acaso, a versão *individual-meritocrática* acerca das trajetórias se articulou, via de regra, com discursos mais puramente universalistas. É de se imaginar que um docente que afirma ter conquistado todas as suas vitórias por mérito individual afirme, por exemplo, que “*querer é poder*” ou, ainda, “*a aula é igual para todos*”, elogiando, portanto,

um certo universalismo.

Sem adiantar o tema das ações afirmativas, pode-se perceber que o cruzamento entre trajetórias e valores apresentados já evidencia uma separação nítida entre duas visões, quais sejam, reconhecer ou não o impacto das desigualdades sociais, raciais e de gênero dentro do processo educacional e de inserção no mercado de trabalho. De um lado, repete-se o argumento que se remonta ao pensamento de Gilberto Freyre (2003), de que as desigualdades oriundas da escravidão poderiam ser facilmente superadas através do mérito individual; tanto para ele quanto para os docentes que cultivam argumentos *individual-meritocráticos*, a estrutura social, no Brasil, é permeável, em oposição ao *apartheid* de outros países ou, ainda, a segmentação de gênero de tempos passados. Assim, a competência basta para superar eventuais dificuldades socioeconômicas, estas, em geral, reconhecidas como as únicas barreiras palpáveis numa trajetória, uma vez que o país, teoricamente, teria uma estrutura social e uma cultura aberta à mistura e à miscigenação.²⁰

Quando se trata especificamente de discursos acerca de si mesmos, o caso frequente é de sujeitos que tendem a minimizar a importância dos processos de socialização de cada um, nos quais, tratando-se de estratos superiores da classe média, tiveram desde os primeiros anos, a educação de um “vencedor”, como aponta Souza (2012). Para ele,

“Apesar de invisível, esse processo de identificação emocional e afetiva já envolve uma extraordinária vantagem na competição social, seja na escola, seja no mercado de trabalho, em relação às classes desfavorecidas. Afinal, tanto a escola quanto o mercado de trabalho irão pressupor a “in-corporação” (literalmente tornar “corpo”, ou seja, natural e automático) das mesmas disposições para o aprendizado e para a concentração e disciplina que são ‘aprendidos’, pelos filhos dessas classes privilegiadas, ainda que com grande esforço, por identificação afetiva com os pais e seu círculo social.” (SOUZA, 2012, p.25).

Aqueles que carregam este “*ponto cego*”, podem, no limite, perceber que acessar bens materiais pode ensejar importantes diferenciais; alguns, aliás, fizeram isso ao longo de suas narrativas, ainda que optem por ressaltar o esforço individual, que pode superar a tudo. Fundamentalmente, porém, isso implica em atribuir valores *individual-meritocráticos*

²⁰ Como já se argumentou, “a dificuldade, daí derivada, do antirracismo enfrentar essa mitologia é dupla: por um lado, demonstrar que as desigualdades de raça não são casuais, ou derivadas das desigualdades de classe, e precisam ser enfocadas como uma dimensão própria para serem corretamente mitigadas ou eliminadas. Por outro, enfrentar até mesmo a denúncia de “racismo inverso” quando ousa se reapropriar da herança cultural legada pela diáspora negra como forma de “admitir” sua raça e, com isso, demonstrar o racismo. Ambas as questões tem sido os dilemas do antirracismo brasileiro frente ao tipo peculiar de ideologia racista que vigora no país (GUIMARÃES, 1995a).” (BRITO, 2017, p.26)

acerca das trajetórias optando por desconsiderar os contextos sociais e econômicos onde se encontram, ainda que estes sejam muito vantajosos e oriundos de uma arbitrariedade: o acaso de ter nascido naquela família e não em outra.

Disso deriva uma desconsideração sistemática do contexto social de seus estudantes, como mais a frente se discutirá. Significa, também, mesmo quando se reconhece a desigualdade, somente o fazer através do reconhecimento da inferioridade social do negro (da mulher, do pobre), mas, em hipótese alguma, identificando quais elementos fizeram pessoas brancas (ou homens, ou de classe média/alta) terem as oportunidades que tem.

Um importante autor brasileiro já tecia uma crítica dura a esse tipo de pensamento, dominante na academia brasileira de sua época e repetido, ao pé da letra, por alguns docentes entrevistados. Guerreiro Ramos (1995) argumenta que o "negro-tema" é objeto de reflexão acadêmica dando centralidade a seus problemas e exotismos, enquanto a identidade dos próprios acadêmicos fica oculta, em última instância, contribuindo para a reprodução das desigualdades.

Como também aponta Bento (2002), a branquitude torna-se uma "*guardiã silenciosa de privilégios*", contribuindo num fulcro que articula raça, classe e gênero, numa socialização que se apresenta como padrão assimilador e impassível de ser reconhecido e, portanto, estudado e criticado. O privilegiado, assim, simplesmente *é*, e, simplesmente, *assim deve ser*. Sem atenção a isso,

Como todas as condições sociais, emocionais, morais e econômicas que permitem criar o indivíduo produtivo e competitivo em todas as esferas da vida simplesmente não são percebidas, o fracasso dos indivíduos das classes não privilegiadas pode ser percebido como "culpa" individual. (SOUZA, 2012, p.25)

No polo diametralmente oposto, dentre os docentes que cultivam argumentos *políticos* - em sua maioria, negros -, a prática militante consigna um caminho não apenas de acúmulo de capital político, mas também de acesso a um capital cultural que não estava tão automaticamente disponível nas suas vivências familiares e escolares. Ao construir trajetórias junto a movimentos sociais, eles adquirem tanto a *expertise* acadêmica que encaminha suas aprovações em concursos, como, na falta do que Souza aponta como uma socialização para o sucesso nas famílias privilegiadas, emula essa condição por outros meios. Não raro, eles sentem-se "*fora do lugar*" ao longo de suas trajetórias acadêmicas e

profissionais, relatando chegarem perto da auto-exclusão em diversos momentos.

Barreto (2008) já apresentava achados neste sentido, ao estudar as percepções sobre racismo e antirracismo entre estudantes da USP. Ali, notou como a ausência de estratégias antirracistas nos relatos de trajetória dos estudantes brancos contrastava com os múltiplos relatos dos estudantes negros, demonstrando como a desigualdade racial implica na construção de identidades influenciada pelas tensões raciais, no caso dos negros, enquanto a branquitude confere aos brancos trajetórias suaves, intocadas por problematizações de origem racial. Mais ainda, a centralidade da política enquanto uma prática que conduz a saídas das contradições e desigualdades na sociedade, inclusive, na percepção de muitos entrevistados negros, assim como se encontra nas entrevistas aqui apresentadas, que, aliás, cultivam uma ideia de negritude que tem uma dimensão inclusiva, formulando propostas antirracistas que objetivam também a mitigação das desigualdades sociais.

* * *

Enquanto no capítulo anterior discutiu-se o contexto institucional, neste capítulo buscou-se fazer uma aproximação inicial com os próprios docentes das instituições pesquisadas. Ele apresentou um quadro analítico acerca da composição dos corpos docentes e dos perfis profissionais mais frequentes nas três faculdades, ao mesmo tempo em que discutia as narrativas das trajetórias pessoais e profissionais, terminando com uma análise trazendo os principais argumentos e valores que através dos quais eles explicavam e davam coesão às suas trajetórias.

Em primeiro lugar, discute-se a trajetória pessoal dos docentes. Como alerta Bourdieu,

“Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um ‘sujeito’ cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações” (BOURDIEU, 2009, p. 189-190)

Por isso, foram reconstruídas categorias analíticas a partir de suas posições nas hierarquias socioeconômicas brasileiras, a partir de um entendimento sobre a sua estrutura de classes. As categorias comprazem dois estratos de docentes diferenciados a partir da comparação entre sua família de origem e a sua condição socioeconômica atual: os oriundos de estratos economicamente superiores, chamados de docentes com trajetórias *tradicionais*, uma vez que o seu ingresso na docência universitária e, em alguns casos, em carreiras jurídicas, significa apenas a mera reprodução das características de classe da sua família de origem; e outro, com docentes de estratos economicamente inferiores, chamados de docentes com trajetórias *ascendentes*, cujo ingresso nas carreiras atuais significa ascensão social em relação a uma família de origem sustentada pelo trabalho braçal, pouco especializado e de pouca remuneração ou prestígio.

Essas categorias foram reconstruídas, também, a partir da mediação de outros fatores encontrados, como a monoparentalidade ou experiências prévias com o desemprego e a discriminação. Tais fatores tem impacto decisivo nas vivências escolares e de ingresso no mercado de trabalho na narrativa dos docentes, e mediam as questões de classe social com muita força. Este conjunto de fatores, mais adiante se perceberá, tem forte ligação com a forma como os docentes percebem e se comportam diante de um corpo discente modificado pelas ações afirmativas.

Em seguida, buscou-se aprofundar a discussão acerca das características do corpo docente das faculdades, identificando nas três um perfil demográfico majoritariamente masculino e branco e, de acordo com cada instituição, mais ou menos vinculado a outras carreiras fora da universidade, com maior ou menor titulação e com maior ou menor adesão ao regime de dedicação exclusiva. Utilizando as próprias nomenclaturas e exemplos oferecidos pelos próprios entrevistados, e, realçando o arsenal metodológico de apoio às entrevistas, que constitui o núcleo central dos dados empíricos, se reconstruiu as categorias fundamentais de *Juízes-Professores*, *Advogados e Professores* e *Professores Professores*.

Estes dividem-se numa disputa acerca da natureza da formação jurídica, sobre a necessidade de formar *operadores* do Direito, voltados para a prática profissional e para a “*técnica*”, ou formar *estudiosos* do Direito, voltados para a “*crítica*” como fundamento de uma prática profissional ou acadêmica do Direito situada no contexto socioeconômico brasileiro. Como também mais adiante se discutirá, as diferentes compreensões sobre a formação jurídica e os diferentes graus de dedicação à vivência da comunidade acadêmica

ensejam importantes balizas para a atuação dos docentes em relação ao corpo discente.

Por fim, a partir destas categorias, buscou-se reconstruir um quadro analítico acerca dos tipos de *argumentos* que os docentes utilizam para explicar suas trajetórias e os *valores* aos quais aderem para tal. Há, aqui, uma predominância de argumentos que denotam aderência a valores individual-meritocráticos, atribuindo o sucesso nas trajetórias a merecimento derivado de qualidades individuais, sobretudo entre os docentes homens e brancos.

Ainda assim, mesmo que em menor frequência, houve docentes que optaram por realçar aspectos sociais - como acesso à educação e apoio da família - como fatores centrais para a sua trajetória. Dentro deste grupo, alguns preferem tratar disso a partir de um argumento *social universalista* (ou pretensamente “*neutro*”), enfatizando tais recursos sem maiores reflexões sobre suas origens, enquanto outros, ainda que recorram ao mesmo argumento, politizaram-no a partir da perspectiva da desigualdade, sobretudo de classe, ensejando um argumento que adere a um valor *social politizado*.

Outros, ainda, alegam explicitamente que a participação política foi o elemento que lhes permitiu galgar espaços e superando obstáculos. É a militância que forma academicamente, que permite acesso ao instrumental necessário para o sucesso, ou, ainda, que cria espaços a serem ocupados por estes docentes, muitas vezes, suprindo as desvantagens que a família de origem desprivilegiada ou as dificuldades no acesso à educação formal impunham. Este argumento, aderente a valores *políticos*, foi bastante frequente entre os docentes negros e negras entrevistadas. Estes explicitam a importância de estratégias de formação política, desde a família até a participação em movimentos sociais, como uma forma de conquistar sucesso profissional.

Ao absorver tais padrões de silêncio e narração acerca de classe, raça e gênero, já se começa a perceber os padrões que vão se estabelecer na sua interação com as ações afirmativas. A hipótese inicial mostrou-se parcialmente verdadeira, na medida em que existem todos os perfis e categorias em todas as instituições e as origens e as trajetórias pessoais dos docentes pareçam bastante comuns, com um predomínio de narrativas baseadas em valores *individuais-meritocráticos*, enunciadas por docentes homens e brancos e o contraponto *social* e *político*, minoritário, mais frequente em mulheres e negros e negras.

Mas também verificou-se que, ao contrário do esperado, os seus perfis profissionais tendem a variar significativamente, com mais peso da atividade docente no caso da UnB, com muitos docentes em dedicação exclusiva; mais peso das carreiras jurídicas de Estado no caso da UFBA, com mais docentes empregados nelas, muitas vezes priorizando-as; e um equilíbrio maior - e uma disputa mais intensa sobre seus papéis, também - no caso da USP. Se essas diferenças pesarão ou não na análise dos comportamentos dos docentes, mais adiante poderá se verificar.

Também emergiu uma questão que restava fora do escopo das hipóteses: a disputa acerca do papel dos docentes. Diferente do esperado, o tema das divergências acerca do que *deve ser* um professor de Direito surgiu com bastante força nas entrevistas, o que possibilita aprofundar essa discussão teoricamente neste trabalho, somando a questão das ações afirmativas às questões levantadas pelos próprios docentes.

De posse destas informações, pode-se prosseguir para o capítulo final. Nele, se buscará construir, a partir da teoria e dos dados empíricos discutidos, revisitar criticamente e validar um quadro conceitual produzido em um estágio anterior da pesquisa, a fim de construir uma teoria e hipóteses fundamentadas acerca das posições e comportamentos dos docentes diante do contexto de ações afirmativas, tema a ser explorado nesta agenda de pesquisa corrente.

4 “O AMBIENTE, SEM QUE NINGUÉM DIGA UMA PALAVRA PODE LHE... REJEITAR”: PERCEPÇÃO E AUTOPERCEPÇÃO SOBRE RAÇA, GÊNERO E DESIGUALDADES

Este capítulo trata da percepção dos docentes sobre as questões racial e de gênero, correlacionando leituras mais amplas acerca de desigualdades no âmbito da sociedade em geral com as interpretações que eles fazem sobre suas próprias identidades raciais e de gênero. O que é ser branco, negro, mulher ou homem no mundo acadêmico-jurídico?

Tal questão é respondida direta e indiretamente ao longo das entrevistas realizadas. Ainda, é importante ressaltar que, mesmo que lateralmente, outros marcadores - de geração, nacionalidade e sexualidade, por exemplo - interagem perceptivelmente com as categorias principais utilizadas aqui

Esta discussão divide-se em duas partes - raça e gênero. Tal opção justifica-se na medida em que estas duas questões apresentam-se como eixos que, apesar de fortes interações, tomam rumos distintos nas entrevistas realizadas²¹. Em ambos, se discutirá tanto a autopercepção dos docentes, como demarcam a fronteira com o “*outro*” e como se define o que é ser como são, interligando esta reflexão com as avaliações mais gerais sobre as desigualdades na sociedade, que dão suporte a essas percepções - ou são suportadas por elas.

Cabe ressaltar que, se a questão racial era central desde a gênese da pesquisa, o

²¹ Ver, por exemplo, o argumento de Crenshaw (2002) sobre interseccionalidades. Ele significa uma referência para esse tipo de cruzamento.

tema do gênero foi paulatinamente sendo incorporado na agenda de pesquisa a partir dos dados obtidos no trabalho de campo. A hipótese aqui, porém, é a de que as percepções e autopercepções de raça e gênero serão regulares entre as instituições, com os homens e pessoas brancas tendendo a minimizar o impacto destas desigualdades, e as mulheres e negros e negras dando mais centralidade a elas, sempre com nuances internas importantes nos dois grupos. Espera-se encontrar, portanto, o mesmo resultado que em trabalhos anteriores e na literatura consultada.²²

INTERLÚDIO VI

“Seu cabelo, por exemplo, não me ofende”, diz um docente durante uma entrevista. Explico: meus cabelos, crespos, são grandes. Ele comenta sobre meus sapatos e minha calça, e isso me espanta mais que a fala sobre o meu cabelo, pois estou sentado numa mesa e ele não está vendo meus sapatos ou minha calça. Ele me viu por poucos segundos em pé, quando eu entrava na sala, e sua mente registrou precisamente o que eu vestia.

Mesmo que você esqueça, alguém sempre vai te lembrar: ser um corpo negro dentro da universidade tem significado peculiar. Era impossível esconder isso dos docentes quando lhes pedia uma entrevista; era impossível eles esconderem de mim o quanto isso impactava na sua postura diante das perguntas. “Hoje tem mais alunos negros, assim como você”, me dizia um deles.

Nem tudo, porém, é tão explícito. Um docente negro me recebeu em no playground de seu prédio. Outra me recebeu em sua casa. Outro almoçou comigo, depois da entrevista. Esses gestos me davam a pista: ter um professor negro, para um aluno negro, é uma experiência diferente num contexto de uma sociedade que convive com o racismo.

Foi uma pessoa negra da Faculdade de Direito da UnB que me contou, indignada: mataram um jovem no estacionamento da Faculdade; primeiro todos ficaram em pânico, depois se acalmaram: não era um professor, nem um aluno, nem um funcionário; era só um jovem negro, que ninguém sabia por que estava ali...

4.1 O RACISMO NO MUNDO ACADÊMICO-JURÍDICO

²² Ver Sovik (2004); Barreto (2008); Laborne (2014); Bernardino-Costa (2016); Brito (2017); Khouri (2019).

A formação da sociedade brasileira é, como já discutido, tratada como *peculiar* pela ampla maioria das obras ditas clássicas sobre o tema. Um dos temas que acaba por acolher diversas linhas de argumentação neste sentido, em geral, é o da convivência entre elementos pré-modernos e modernos (TAVOLARO, 2017).

A questão racial torna-se, como já discutido, uma peça-chave desta linha de pensamento. A configuração racial brasileira, supostamente típica, que é objeto de seguidas reflexões nas mais diversas áreas do conhecimento na construção da República e, também, da universidade brasileiras, mantendo-se como um tema de destaque até o presente, a despeito das diferentes correntes, tradições ou ondas teóricas que sucedem-se no tempo; não é pouco relevante o fato de que, sobretudo no seu estágio inicial, tais reflexões foram produzidas a partir de sujeitos que formaram-se em Direito nas instituições mais tradicionais do país²³.

A busca por explicações sobre a realidade social, como nesse caso, também a influencia e constrói, no contexto moderno; ao mesmo tempo, é desta última que emergem as reflexões acadêmicas, gerando um processo de retroalimentação (GIDDENS, 1991). Isto impede qualquer afirmação sobre se as informações oferecidas pelos sujeitos entrevistados são produto da influência das concepções sobre a questão racial produzidas no meio acadêmico brasileiro, ou se elas são parte do mesmo contexto de mentalidades que produziu essas concepções teóricas. Fato é que, muitas vezes, as concepções dos docentes espelham esta ou aquela aceção acerca da questão racial brasileira.

Não é menos fundamental, também, perceber os padrões das relações raciais dentro das próprias Faculdades de Direito; assim, deixa-se de apenas pedir uma avaliação desinteressada e equidistante da temática racial, e passa-se a obter percepções sobre o tema que são emergentes das próprias identidades e relações dos sujeitos entrevistados. Aqui, portanto, o que se buscará é discutir as autopercepções dos docentes e depois relacioná-las com visões mais amplas sobre a desigualdade racial.

²³ Vejamos, por exemplo, que este tema está presente, de diferentes formas, no debate sobre os destinos do país no contexto do fim do século XIX, como em Sílvio Romero (1954), formado na Faculdade de Direito do Recife; Oliveira Viana (2005), formado na Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro e Alberto Torres (2002), bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo. Mais adiante, Gilberto Freyre (2003), Florestan Fernandes (2008) e Abdias do Nascimento (2016), por exemplo, produziram obras consideradas clássicas sobre o tema. Osório (2008) e Hofbauer (2006) propõem diferentes formas de classificar essas obras em ondas ou tradições.

4.1.1 “Ser Fora do Lugar no Brasil é uma Distribuição de Papeis Raciais do Século XIX”: As Experiências de Negritude no Mundo Acadêmico-Jurídico

As histórias contadas pelos cinco docentes negros tem fortes convergências e disparidades relevantes. Ser negro ou negra no mundo-acadêmico jurídico, assim, é uma experiência que, para os sujeitos entrevistados, demonstra muitos denominadores comuns, ao mesmo tempo em que interage interseccionalmente com outros marcadores, produzindo experiências únicas.

As similaridades saltam aos olhos. Há uma profunda consciência de quem são, do ponto de vista racial; não é possível explicar suas trajetórias desconsiderando as barreiras que o racismo impõe, o que, de maneira alguma, significa pensar que são as mesmas barreiras em todos os casos. Eles relatam o quanto a reflexão acerca da sua condição racial é tema recorrente em vidas, trazendo exemplos de experiências de discriminação, as suas origens de classe e as estratégias antirracistas que utilizaram como elementos definidores da sua identidade, embora, ao narrá-los, surjam importantes diferenças.

Felipa afirma que esta questão faz parte de seu pensamento “*desde a infância*”, ainda que “*não tinha o instrumental pra entender o... do que se tratava*”. A vivência da universidade foi o momento de desenvolver este “*instrumental*”, quando os seus dilemas e questões se reconfiguram numa perspectiva coletiva. Evidentemente, isso não significa que os fatos de sua vida pré-universitária tenham passado sem impacto algum.

É diferente do caso de **Virgínia**, que se discutiu anteriormente; para ela, ter recebido uma educação política antirracista desde os primeiros anos de idade foi fundamental para enfrentar as mesmas barreiras que **Felipa** também relata. Aqui, a configuração familiar e geográfica interage com os marcadores raciais: enquanto esta conviveu numa família monoparental, com um núcleo doméstico exclusivamente feminino, num município do interior, sem presença marcante do movimento negro, e sem a presença do pai - negro e com uma trajetória militante - que vivia na capital, aquela conviveu com pai e mãe politizados, inseridos numa dinâmica de política comunitária num grande centro urbano, lidando com o associativismo comunitário e, em especial, com a militância do movimento negro através da figura de sua tia, militante da causa.

Ainda assim, a discriminação racial e as estratégias antirracistas, e, em menor medida, a origem de classe, são elementos decisivos no processo de construção da identidade negra dos docentes. Há relatos de racismo manifesto, mas também de desigualdades sociais indiretamente relacionadas ao fator racial, à exemplo da resistência passiva à mobilidade ascendente, que se percebe, por exemplo, nas narrativas acerca da entrada no mercado de trabalho e, sobretudo, dos concursos públicos que prestaram. Eles explicitam, nitidamente, como a consciência sobre os motivos das dificuldades que enfrentaram está associada à autopercepção racial que os entrevistados tem.

O relato acerca de estratégias antirracistas ao longo de sua trajetória é uma marca fundamental no conjunto de docentes negros entrevistados; aliás, é algo que é reforçado quando **Ernesto**, por exemplo, ao se declarar pardo, pede que não entre na contagem de docentes negros pelo fato de nunca ter precisado enfrentar obstáculos oriundos da discriminação ou preconceito. Tais estratégias, bem como as dificuldades que elas visam superar, parecem contribuir na definição de percepções sobre suas condições raciais, conferindo, aliás, um sentido de vitória pessoal muito mais substantivo e afirmativo que quando outros docentes, brancos, relatam seu sucesso.

Tais relatos são bastante consistentes com pesquisas que entrevistam pessoas negras e as comparam com pessoas brancas em posições similares, do ponto de vista da trajetória, ensejando reflexões apuradas sobre as suas condições raciais, os relatos de discriminação e as estratégias para superá-la como importantes marcas da trajetória das pessoas negras. (BARRETO, 2008; PINHEIRO, 2010; SANTANA, 2009; JAIME, 2016; SILVA, 2019).

Essas barreiras, muitas vezes, começam até mesmo dentro de casa. Conta

Benedito:

eu sou de uma família interracial, parte da família é negra, parte da família é branca. Então assim, eu tenho um irmão branco, né, então isso sempre teve muito presente dentro de casa, né, como, como... pra sair, como ha... havia uma apreensão, não é, é... [...] mas sempre foi algo muito aberto e conversado dentro de casa, não é? É... seja de forma carinhosa, preocupada, mas também de forma violenta, principalmente com... em comparação com meu irmão, ou por parte do meu irmão, de forma violenta, né, principalmente, por parte do meu irmão de forma violenta. Não pela minha mãe, minha mãe sempre foi muito cuidadosa com isso. É... sempre vinha como uma forma de, de preocupação, né, tipo, ah, quando for sair de casa, cuidado, né, ou aquelas preocupações que, que sempre surgem, né? (**Benedito**)

É impactante refletir sobre o que a mãe de **Benedito** se referia e que tipo de impactos isso tem no seio de uma família interracial. Ela referia-se à violência existente contra jovens negros, muito expressa nas cifras desiguais de homicídios entre jovens brancos e negros (WAISELFLIZ, 2016); isso leva a um tratamento diferenciado, ainda que carinhoso, que convive com uma relação de mais fricção com o irmão branco.

É no relato de **Cândido** que emerge, explicitamente, essa dualidade entre "*radicalizar na identidade*" e "*transigência, recuo, reposicionamento, conquista parcial*", entre a exigência máxima e as soluções de compromisso, numa tensão inescapável e imprescindível para um negro em ascensão no campo jurídico, que expressa a politização da identidade como instrumento para suportar e superar o racismo. Quando o docente relata ter raspado os crespos e longos cabelos para disputar o concurso da UFBA, percebe-se um momento-chave para compreender que essa estratégia envolve, também, concessão. Ainda assim, uma concessão bem-pensada, e segundo o próprio **Cândido**, "*não dá pra você se anular*", ou ainda: há coisas que não se negocia.

Muitas vezes, isso se reflete como uma certa politização permanente da vida. Não, porém, de maneira regular em todas as entrevistas; no relato de **Olívia**, por exemplo, a política aparece apenas muito discretamente, como se ela buscasse ressaltar outras qualidades de sua trajetória. Ela faz uma analogia sutil para explicar sua relação com a atividade política ao comentar um convite que recebeu para ser da diretoria de uma entidade:

eu não quero ser esse negócio de ser dirigente não porque eu tenho muito serviço na vida. A atividade da militância, eu acho ela muito cansativa. É a mesma coisa que ser fiel de uma igreja. Então acho cansativo também. Eu gosto de ir na missa de vez em quando rezar. Culto, eu não vou mais porque não dá, mas na missa eu vou rezar, assim, porque o padre não enche muito o saco, sabe? Aí eu vou rezar. (**Olívia**)

Ela, porém, não foge à regra, ainda que não diretamente com a questão racial. Ao discutir as razões de ter conseguido chegar à docência universitária, ela conta ter galgado espaços em uma série de outras experiências profissionais, numa fase decisiva, ao participar de uma seleção, pesou o fato de ter tido uma experiência como uma mulher negra dirigente de um partido de esquerda:

E nessa militância eu trabalhava com a comissão de mulheres do partido, acompanhei vários encontros de mulher, então gênero... e raça era um negócio que eu nunca estudei

muito a fundo, eu, de fato, não sou uma pesquisadora da questão racial. Raça, pra mim, é transversal, né? E aí raça, eu falei, rapaz, eu nunca estudei esse negócio muito a fundo não, mas só sabe quem sente, né? Então nada como ser preto pra você poder falar sobre isso. E aí vim me apresentar. [...] E aí eu vim e tal, encantei, eles ficaram encantados e eu acho que eu devo ter sido uma das primeiras mulheres negras que apareceu ali com... e não era um concurso que tivesse cotas, mas era uma mulher negra ali na frente deles, bem preparada, bem estudada, bem articulada, enfim, né... (**Olívia**)

Tal relato é bastante consistente com o conjunto de narrativas sobre trajetória dos docentes negros. Estes aderem, como já discutido, a valores *políticos* como fundamentos da argumentação sobre as trajetórias, muitas vezes, incluídos aí os esforços para enfrentar problemas na sua vivência atual, ainda afetada por momentos de invisibilização, cobranças exageradas e desvalorização de seu trabalho. É o caso de **Felipa**, que, tendo atingido um *status* importante - professora de uma universidade de tradição -, relata alguns momentos em que essa condição lhe é negada, simbolicamente. Um relato é bastante significativo:

Um dia, isso deve ter umas três semanas, eu tava na sala dos professores também corrigindo as avaliações, aí entrou um professor e perguntou... só tinha eu na sala e ele perguntou como se estivesse perguntando para as paredes: 'Tem algum professor na sala?'. <risos> Aí eu falei 'Eu sou professora', aí ele veio todo escabiado assim 'Ah, professora, desculpe', aí ele ficou conversando comigo, puxando conversa, mas eu senti que... é, que ele poderia ter feito essa pergunta de diferentes formas do que perguntas pras paredes. Porque ele não falou perguntando pra mim, olhando pra mim. (**Felipa**)

Um elemento recorrente nos relatos, também, é a cobrança exagerada - em alguns casos, partindo até mesmo de si próprios ou de entes queridos próximos. Isso ocorre tanto em momentos em que outras pessoas examinam minuciosamente questões que, na avaliação dos entrevistados, não o são em seus colegas, a exemplo de contagens das faltas, questionando o método de aulas e, em alguns casos, até mesmo no enfrentamento aberto partindo de estudantes sobretudo brancos, quanto, por outro lado, numa permanente exigência de não errar, como coloca conta a mesma docente: “*Já tive muito, de não poder ter falhas, não poder errar, né, me cobrar muito pelos erros, me culpar muito, hoje em dia eu venho relativizando mais...*” (**Felipa**).

Essa cobrança, muitas vezes, vem de entes queridos, com a melhor das intenções. É o que conta **Virgínia**:

as famílias negras antigas, elas tinham também uma mentalidade bastante pequeno burguês, elas procuravam imitar aquilo que recebiam como correto, então... havia o reconhecimento e a crítica ao racismo, à discriminação racial. Mas os pais diziam pra gente “não, se você for o primeiro aluno, se você se apresentar na escola muito penteado,

muito asseado, se você for educado, você tem que ser o melhor, o melhor!” (**Virgínia**).

A negritude não é percebida de maneira uniforme entre as pessoas negras entrevistadas. Nas entrelinhas, isso se destaca no conjunto das entrevistas, mas em alguns momentos específicos as diferenças emergem com bastante força, através de recortes bastante específicos.

Um homem negro, no mundo jurídico, é visto como, “*na melhor das hipóteses, cliente*”. Alguns docentes brancos corroboram tal narrativa, como quando **Quitéria**, que conta que, certa vez, um estagiário seu, no tribunal, foi confundido com o réu, e um promotor confundido com um ascensorista no elevador do Ministério Público; e quando **Thereza** conta a história de um juiz negro, seu colega, que foi confundido com um lavador de carros na garagem do seu próprio prédio.

Cândido apresenta esses fatores com um fala mais distanciada, contando as experiências que, mesmo já na meia-idade, ainda lhe afetam - como ter de decidir não atuar na área penal, pensando nas desvantagens que o racismo sobre ele implicaria para o cliente. Por outro lado, relata como recorre às suas estratégias para a superar tais obstáculos. De qualquer maneira, segundo ele, “*há uma tensão que não se resolve*” numa situação que ele categoriza como

Racismo ambiental. Que dentre várias das suas dimensões, tem uma que é como o ambiente pode lhe ser hostil. Como o ambiente, sem que ninguém diga uma palavra pode lhe... rejeitar, não é? Pode lhe causar desconforto, pode lhe provocar... a pior das formas de exclusão que é a auto-exclusão. (**Cândido**)

Enquanto ele explana longamente esta visão do corpo negro como um cliente do sistema jurídico, com sua condição de advogado frequentemente posta em questão, utilizando um discurso bastante influenciado por sua vinculação ao movimento negro, **Benedito** relata as mesmas experiências desde quando era um estagiário. Estas são mediadas por condições de classe social, também: o fato de não ter carro fazia com que ele tivesse funções menos prestigiadas de secretaria dentro do escritório, enquanto seus colegas acompanhavam audiências e davam carga em processos. Conta ele ainda que “*quando eu... a primeira vez que eu fui despachar com um juiz, foi aqui em Brasília, né, é... eu senti né, risos... né, perguntando se eu era advogado mesmo.*”.

A professora **Felipa**, por outro lado, ainda que também relate uma série de casos de violências e perseguições, ao ser questionada sobre o significado de ser uma mulher negra no mundo acadêmico-jurídico, traz como resposta imediata a cobrança que essa condição lhe gera, partindo daqueles que ela chama de “*os nossos*” - outras pessoas, sejam negras ou não, militantes ou não, que veem na seu recente ingresso no magistério superior como uma possibilidade importante de transformação dela.

Estar “*fora do lugar*” é uma sensação amplificada no caso dela. Essa terminologia - a negritude enquanto uma identidade deslocada ou desencaixada, sem lugar, que sonega humanidade aos sujeitos negros, tem ampla discussão na literatura, em especial, quando inseridos num contexto de mobilidade social ou da própria universidade²⁴. Aqui, é relevante notar que a docente diz que se sente fora do lugar inclusive no movimento negro. Relata ela que

Com frequência, com frequência [se sentia fora do lugar no movimento negro]. [...] Mas assim, como eu morei, né, muito tempo no interior, e como no interior a gente não tinha, como a gente tem em Salvador, um movimento negro tão... solidificado, é... tão, digamos, orgulho, tão, é... da f... com essa gramática de movimento negro. Não tinha, entendeu? Eu tenho mais agora, né, mas... mas nunca porque era menos ou mais importante, mas talvez a gramática, entendeu? Que aqui eu tenho conseguido... elaborar mais.

A “*gramática do movimento negro*”, ausente na socialização da docente na família, na escola e até mesmo na universidade, é uma evidência de como, em alguns casos, o peso do antirracismo é também difícil de carregar. Ao tornar-se docente da instituição em que ensina hoje, foi exigido dela, pelo fato de ser mulher negra, que assumisse desde já uma posição de modelo, para a qual ela não se sentiu confortável. Conta ela,

“E eu não sei se eu estou muito preparada pra lidar também com essas cobranças, é...

²⁴ Ver PASSOS, 2015; DUARTE, 2014; FERNANDES, 2008. Ou ainda, como argumenta Fanon, (1968; 2008; Faustino, 2015), é preciso perceber o caráter eminentemente desumanizador e adoecedor do racismo - mesmo para aqueles que se encontram no topo da sua hierarquia. Reduzir um ser humano à percepção que se tem acerca da sua raça - como se faz ao dizer que alguém é “um negro inteligente” ao invés de apenas dizer-lhe “inteligente” - é um processo de uma violência ímpar que, em última instância, nega a humanidade a ele. Ser sempre negro antes de se perceber qualquer outra coisa, sentir que sua performance numa função precisa se encaixar em determinadas expectativas que não se exige de outras pessoas não-negras é uma forma de deslocamento, de estar, sempre, “*fora do lugar*”.

Porque eu sinto às vezes que você tem que tá numa posição de força, de, né... E eu não sou essa pessoa, eu sou a pessoa que chora em audiência, eu sou a pessoa que, é... enfim, de... <pausa> às vezes eu me sinto como se eu tivesse um... uma tarefa que está para além das minhas forças, entendeu. <pausa> E às vezes eu fico um pouco... tímida de levantar isso como uma bandeira por exemplo.”

Muito diferente da professora **Virgínia**, formada desde cedo no debate racial, ou de **Cândido**, que defende a radicalização da identidade como ferramenta ideal para o enfrentamento do racismo, **Felipa** relata outra opção: de discretamente, ambientar-se, galgar posições e construir alianças, se expondo o mínimo possível à agressividade de colegas e estudantes, como já sofreu antes. Para ela, o sucesso profissional teve um peso, que ela conhece bem e sabe ser necessário diminuir ao máximo para continuar avançando.

Cândido relata sofrer acusações de ser racista com estudantes brancos nas avaliações, mas afirma que “*Eu prefiro ser acusado formalmente e conseqüentemente ter uma oportunidade pública de um debate esclarecedor*”, enquanto **Felipa** relata estratégias para evitar o conflito e minimizar questionamentos desagradáveis, incluindo aí o método em sala de aula. Ela, que já foi acusada de uma série de coisas, faz o possível para não sê-lo novamente, inclusive adaptando suas práticas em sala de aula.

Só é possível compreender estas distinções através da intersecção do aspecto racial com outros. Enquanto **Cândido**, homem mais velho, relata vivências no início da carreira que são, em geral, bastante próximas aos relatos presentes de **Felipa** e **Benedito**, mais jovens - negociando mais as suas identidades, fazendo recuos e concessões -, quando se inclui um corte de gênero, há uma marcação fundamental e estruturante nos discursos.

Alguns são muito evidentes. **Olívia**, por exemplo, logo no início da entrevista, ao ser perguntada sobre que cargos ou funções ela ocupa, reivindica que “*Não, a não ser, ser mãe [...] devia contar, né? Mas isso aí o povo não conta não*”, enumerando as dificuldades que isso gera para ela lecionar no turno noturno, o que será mais firmemente discutido na seção sobre as mulheres na universidade. Outros docentes negros entrevistados tem filhos, mas apenas ela relata essa dificuldade a mais.

Outras, porém, não surgem explicitamente e interagem de maneira mais direta com a questão racial e geracional. Ainda assim, é mais simples questionar as diferenças radicais nos relatos de violência e discriminação; no caso de **Felipa**, há casos de questionamento de

seu lugar enquanto professora, com embates em sala de aula e com referências diretas a marcadores fenotípicos negros, enquanto **Benedito** relata confrontos que discutem o conteúdo e o método da sua aula, que ele atribui a questão racial, mas que não identifica isso explicitamente; já **Cândido**, por exemplo, relata mais conversas de corredor, burburinhos, fofocas.

Cândido anseia por uma oportunidade de ser formalmente acusado, para poder debater; ela conta tantas acusações e abusos, que opta por resguardar-se. Qual a influência da condição de homem/mulher nisto²⁵? Mais à frente, a discussão mais profunda sobre a questão de gênero será central na demarcação desse tópico; aliás, uma discussão que é reconhecida amplamente pelos entrevistados, acerca da preponderância masculina na área jurídica em geral, e nas Faculdades em específico.

A origem geográfica e as trajetórias pessoais parecem ter peso, também. **Cândido**, **Virgínia** e **Benedito**, oriundos da periferia de grandes centros urbanos, que tiveram contato com a militância política do movimento negro na família, escola ou faculdade, fazem exposições amplas e refletidas sobre a dimensão psíquica de ser minoria nas Faculdades. Nos seus relatos sobre racismo ambiental, **Felipa**, com vivências mais localizadas em municípios do interior e com pouco contato com a militância política negra até a sua idade adulta, é duramente direta e lacônica:

Às vezes eu me sinto sozinha, assim, né, é... Nas reuniões mesmo de departamento, de colegiado, às vezes eu <"puf"> fico com a sensação de, de, de impotência pra... [...] Isso tem me feito me sentir isolada, sozinha, às vezes é uma sensação ruim de, de... [não conclui a resposta] (**Felipa**)

Olívia, que também viveu boa parte da sua vida no interior e também teve experiências mais tardias com o debate racial, também é bastante direta, falando a partir de sua experiência e menos a partir da “*gramática do movimento*”:

“Eita, sô... ah, rapaz, é você ver muito o povo pensando, quem é essa negrinha? E você falar que essa negrinha é você. É isso. É você todo dia, todo dia, todo dia você ter que lembrar pras pessoas, eu estou aqui porque eu sou eu. E, óbvio, que isso remonta uma trajetória que é você, o que significa ser você, você ser você.” (**Olívia**).

²⁵ A literatura, novamente, indica pistas; segundo Neder Cerezetti e outras (2019), por exemplo, detectou-se uma frequência maior de interrupções abruptas da fala de professoras mulheres, em comparação com professores homens, geralmente partido de alunos do sexo masculino, especialmente, de maior faixa etária.

É icônica a necessidade de provar que “*essa negrinha*” é, na verdade, uma pessoa. O senso de individualidade é sonogado a essa mulher negra, em seu relato; ela é tratada como um exemplar de uma espécie à parte, e não como uma pessoa com sua história e identidade próprias. Essa é uma experiência comum de um racismo por metonímia, seguindo as pistas de Fanon (1968; 2008), que toma parte pelo todo, faz dela, antes de docente, mãe, jurista, pesquisadora ou o que seja, apenas uma “*negrinha*”.

Em diversos momentos de sua entrevista, **Olívia** faz referência a **Auxiliadora**, uma mulher negra, do interior, empregada doméstica que trabalha em sua casa, que tentou fazer um curso num Instituto Federal, mas desistiu diante das suas primeiras reprovações em matérias. E, num dado momento, ela conta: “*Se eu chegar num lugar e ninguém souber que eu sou a professora **Olívia**, doutora, coordenadora não sei do que, mas as pessoas falam comigo como falam com a **Auxiliadora**, entendeu?*”; mais adiante ela retoma esse tema, contando que, num evento,

O cara me perguntou assim, você é da onde? Eu falei, ‘eu sou da universidade’. ‘Mas você não é coordenadora’. Eu falei, ‘não, eu sou a coordenadora.’ E eu sou... aí nessas horas meu Iansã vem com tudo. <fala com ênfase> ‘É, mas eu sou coordenadora.’ [...] A outra queria me levar pra falar pros alunos dela porque eu sou a única coordenadora preta, entendeu? Então, sabe, essas coisas que... obviamente, o cara não liga, não chega pra você e fala, ‘sua preta safada!’ [...] Óbvio, um idiota que fala isso... <fala alto> ora, a porra da reunião não é uma reunião de coordenadores? Então eu sou quem? <fala ainda mais alto> Eu não sou coordenadora, eu sou quem, eu sou a **Auxiliadora**! <volta a falar no tom normal> Entendeu? [...] Óbvio que, na hora, eu falei, não, claro que eu sou coordenadora dum programa... aí eu dei um esporro no cara, assim, bem... eu mostro os diplomas, entendeu? Então, vamos dizer que, os diplomas[...] são um escudo.

Sem a oposição direta a essa concepção, a condição racial e de gênero fazem **Olívia** e **Auxiliadora** passarem pela mesma pessoa²⁶. É um isolamento que deforma a identidade para caber nos moldes do racismo metonímico, que diz, antes de tudo negro, antes de tudo negra, e além de negro e negra, somente a busca por tornar-se branco - argumenta **Olívia**, o diploma é como um passaporte falsificado para a branquitude.

Tal isolamento e solidão, e outros tantos sentimentos negativos, acabam por ser

²⁶ Irônico: a primeira deixa de ser uma “*negrinha*” genérica que, sendo uma “*negrinha*”, só poderia ser doméstica, usando seus diplomas como escada - ou escudo; a segunda, sem eles, resta nesta narrativa como a doméstica que torna-se parâmetro da “*negrinha*” genérica, mesmo, com certeza, sendo ela um sujeito tão complexo e cheio de história, e tão pouco genérico, como **Olívia**.

uma marca que contrabalança o sucesso das pessoas “*fora de lugar*”, na literatura sobre negros que ascendem socialmente. Por vezes, o caráter individual do seu processo de ascensão, o tratamento dispensado por superiores, colegas, subordinados e clientes, acabam inculcando estes sentimentos num processo que deveria ser - e efetivamente é - de melhoria de vida, o que acaba às vezes estimulando estratégias que envolvem retrair-se, fugir da sua própria condição racial, diante de um contexto de persistência da disparidade racial dentro de segmentos superiores de renda (SANTANA, 2009; JAIME, 2016; ROCHA, 2018).

Sobre a ascensão social isolada, cabe também cotejar o relato de **Cândido** sobre sua entrada na universidade, que oportuniza, justamente, esta análise:

Quando eu fiz vestibular... na turma de 200 alunos que ingressaram naquele ano, eh... indvidosamente negros, éramos dois. Ah... Pobres mais alguns. E vivíamos uma dificuldade muito grande de integração no curso porque era um curso frequentado pela... fina flor da elite soteropolitana, baiana, portanto por pessoas que vinham com relações prévias de... intimidade, de convivência. Primeiro dia de aula, e isso chamou muita atenção, o fato de que a maioria esmagadora da turma já se conhecia, já se frequentava, já se referia a um passado compartilhado. E nós tínhamos muita dificuldade de acompanhar, seja pela localização da faculdade, a Faculdade de Direito, eh... escolheu uma localização do campus curiosíssima, ela fica de costas para o Vale do Canela, de frente pra o bairro da elite de Salvador, um dos bairros da elite de Salvador, que é a Graça. [...] Pra quem vivia em Pau da Lima, pelo Centro Histórico de Salvador, me deparei com uma cidade desconhecida e super sofisticada, né, bem mantida, bem estruturada em termos de serviços, isso também criava constrangimentos e dificuldades mesmo de localização. (**Cândido**)

É importante demarcar que não há apenas negatividade nessa vivência ascendente de docentes negros galgando espaços, por vezes, inéditos. A sua presença na universidade significa, segundo seus próprios relatos, algo importante e positivo, tanto individual e coletivamente; por um lado, ascensão social ou consolidação de sua presença em estratos economicamente privilegiados da população; por outro, mesmo quando não são pesquisadores do tema racial, a sua presença significa uma insurgência epistêmica na própria universidade (BERNARDINO-COSTA *et al.*, 2016).

Do ponto de vista de suas trajetórias, é inegável a situação de ascensão em que se encontram. Economicamente, sua trajetória ascende de uma situação da dificuldade financeira a um bem-estar e conforto econômico que, inclusive, no caso do professor **Cândido** - o primeiro de sua família a entrar na Universidade - acabou por se estender a outros familiares.

Ainda mais que tudo, suas presenças na universidade implica numa diferença

qualitativa, da qual eles estão bastante conscientes. **Felipa**, por exemplo, relata que

No meu contato que eu tenho tido [com estudantes negros], geralmente olham pra mim, sobretudo as meninas, sorrindo, assim, sorrindo do ponto de vista de estarem satisfeitas, entendeu? Então eu sinto uma, uma conexão assim a priori com as meninas, sobretudo, e... são muito amistosas, são muito simpáticas, vem falar comigo no final da aula ‘professora, que bom que você tá aqui’, não sei o que, não sei o que, é... Dos meninos também, dos meninos também... Então essa, essa, eu acho que tem uma simpatia muitas vezes automática, entendeu, com esse público e... é. <pausa> De um modo geral esses estudantes concordam bastante com a perspectiva que eu tou trabalhando, né, então, falam, é... não se colocam por exemplo naquela coisa de questionamento em uma determinada perspectiva política, então tem um certo é... eu encontro uma certa ambiência favorável para discutir determinados assuntos, determinadas questões, tão sensibilizados pra uma série de coisas que eu venho falando, então, é... Com os estudantes negros eu tenho um vínculo bom, eu sinto, né[...] (**Felipa**)

Há um certo avanço, neste relato, do ponto de vista do reconhecimento, que, ao ser percebido, torna a vivência docente mais suave. Se há cobranças ou questionamentos, por outro lado, há também, apoio e suporte, entre os docentes negros e da parte dos estudantes negros. Mais ainda, eles acabam se percebendo como esteio para estudantes negros e cotistas, algo que, muitas vezes, não tiveram oportunidade de viver na sua própria formação.

Aparentemente, há uma aguda percepção da “situação racial” da Faculdade de Direito, para o bem, e para o mal. Isso, por um lado, põe obstáculos, mas, também, cria laços de solidariedade que contribuem no enfrentamento e na superação daqueles. Não parece ser por acaso que os docentes negros, muitas vezes, fazem referência uns aos outros, em alguns casos, mesmo sendo de instituições diferentes.

Ler estes relatos dão um indicativo de pessoas negras bastante conscientes de sua condição dentro das instituições pesquisadas, e quanto mais delas há, mais o peso do racismo - e do antirracismo - é dividido, pois mais força se reúne para enfrentá-lo. Isso se evidencia num ponto-chave do relato de **Cândido**, onde ele cumpre um papel central no enfrentamento a um docente que, segundo ele, reprovou em massa numa das primeiras turmas pós-cotas, sob alegação de que eles não eram competentes para estarem na universidade; ou ainda, no relato de **Virgínia** sobre sua participação decisiva num debate sobre as cotas, pouco antes de um plebiscito realizado na sua instituição, que após isso iniciaria a adoção das políticas afirmativas.

Tais episódios poderão ser explorados por outro prisma nesta mesma agenda de

pesquisa, na medida em que interessam muito à discussão acerca dos comportamentos dos docentes frente às mudanças trazidas pelas cotas. Mas, aqui, é importante demarcar como ser negro, no contexto do magistério superior, sugere a formação de laços de solidariedade mais ou menos explícita e consciente com um conjunto de pessoas que partilha dessas experiências, contra um isolamento que é, dentre outras coisas, produto dos efeitos do racismo na mobilidade social.

4.1.2 “A Gente Nunca Parou Pra Pensar Nisso Não” Ou “A Estrutura Da Sociedade Me Favorece”? : Branquitudes no Mundo Jurídico-Acadêmico.

Refletir sobre a branquitude exigiu um esforço tão complexo quanto a negritude. Não há menos filigranas e particularidades - até por conta, diga-se, da maior quantidade de docentes brancos nas instituições pesquisadas em geral, e, por opção metodológica, também especificamente entre os entrevistados.

Logo de início, uma peculiaridade apresenta-se no próprio ato de reconhecimento da branquitude. Antes da entrevista, no formulário de identificação, alguns dos docentes categorizados aqui como brancos optou por não se identificar assim; em alguns casos, por elementos fenotípicos pronunciados, em outros, por escolhas informadas por visões peculiares acerca da classificação racial no contexto brasileiro.

O professor **Paulo** declara que “*Seria criminoso não dizer, não* [que a branquitude traz privilégios]. *Rapaz... tudo. Tudo. Tudo. Eh... a estrutura da sociedade me favorece. Eu querendo ou não*”, **Ernesto** declara-se pardo, como **Benedito**, mas, ao contrário deste, pede para não ser contabilizado como negro por avaliar nunca ter sofrido racismo.

Já **João**, por outro lado, afirma que “*a gente... nunca nem parou pra pensar nisso, não tem, não vejo diferença não*”. **Thereza**, no mesmo sentido, diz que

Por que eu não tenho como, por exemplo, meu pai ele era muito branco e tinha os olhos claros a minha mãe era bem morena <ininteligível>, então meu pai me dava algumas direções, entendeu. Então por exemplo a minha avó, a mãe de meu pai, era neta de português, a minha mãe dizem que é neta de uma índia ou bisneta de uma índia. É, eu acho que ia procurar uma sarna pra me coçar. Porque é difícil demais, não é uma

prioridade minha, entendeu? Pra mim é indiferente isso aí, compreende? (**Thereza**)

A opção por falar no plural, no caso de **João**, é rara, mas ajuda a exemplificar um fenômeno muito comum no discurso dos docentes brancos: o fato de que assumir a sua condição racial é opcional para estes; a indiferença em relação a ela era sempre uma possibilidade em seus relatos. É como se o corpo branco fosse a-racial ou desracializado, em oposição aos “*outros*”, que, estes sim, tem raça, cor ou etnia. Alguns recorrem a sua constituição familiar como meio de questionar ou contornar a possibilidade de declarar-se brancos²⁷.

Ora, então o que faz desses docentes parte da categoria “*brancos*”? Não é mera opção teórica. Observe-se que, para além das discussões sobre suas trajetórias, conclusa há pouco, há um critério razoavelmente preciso: a absoluta inexistência das características definidoras das entrevistas de docentes negro. São elas a experiência com discriminação racial direta ou indireta; o uso necessário de estratégias antirracistas; e, em menor medida, as interações com uma narrativa diferenciada sobre a origem de classe. Mesmo a docente negra que relata uma origem social um pouco mais tradicional compara-se, em dado momento, com a empregada doméstica de sua casa, e o faz por que o mundo já faz isso com ela.

Se perguntados se sofreram experiências de discriminação racial, três respostas foram bastante comuns: um simples e direto “*não*”; o relato de ter visto experiências de discriminação de outras pessoas; e respostas associadas às questões de nacionalidade ou regionalidade. Isto chama atenção para o interessante tema da fluidez da linha de cor.

O racismo tem um importante componente geográfico; é impossível relativizar o elemento étnico-racial da discriminação relatada pelos docentes, que a sofreram no exterior ou em outros Estados da federação brasileira. Ainda assim, é relevante a percepção de como o referencial geográfico é central no estabelecimento de um determinado padrão de branquitude, algo que é apresentado como argumento por quem problematizou, na

²⁷ Do ponto de vista teórico, é importante ressaltar que “*branco*” não é uma categoria racial fechada ou essencializada; reconhece-se ela como fluida e aberta à negociação, mas não por isso menos hierarquizante. No Brasil, especificamente, não assumir-se branco é a forma mais eficiente de sê-lo; pois, como disse Cida Bento, “*A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado.*” (BENTO, 2002, p. 26-27)

entrevista, sua identificação como brancos.²⁸

É exemplar o caso de **Eduardo**, nordestino que faz referência a seus estudos no Sudeste do país:

Me considero uma pessoa, como lhe falei, branca. Nunca me senti fora do... assim... Talvez eu... me senti um pouco quando eu fui pra São Paulo, eu morei em São Paulo... né, em Campinas, que é uma cidade, né, na época... em Brasília. Assim, a coisa do nordestino, né? Senti um pouco isso. <fala em tom alto> Eu não fui uma pessoa que sofreu por isso. Como eu sei que tem gente que já sofreu muito mais, né? Então... Agora, assim... eh... eu vejo por exemplo hoje na TV falando do Estado Islâmico, a Síria, meus pais... né, meu pai, é filho de imigrantes sírios. Meus avós saíram desse lugar. Fugindo da guerra, vieram pra cá, né, enfim, então assim... e começaram do zero aqui... e construíram. Entendeu? Então assim, também não me acho o... o descendente do imperador, isso que eu quero dizer, entendeu? Eh... O aspecto racial não é uma coisa que impactou na minha vida por que... eu não tenho estereótipo clássico do preconceito que existe na Bahia. (**Eduardo**)

Esse relato que conecta racismo e xenofobia é relevante. Como argumenta Guimarães (1995a), no caso brasileiro as categorias derivadas das imagens dos nordestinos são, também, expressão de uma perspectiva excludente com base em raça, mas, também, entrelaçada com categorias de regionalidade e classe social. **Eduardo**, ao perder seu nome e “virar baiano”, estava condenado a se tornar, aos olhos dos colegas sudestinos, a feição materializada de uma coletividade imaginária - negra e pobre -, referenciada na região de sua origem, mesmo que ele não compartilhasse a pele retinta ou outros traços fenotípicos associados à negritude.

Mesmo que com algumas similaridades, algo fundamentalmente diferente, ocorre no caso de experiências no estrangeiro. A experiência da discriminação fora do país é diferente do racismo doméstico; como relatado por **Thereza, Júlio e Paulo** ao serem perguntados se já sofreram discriminação racial:

Já, mas não no Brasil. Nos Estados Unidos, Los Angeles. Los Angeles é uma cidade

²⁸ Guerreiro Ramos (1995) já discutia criticamente que o *branco brasileiro* não seria branco na Europa, identificando a brancura brasileira como um protesto, no sentido psicanalítico adleriano, contra sua raça - misturada, aos olhos dos europeus. Sovik (2004), lendo-o criticamente, propõe compreender, fazendo um trocadilho, intencional ou não, a branquitude como um contrabando. Se os negros foram traficados como escravos, a ideia fundamental que ordena as relações raciais foi - e ainda é - contrabandeada em escala mundial, livre de questionamentos por encarnar ideais de universalidade, modernidade, cientificidade (BERNARDINO-COSTA; GROSGUÉL, 2016). É por isso que, seguindo a linha de raciocínio de Sovik, enquanto “*a alfândega intelectual só acende a luz vermelha*” quando se “*importa*” autores para discutir a branquitude, enquanto “*as escritas de Gilles Deleuze e Michel Foucault são quase brasileiras, com a vantagem adicional de permanecerem francesas*” (SOVIK, 2004, p.363).

muito racista, né, você de vez em quando vê notícias nos jornais, problemas de negros com policiais, tem ruas de negros, tem lojas para negros, brinquedos para negros, tudo, enfim. Isso é oitenta, e inauguraram um hotel tem até um filme que se passa dentro dele, se chama Bonaventure, e aí eu fui almoçar no restaurante, né, e você tinha o controle de acesso para o restaurante e eu estava super bem vestida, de casaco, chapéu e tudo. Quando eu fui entrando uma pessoa me segurou, pegou o casaco e me mostrou o preço. Na cabeça dela eu não tinha dinheiro pra pagar, aí entrei, comi e paguei e saí, mas isso aconteceu. **(Thereza)**

Hum... nada... coisas bob... bobagem, eu sofri bullying no colégio por outros motivos, mas não se compara a sofrer discriminação, que isso é um outro... patamar. Ah! Sofri sim. Claro que sofri no exterior por ser estrangeiro. Quando você sai... quando... agora, como eu chego com status de professor que eles me chamam, claro que eu chego... alta... com alta respeitabilidade, mas eu fui como estudante. Eu senti na... não, não, não. Isso... eu senti na pele, as pessoas batiam telefone... eu precisava alugar... precisava alugar a coisa, quando eles viam que eu era extracomunitário, fora da comunidade europeia, batiam o telefone na minha cara, assim, cortavam, “pra você eu não alugo”, me tratavam como... como se fosse um ser inferior, é... sim, como estrangeiro... não sei se eu senti no mesmo grau que sentiria, por exemplo um negro no contexto ainda preconceituoso do Brasil, não sei se é a mesma coisa. **(Júlio)**

Foi... realizador, né? Por que eu percebi o que eu fazia com os outros, e isso foi desconstruindo em mim, isso. Uma situação marcante foi quando eu fui pra Alemanha e as pessoas me tratavam mal <tom mais alto> pensando que eu era turco! <indignação> E quando eu falava que eu era brasileiro, as pessoas me tratavam bem. Eu acho que isso foi a situação que mais machucou na vida... eh... a situação de... de racismo que mais me machucou na vida foi isso, foi saber... “Não, então se eu sou brasileiro tudo bem, se eu sou turco eu não presto?, eu acho que isso foi a coisa que mais me machucou na vida.” **(Paulo)**

Essa relação do racismo com a xenofobia, em especial no estrangeiro, em alguns momentos, acaba servindo como parâmetro para conhecer o caso específico do racismo doméstico, ainda que não sofrido diretamente pelos entrevistados, mas compreendido tendo como arrimo fundamental a solidariedade derivada destas experiências pessoais. Isto, porém, não é universal; tendo muitos docentes vivido experiências acadêmicas e profissionais em outros países, alguns escolhem outra abordagem.

É o caso de **Sérgio**, quando perguntado sobre experiências de discriminação no exterior: “*Ah, isso sim, mas também não é determinante. A questão aqui é a seguinte, é que o brasileiro potencializa as coisas. [...] não sei se você viu uma expressão que eu usei pra você agora aqui, aí depois eu falei assim ‘ô, nego, faz isso não, vai!’ , isso é forma da gente falar, né?’*”.

Miguel caminha no mesmo sentido, e, talvez, vá além: o relato de ter sofrido discriminação no exterior é uma evidência de que a melhor opção é “*não potencializar estas questões*”. Para ele, o fato de ter ido à trabalho para um país africano e lá ter sido

tratado diferentemente, com exotismo, por parte da população negra local, é uma demonstração de que esse tipo de coisa é comum. Afirma ele que nunca permitiu que essas questões afetassem sua autoestima.

Sua percepção acerca do significado de ser uma pessoa branca no mundo acadêmico repete o tipo de argumento pelo silêncio visto acima. Neste caso, a experiência da discriminação serve apenas para reforçar uma ideia de que o problema está quando a pessoa vítima de discriminação “*potencializa*” a ofensa. Um determinado padrão de comportamento é esperado diante de um ato discriminatório - de submeter-se, aceitar, levar na brincadeira.²⁹

Há docentes que afirmam, explicitamente, que ser branco não significar nada; isso significa inclusive, em alguns momentos, reconhecer que negros sofrem racismo, mas não admitir, em hipótese alguma, que brancos tem qualquer tipo privilégio racial, como aponta o professor **Eduardo** ao dizer que

Sinceramente... Eu não percebo nenhum tipo de facilidade ou dificuldade pelo fato de eu ser branco. Pode ser que aconteça. Pode ser que eu vá dar aula numa pós e que o cara só me botou, não me botaria se eu fosse negro. Eu jamais vou saber disso. Num sei. Tá entendendo? Eh... Então... nesse ponto, como vantagem pra mim eu não vejo nada. <ênfase no 'nada'> Agora, por outro lado... A pergunta que ce tem que fazer também é a seguinte, eh... Como é que eu sou encarado por quem não é branco? Entendeu?
(**Eduardo**)

A palavra-chave, aqui, é *ver*. Argumentar que pode ser que haja, mas “*não vejo nada*”. Retomando o argumento de Bento (2002), a branquitude surge como uma guardiã

²⁹ DiAngelo (2008) faz um bom apanhado de estratégias desse tipo, oriundas do que ela chama de *fragilidade branca* - a incapacidade de tolerar estresse racial derivado do questionamento da branquitude -, e que visam exercer um controle sobre as pessoas racialmente discriminadas através de um certo *bullying racial*, em oposição ao controle através de legislações abertamente racistas ou práticas abertamente excludentes. Ela enumera práticas de pessoas brancas em contextos onde seu equilíbrio racial interno é quebrado - como quando alguém aponta que suas visões são enviesadas pela sua condição racial; tais práticas, em geral defensivas, são calcadas em pressupostos, por exemplo, de que o racismo só existe quando há intencionalidade ou de que ele não existe se “*eu não vi*”. Levando em conta que a autora discute o contexto americano, isso evoca a tese da *latinoamericanização* do racismo norte-americano (Bonilla-Silva, 2014), e, por conseguinte, também converge com o argumento de González (1988) de que, na América Latina, tem-se uma fase superior do racismo; diz ela que estas sociedades, “*racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garante a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante. A expressão do humorista Millôr Fernandes, ao afirmar que ‘no Brasil não existe racismo por que o negro reconhece o seu lugar’ sintetiza o que acabamos de explor (GONZÁLEZ, 1988b).*” (González, 1988, p.73)

furtiva de privilégios, permanece fora do campo de visão, sobretudo, dos seus beneficiários; ou, na interpretação de González (1988), o racismo é culturalmente neurótico: se esconde por que sabe que tem a ganhar com isso. No caso aqui colocado, o não reconhecimento de possíveis privilégios oriundos da sua condição racial esmera o discurso da meritocracia; ressalta, portanto, que os docentes estão ali por sua competência e suas qualidades, e não por um acidente racial (ou de classe) que lhes abre portas, como se não *vê-lo* faz com que ele não *exista*.

Portanto, trata-se aqui de uma recusa sistemática, muitas vezes explícita, por parte da maioria dos docentes brancos entrevistados, em tratar dos privilégios da branquitude. É compreensível respeitar as trajetórias de cada um, a forma como constituem sua identidade, que de maneira alguma está presa em alguma essência racial³⁰. Mesmo assim, não se pode ignorar que o contraste entre a intensidade do relato de docentes negros e negras e o silêncio ou a ausência de experiências sistemáticas de discriminação racial nas entrevistas de docentes brancos; só essa disparidade já constitui um privilégio e tanto para estes últimos, e que só pode estar associado aos diferentes marcadores raciais e que não pode, de maneira alguma, ser examinado pelo valor de face apresentado nas narrativas³¹.

Há, porém, casos onde há maiores reflexões acerca disso, e a principal fonte dessas reflexões é o contato com o movimento negro ou ligados ao debate racial. É exatamente este o argumento de **Francisca**, que conta que um ato de ocupação, protagonizado por um grupo negro, na universidade em que cursou sua pós-graduação fez ela “*pirar na discussão*”. Isso muda fundamentalmente sua percepção sobre sua condição racial:

Sei lá, quando eu era mais nova eu me declarava por alguma razão parda em algumas entrevistas sabe, e hoje eu... Eu acho que eu posso ter uma característica ou outra, mas eu venho de família branca né e tudo que eu vivi na minha vida são experiências que me demarcam assim, então eu tive oportunidade de refletir sobre isso participando, tendo contato com essas pessoas e participando desses espaços. [...] Ah, eu acho que eu tenho privilégio sim, de... Raça, gênero e eu não consigo fazer esse debate sem classe, mas acho que sim, acho que na minha formação educacional né, que não é só o fato de eu ter tido acesso a uma escola particular, mas é o fato de como eu fui tratada dentro dessa escola particular, como eu fui tratada dentro da universidade, como eu fui tratada nos

³⁰ Laborne (2014), por exemplo, empreende um estudo acerca de docentes brancos que pesquisam a temática racial, compondo entrevistas que dão voz às mais diferentes formas de enxergar a própria condição racial, sem prejuízo de uma leitura crítica sobre um tema tão delicado.

³¹ Aqui, segue-se a mesma trilha de Barreto (2008), que também identifica presença e ausência de estratégias antirracistas e experiências de discriminação como uma demarcação fundamental entre seus entrevistados brancos e negros. A imposição da questão racial na agenda acadêmica dos docentes negros é relatada também por Khouri (2019), gerando, por vezes, uma sobrecarga de trabalho.

lugares onde eu trabalhei, como eu fui recebida nos espaços em que eu postulei, então eu acho que isso decorre de privilégio sim. (**Francisca**)

É o mesmo caso de **Luiza**, que conta:

Essa discussão de cotas, essa coisa, eu acompanho esse tema há bastante tempo, aliás, originalmente... então a primeira vez que eu tomei contato com esse assunto, eu tava na congregação ainda e meu primeiro pronunciamento foi contra cotas. Depois, eu fui tomando contato com aquilo, entendendo o significado, eu comecei a militar no movimento de direitos humanos e aí minha posição mudou radicalmente. Não só eu passei a ser a favor como... e, hoje, enfim, a gente vai se... é aquilo que eu falei, eu vou me educando, né, porque tem coisas que parecem naturais e tão longe de ser naturais. Tem questões que a gente, num primeiro momento, não percebe que são barreiras e, depois, a gente se dá conta que são tremendas as barreiras que precisam ser derrubadas. [...] Se eu fosse uma mulher negra e uma mulher branca... sem dúvida, eu tive mais facilidade que uma negra teria. (**Luiza**)

Tais posturas rompem o padrão de silenciamento que é tão característico da branquitude (BENTO, 2002). Docentes como estas afirmam, com todas as letras, a sua identidade racial enquanto condição necessária para a compreensão dos privilégios e discriminações que viveram; é uma posição oposta àquela, muito presente nas entrevistas com docentes brancos, de fugir do assunto, negá-lo abertamente ou combater a legitimidade dessa discussão, como se a pele branca fosse um polo neutro e universal, mesmo quando se reconhece a negritude como particular, polo negativo, objeto do racismo, da discriminação e/ou do preconceito.

Nestes casos, percebe-se como a discussão aprofundada sobre o racismo permite reposicionar as identidades, ainda que com resultados diversos. Laborne (2014) aponta, por exemplo, que a *racial literacy* - um produto entre as socializações racialmente mistas e as reflexões críticas acerca da questão racial - tem condições de reconstruir identidades raciais brancas capazes de se posicionar criticamente acerca do tema do racismo, ainda que isso não seja automático. Sem prejuízo de perceber que certos privilégios não deixam de, por isso, existir, pode-se ainda por a confortável identidade branca em tensão, como Carvalho (2005) aponta, colocando os docentes brancos na condição de refletir permanente acerca da sua identidade racial - como os negros já fazem.

Isso não impede que hajam posições intermediárias, como exemplifica **Reinaldo**. Ele diz já ter refletido acerca da sua condição racial e a importância do tema do racismo, inclusive a partir da sua área específica de ensino e pesquisa; no entanto, ao ser perguntado

se essa condição influenciou na sua trajetória, diz o mesmo “*não*” daqueles que não legitimam a importância do tema racial enquanto gerador de desigualdades. Instado novamente a falar sobre o que significa ser um homem branco no mundo acadêmico, ele prefere relatar o processo de descenso econômico de sua família de origem e sobre a diversidade presente nas suas equipes de pesquisa e monitoria, empurrando o debate para outra área - classe social - ou para outras pessoas.

Outros docentes, à exemplo de **Eduardo**, chamam atenção para uma certa dimensão psíquica do racismo, que, para ele, às vezes só se pode resolver com intervenção da psicologia clínica junto ao preconceituoso. Ora, talvez seja o caso de discutir a dimensão psíquica da questão mal resolvida do “*branco brasileiro*” com a sua condição racial.

Guerreiro Ramos (1995) apresentava a identidade branca brasileira como um protesto, sentido psicanalítico adleriano, contra as características não-brancas de seu fenótipo ou das suas famílias; era uma repulsa candente a qualquer associação com a suposta raça inferior. Aqui, não parece ser este o caso; no argumento de Sovik (2004), o fenômeno do racismo no Brasil, ao final, é paradigmaticamente furtivo e eficiente: “*aqui ninguém é branco, enquanto as louras reinam nos espaços públicos*” (SOVIK, 2004, p.371).

É um racismo esconde-se em plena vista, quando permite que hajam brancos que não são brancos, só pessoas, para que não sejam questionados por isso, enquanto oferece aos negros que não sejam mais negros³², com a mesma promessa - mas aí do “*neguinho*” que não souber seu lugar³³. Nesse panorama de um racismo, retomando o argumento González (1984; 1988) e entrelaçando-o com Ramos e Sovik, parece que, nestes tempos, há outra “*patologia social do branco brasileiro*”, mais próxima da “*neurose cultural*” de González: a de justamente recusar-se a perceber ou assumir a identidade branca e os privilégios derivados desta, o que significa, necessariamente, não se posicionar frente às

³² Aqui, Fanon (1968; 2008; Faustino, 2015) é útil: ele chama atenção para o caráter eminentemente desumanizador e adoecedor do racismo - mesmo para aqueles que se encontram no topo da sua hierarquia. Reduzir um ser humano à percepção que se tem acerca da sua raça - como se faz ao dizer que alguém é “um negro inteligente” ao invés de apenas dizer-lhe “inteligente” - é um processo de uma violência ímpar que, em última instância, nega a humanidade a ele. Isso faz o negro querer ser branco - já que o branco que é o padrão universal de humanidade - mas isso é inalcançável por que, em última instância, mesmo ser “*branco*” é desumanizador; por isso mesmo essa recusa à branquitude é um elemento tão fundamental na construção da desigualdade racial.

³³ A literatura documenta bem isso: obras como a tese de Santana (2009) e os livros de Jaime (2016) e Rocha (2018) exemplificam bem as questões de desigualdade de renda, discriminação e ascensão social dos negros.

relações raciais como um sujeito ativo e não como um observador distanciado delas; nesse panorama, estratégias bastante evidentes se delineiam, como a de recorrer a uma avó indígena para tornar indefinida a sua autoclassificação racial³⁴.

Nas entrevistas, é possível perceber essa tensão permanentemente, e é justamente ela a maior marca distintiva de uma parte dos brancos entrevistados. Trata-se de um desejo, implícito ou não, de não sentir a sua identidade racial posta em questão. Para estes, é muito melhor que se perceba que

Um homem branco é apenas um homem que tem que lutar pela vida. Reconheço as possibilidades e vantagens, considero que não tive nenhuma, a não ser, acho que a minha própria família veio a construir, entendeu? Mas, pra mim significa apenas um cara que tem que lutar pra trabalhar, lutar pra... lutar pra levar comida pra casa. Matar um leão todo dia. **(Ives)**

Ou ainda, nas palavras de **Sérgio**, “*eu acho que a gente tem que ser igual os outros*”, na mesma medida em que recai no mesmo padrão de não reconhecer nenhuma vantagem por ser branco e, ao mesmo tempo, avaliar que o brasileiro “*potencializa as coisas*” no que toca a questão do preconceito racial.

Como já discutido preliminarmente, debater privilégios oriundos da branquitude, ainda que se resuma estes à ausência de discriminação manifesta e, por conseguinte, de exigências de estratégias antirracistas - coloca em xeque os valores individual-meritocráticos, hegemônicos no discurso dos docentes brancos acerca de suas trajetórias. É o que fazem, por exemplo, docentes como **Paulo e Roberto**, ao discutir as influências da branquitude sobre suas trajetórias. Ele pondera, por exemplo, que:

Rapaz, ser “hôm” branco no mundo acadêmico significa que você chega num lugar e as portas se abrem pra você. Tudo é mais fácil, entende? [...] Em todas as seleções que eu fiz, na UFBA. De grupo de pesquisa, de... substituto, de pós-graduação [...] Em todas essas seleções tinha uma mulher, um negro... ou uma mulher negra... Competindo comigo, e eu sempre passei em primeiro. Não vou tirar meu mérito. Mas, por outro lado... <pausa, fala baixo> ... né? **(Paulo)**

Bem, ter uma posição de vantagem de saída, por exemplo, nas escolhas ser branco e ser homem já assegura uma pré-admissão, uma preferência. O homem é no mundo jurídico,

³⁴ DiAngelo (2008), novamente, argumenta que por em questão a objetividade da perspectiva de pessoas brancas sobre a questão racial normalmente desequilibra sujeitos brancos e enseja as reações estereotipadas que ela, tão bem, classifica. Daí se compreende, mais uma vez, a utilidade de não se reconhecer como um sujeito racializado, e sim um sujeito universal, algo ainda mais vantajoso que, sendo branco, assumir sê-lo.

pela compreensão, o determinante da afirmação dos conceitos, por exemplo, o que é o padrão que possa ser considerado exemplar do ponto de vista da ponderação, da moderação de princípio de um valor? (**Roberto**)

Estes exemplos, aliás, demonstram a importância de perceber diferenças na entonação e no gestual do entrevistado, que foram, aqui, bastante significativas. Enquanto **Roberto**, um docente mais experimentado nas polêmicas que circundam a questão racial, tem uma fala mais firme, a segunda parte do argumento de **Paulo** veio por uma interrupção de outra pergunta do entrevistador, quase como se houvesse faltado algo na resposta anterior, e segue com pausas, diminuição gradativa do tom da voz, o questionamento no fim, que fica no ar e não é feito diretamente, numa espécie de tom de reconhecimento de culpa.

Seria a fuga dessa suposta culpa que leva docentes a tentarem não macular seu mérito individual deixando-o à sombra de um privilégio? Isso é algo que **Roberto** e **Paulo** se dispuseram a fazer, mas muitos que não se dispõem seguem esse padrão de fala deste segundo, ficando visivelmente contrariados ou encabulados com o tema.

Há outros docentes, ainda, como **Quitéria**, que não conseguem especificar as expressões das vantagens que a branquitude oferece. Na sua trajetória profissional, porém, afirma ela que a sua condição racial “*Influenciou positivamente. Não, nunca percebi, mas eu tenho essa... sensação. De que positivamente. Eh... Mas eu não sei te dar... motivação concreta*”. Tal forma de se expressar associa-se a uma maior disposição e abertura, em algumas entrevistas, para aprender e saber mais sobre o tema da desigualdade racial.

De qualquer maneira, afinal, permanece sendo hegemônico a percepção de que a branquitude não influencia em nada, ainda que haja, em geral, um reconhecimento de que os negros tem grandes desvantagens. Muito presente entre os entrevistados brancos, isso se configura num entendimento de que mesmo que os negros objetivamente percam espaços, status, renda, poder e posições, esta perda não significa que haja ganhos para ninguém; ou ainda, no mínimo, caso haja vantagens, declaram que eles mesmos não seriam beneficiários desta desigualdade. Salvo exceções como as mencionadas, repete-se o padrão que Carvalho (2004), por exemplo, chama, provocativamente, de brancura sem cor.

INTERLÚDIO VII

A morte tem um significado profundo; quando menos esperamos, ela grita em nossa cara que a vida é só um suspiro. Todos nós sabemos disso, porque já perdemos alguém; pouco antes de eu entrar na UnB - já com a intenção de estudar a sua Faculdade de Direito - duas mortes ecoaram na universidade. Num caso de feminicídio, um homem matou uma mulher estudante num laboratório; noutra caso, uma ex-aluna da FD cometeu suicídio, alegando ter sido assediada por um professor. Quando eu já estudava lá, toda a comunidade do Instituto de Ciências Sociais ficou abalada com o suicídio de uma de nossas colegas, a pouco mais de cem metros de lá. Nesses dias, a morte gritou nas nossas caras.

Mas muita gente já escreveu sobre como a morte grita, com uma competência que eu jamais alcançarei, e também por isso aqui vou me limitar a compartilhar com vocês não os gritos inesperados da morte, mas alguns sussurros que ela repete em cantos escondidos, e nem sempre estamos dispostos a ouvir.

Foi na USP que a morte sussurrou pra mim, e seu cochicho foi enigmático. Há, em um de seus vãos internos, um túmulo antigo, dedicado a um professor alemão chamado Julius Frank, que ensinava num curso preparatório para entrada na Faculdade de Direito e, segundo um professor que pediu para manter o gravador desligado enquanto falava disso, liderava uma sociedade secreta chamada Burschenschaft, que, segundo ele, mandou por muitos anos na Faculdade.

No túmulo de Julius Frank, a morte sussurra, mas nem todo mundo ouve. Eu não ouviria se um informante não me apontasse que a grade do túmulo tinha algumas pontas de lança arrancadas de um lado. Me contou ele que uma aluna pulou do terceiro andar e caiu ali, e as lanças continuam quebradas para lembrar às pessoas desse fato, que eu não consegui investigar mais a fundo e não sei por que aconteceu.

Mulheres morrem, às vezes, em decorrência de coisas que acontecem com elas pelo simples fato de serem mulheres numa sociedade machista. Mulheres morrem dentro da universidade, às vezes. A morte sussurrou pra mim, na frente do túmulo de Julius Frank: “aquí uma moça morreu, ela não tem o nome gravado numa placa, nem um busto na Faculdade, mas não esqueça jamais do que acontece com as mulheres, inclusive aqui

dentro, apenas por serem mulheres numa sociedade machista”.

4.2 “VOCÊ NÃO É NINGUÉM [...], VOCÊ NÃO É JUÍZA, VOCÊ NÃO É PROMOTORA, VOCÊ NÃO É DELEGADA, QUEM É VOCÊ?”: EXPERIÊNCIAS DE MULHERES NO MUNDO ACADÊMICO-JURÍDICO.

A questão de gênero, do ponto de vista da composição do marco teórico e dos instrumentos de pesquisa, inicialmente tinha menor peso, o que se refletia numa menor abordagem do tema nas entrevistas. Ao longo da pesquisa, porém, esse foi um tema emergente, por dois motivos: por um lado, é marcante como, mesmo sem a provocação do entrevistador, ele surgia com peso, sobretudo, entre as mulheres; por outro, pelas fortes intersecções entre gênero e raça ou, em alguns casos, classe social - neste caso, à exemplo do tema já discutido das famílias monoparentais e dos núcleos domésticos femininos.

Há a repetição de alguns padrões encontrados na discussão sobre as experiências de negritudes. As vivências de gênero das mulheres, explicitamente relatadas, emergem e se impõem ao longo das narrativas - o que, por si só, já configura um achado relevante no trabalho de campo. Isso ocorre, porém, de maneira menos intensa e articulada, como se vê no fato de que, ao contrário das narrativas sobre o racismo e as estratégias antirracistas, em muitos casos as mulheres apresentam outros marcadores mais relevantes nas suas trajetórias, como classe ou raça - inclusive chamando mais atenção, em alguns casos, para os privilégios de classe em detrimento das desvantagens com base em gênero.

Ainda assim, isso ocorre de maneira bastante consistente. Na primeira oportunidade, criada por alguma provocação da entrevista ou, mais frequentemente, pelos ganchos criados pelas próprias narrativas das mulheres, o relato intenso de "*ser mulher*" no mundo acadêmico-jurídico emerge com intensidade. Quando interseccionam raça, classe e sexualidade, e também apresentam exemplos práticos, há um interessante mosaico formado, com importantes paralelos entre as diferentes entrevistadas e, também, com distintivas marcas pessoais.

Examine-se, então, os mais relevantes aspectos comuns das entrevistas:

experiências de invisibilidade, preterimento, silenciamento e a cobrança exagerada formam um conjunto básico comum nas narrativas sobre gênero, que surgiu, com mais ou menos força e com peculiaridades, nas entrevistas com as mulheres docentes. O preterimento traz alguns exemplos bastante explícitos; **Thereza**, uma das docentes com mais idade dentre as entrevistadas³⁵, conta um caso do início da sua trajetória profissional:

Apareceu uma vaga para procurador do trabalho que era por indicação, então eu fui falar com o deputado ele falou pra mim “É muito pra você, mulher”, ele falou pra mim, eu agradeço ele até hoje. Por que eu nunca entrei em lugar nenhum por indicação, tudo por concurso público, entendeu?

Esse exemplo traz um importante elemento das histórias sobre obstáculos oriundos da discriminação com base em marcadores de gênero: um certo orgulho de ter superado tais barreiras, que, em alguns casos, se repete nas trajetórias dos docentes negros. Quando a docente alega que agradece o preterimento do deputado, ela o faz por valorizar o fato de ter “*provado*” seu mérito através do concurso público.

Há outros casos neste sentido, mas sem esse viés de orgulho; casos em que obstáculos diferenciados são relatados, às vezes com indignação, mas sem o tom triunfante de quem conseguiu superá-los. É uma posição que, nas entrelinhas, denota o desejo de que tais obstáculos, na realidade, não existissem; o exemplo mais evidente é, como já discutido, o questionamento sobre o mérito da docente **Angela**³⁶.

Há um argumento comum nas entrevistas acerca de uma mudança em como o Direito tem absorvido as mulheres, criando ambientes mais inclusivos para estas do que no passado. Tal argumento será analisado mais adiante; no entanto, é evidente que ao mesmo tempo em que docentes de mais idade - como **Thereza** - dão relatos bastante explícitos, com pessoas afirmando textualmente avaliações de incapacidade derivadas da condição de mulher, outras docentes mais jovens também apresentam um arsenal de importantes narrativas que evidenciam a necessidade de manter de pé a discussão acerca das imposições que a desigualdade de gênero traz na vida dessas mulheres.

³⁵ Como se discutirá adiante, a passagem do tempo é um elemento muito relacionado com as percepções de desigualdades, em especial, de gênero.

³⁶ Como discutido no capítulo 3, Angela relata ter tido parte de sua ascensão questionada sob alegação de que não teria ocorrido por mérito, e sim pela proteção de homens com quem ela, supostamente, teria tido relações amorosas, segundo seus detratores.

Chama a atenção que **Angela** seja seguida no seu relato por outras docentes que, menos explicitamente que ela, alegam ter seu mérito relativizado pela presença de parentes homens no mundo jurídico. Há entrevistadas que tem, por exemplo, pais que lecionaram Direito, e uma delas chega a afirmar, sobre seu concurso, que “*acho que podem ter pesado as relações familiares, mas eu relativizo muito isso porque eu até tenho dúvidas se não pesaram em algum momento contra, né?*”; genericamente, outra diz que já foi muito vítima da “*politicagem*” interna da Faculdade, no que é possível supor que há chance disso também ser relacionado a suas relações familiares com a instituição. O contraste com o docente homem que gosta de afirmar as décadas de trajetória de sua família na instituição é evidente.

É mais evidente ainda que a relação entre o tempo e a desigualdade de gênero precisa ser examinada criticamente ao recuperar o relato de **Cássia** de que, há não muito tempo,

eu dei um curso de pós-graduação que o professor... não era aqui, o professor... eu fiz... dei o curso, eu não sei se ele não gostou, se os alu... eu não sei o que que aconteceu, eu sei que no ano seguinte, eu precisava me organizar pra saber se eu ia dar ou não o curso, ele falou que não ia... que ele queria um professor homem. [...] Explicitamente assim. (**Cássia**)

As mais jovens docentes também tem seus relatos. **Quitéria**, por exemplo, narra um como a invisibilidade pelo silenciamento lhe incomodou em certo caso, e ela faz boa representação de outros casos relatados:

Em reuniões do departamento eu tenho que marcar meu lugar de fala. Tanto [na outra universidade em que leciona] quanto na Federal. Então, grit... Falar mais alto, impor, 'Vou falar', 'A palavra é minha', 'Tem que levar em consideração o que eu to dizendo', eh... Ai eu não... Talvez seja em relação a gênero, mas também em relação a grupos. Quando eu cheguei, por exemplo [na outra universidade], tinha um grupo de muito tempo e a gente mexeu muito nisso. Alterou as coisas diante dessa leva nova. [...] Eu sinto... sinto uma resistência. 'Não tá me olhando, e eu to falando com você'... [...] Resistência de não dar a voz, de não dar... De não... Aquilo não ser colocado em votação. Por exemplo, a gente tava falando, 'Vamos sair, vamos fazer uma plenária departamental', 'Não, não é assim aqui', 'Mas a gente quer que seja, bota pra votar, vamos ouvir os alunos', então... e isso, no começo, até eu entender que eu não vou desistir, demora um pouquinho. (**Quitéria**)

Há aqui um conflito político-acadêmico, com corte geracional, que explicita algo recorrente nas entrevistas, inclusive na dela: a necessidade de se impor. Uma mulher

travando um debate num órgão colegiado significou, ali, a sonegação ou a interrupção da fala, a desconsideração de seus encaminhamentos. É isso que se entende aqui como silenciamento; a partir dos fatos narrados, se define como a necessidade de *lutar* para poder exercer o direito à fala.

Trata-se, porém, mais do que simplesmente poder falar. Ser ou não levada seriamente ou ter suas falas consideradas igualmente às dos homens são exemplos que demonstram que o silenciamento tem outras facetas possíveis. **Francisca** relata algo neste sentido:

“Às vezes eu me incomodo muito com a postura, e aí isso junta as duas coisas, minha condição de mulher e minha idade, que é uma infantilização do meu papel dentro da academia, né? Que, assim, 'olha que bonitinho, ela pensa, que opinião legal' e as pessoas ficam super surpresas de você ter falado aqui, 'olha, fofinha, você falou isso'... Às vezes eu vejo um pouco essa reação, e uma reação [de] surpresa quando você fala uma coisa inteligente, isso é, assim, não porque você não fale uma coisa inteligente sempre, mas porque talvez aquele seja um espaço em que você nunca falou e a pessoa fica assim chocada porque 'uau, você falou isso...' Então essa é uma postura que 'olha que lindinha, muito sorriso, muita gracinha' como se essa infantilização, que eu acho que junta as duas coisas, porque eu vejo homens jovens também como professores que não vivenciam esse processo da mesma forma que nós mulheres vivemos.” (**Francisca**)

O silenciamento acontece das mais variadas formas, mais ou menos explícitas e diretas; acaba também sendo uma forma específica de um fenômeno mais amplo: o da invisibilização. Não é incomum que as docentes deem exemplos de silenciamento quando perguntadas sobre invisibilidade.

As docentes negras, porém, relatam experiências de invisibilidade ou silenciamento de outra natureza. Em muitas situações, expõem elas, seu status de professora universitária é por vezes subtraído. Percebe-se isso explicitamente no caso em que **Felipa** é tratada com desdém - intencional ou não - criando um ambiente de não-reconhecimento da sua plena cidadania acadêmica na universidade; ela relata que evita a sala de professores, que é fácil para seus colegas ignorarem-na. E também, num tom incisivo, afirma que “*sou confundida o tempo inteiro com estudante*”, por conta, segundo ela, do “*fato de eu parecer uma estudante cotista também, né... por que eu não me enquadro... assim, inclusive vestimenta, eu não vou de terninho dar aula, eu vou de sapato baixo*”. É evidente no caso de **Olívia**, no mesmo sentido, já relatado anteriormente: se ela não desfilar seus títulos acadêmicos, vira apenas uma “*neguinha*”.

Desses fenômenos, deriva uma cobrança exagerada, relatada como um aspecto negativo ou, em alguns sentidos, positivo. **Thereza** novamente expressa isso muito bem, ao colocar que "*a mulher pra viver no mundo jurídico ela tem que ter muita coragem*" e que ela precisa ter a competência de dois homens, já que se trata de um ambiente em que "*homem poderia errar a mulher não pode*". Essa cobrança, como coloca **Thereza** e como, num outro aspecto, também **Virgínia** o faz, parte tanto de si mesma quanto de outros; a exigência de resultados superiores e pouca tolerância ao erro é um fato que parece se incutir na própria atitude das docentes mulheres.

Tais fatores tem impacto relevante no bem-estar das entrevistadas. Enquanto uma parte busca afirmar que não há impactos desse tipo, como **Cássia**, já **Thereza** o faz indiretamente, ao dizer que "*you não pode ser uma mulher covarde*" ou "*coitadinha*"; outras, como **Quitéria**, diz que, inclusive, gosta desses desafios, lidando bem com essas exigências e transformando, com prazer, a sua presença como mulher num incômodo.

Olívia aconselharia:

saiba que todo dia você vai ter que dizer, eu estou aqui porque eu sou eu, mas também não se doa por isso, a vida é assim. [...] Faça o seu melhor. Eu acho que é o que eu falo sempre pra minha filha, faça o seu melhor e beleza, o que deu, deu, o que não deu, não deu. E não guarde ressentimento porque isso é a luta social. (**Olívia**)

Há uma característica associada a essa postura, de identificar e suportar os obstáculos impostos: a de reconstruir a condição de gênero, com o objetivo de ocupar um espaço menos desvantajoso. Algumas docentes relatam:

Eu nunca usei da minha condição de mulher pra nada. Entendeu? Eu acho que isso ajuda muito. Então pra mim eu sou assexuada, não sou homem nem mulher, na hora da atividade não importa. (**Thereza**)

É minha característica, né, desde sempre, de fazer parte de um gênero muito mais masculino que feminino, eu sou meio... me autodeclaro assim, 'Eu sou mulher, heterossexual, do gênero masculino'. Por que eu sou prática, /agora agora eu tava falando sobre isso/, a imposição cultural sobre o meu sexo é muito mais, eu me aproximo muito mais das questões masculinas, sempre foi. Eu sou meio menino, né. 'Hominho'. (**Quitéria**)

A masculinidade é construída como polo positivo e neutro; a feminilidade, como

um polo negativo, desvantajoso. Isso faz com que, para algumas docentes, seja uma opção viável buscar diluir essas desvantagens da percepção da feminilidade; só o fato de identificar tal questão já evidencia que há um amplo campo a ser explorado, de debate sobre gênero nas Faculdades de Direito³⁷, mas também já deixa muito marcada a tensão identitária permanente em muitas das entrevistadas mulheres.

Há relevantes relatos das docentes acerca de outros impactos negativos explícitos. É o caso de **Francisca**, que faz um corte de raça e classe ao elaborar um relato:

Eu acho até que pra mim que acumula uma condição de privilégio e algumas restrições, eu acho que isso vem muito na dimensão do sofrimento mesmo, de se sentir constrangido em alguns espaços, de você engolir muita coisa, de você, eh... Acho que é muito no impacto da subjetividade, né? Acho que pra quem está em outras, por exemplo, pra uma mulher negra... Quando eu converso com minhas colegas, e eu vejo, principalmente minhas colegas da pós graduação, eu vejo outras dimensões de sofrimento muito mais profundas que se acumulam com outras questões que eu não estou exposta, mas eu acho que isso influencia sobretudo na saúde mental das pessoas, sabe? De você não se sentir isolado, não se sentir solitário, não ter problema de autoestima, não desconfiar de sua própria competência, porque isso às vezes acontece 'ninguém presta atenção no que eu falo, será que eu sou competente, porque será que eu passei nesse concurso', né, que é o que eu tava lendo esses dias, tem até um nome pra isso, a síndrome do impostor que é muito comum entre pós graduandos, né, e professores de uma forma geral, de você achar que deu alguma grande zebra no seu concurso, que você passou por isso. Porque assim, pra essas pessoas todas desconsiderarem sua opinião você deve ser um grande idiota, né? Então acho que isso afeta bastante a saúde mental dessas pessoas. (**Francisca**)

Este é um relato de forte impacto, mas ele abre as portas para uma trilha analítica interessante pra este trabalho. Apesar de estar falando sobre seu próprio caso, ela enseja uma visão sobre seus colegas que explicita a contradição entre, ao mesmo tempo, sentir-se excessivamente cobrada e, também, incompetente.

Aqui, se estabelece um roteiro paradigmático: das formas discriminatórias, já discutidas; passando por um caminho de dúvida sobre si própria e o desgaste emocional; e, no fim da linha, a auto-exclusão. Já no relato de **Diana** é possível ver essa face:

Ah, aqui no direito tem muito machismo, né? Muito, muito mesmo, mas... inclusive já... tinha um aluno meu aqui... que hoje é meu aluno, aí eu fui aplicar a prova de proficiência, há dois meses atrás, tô lá aplicando a prova de profi... é uma prova que eles fazem aqui no direito. Tô lá aplicando a prova, de repente, ele falou pra mim assim, eu

³⁷ O trabalho de Neder Cerezetti e outras (2019) é fantástico neste sentido; ao abordar as relações de gênero dentro da sala de aula, são inúmeros os relatos de monopólio da voz, de expressões de desprezo de estudantes para com professoras mulheres, ou ainda, a desvalorização da fala dos docentes homens para com estudantes mulheres, dentre uma série de outras experiências e estratégias dos sujeitos neste contexto.

quero sair pra lancher. Não tem jeito. Você tá fazendo prova, meu amigo, não tem jeito de sair pra lancher. Quem é você pra falar que eu não posso sair pra lancher? Eu falei, eu sou a aplicadora da sua prova. Ele continuou falando comigo assim, pois eu vou chamar um professor do curso de direito aqui porque eu tô achando isso um absurdo. Eu falei, estou aqui. Foi comigo assim. Ele falou comigo assim, eu sou capitão do exército, sei lá, capitão não sei das quantas... É novo, Yuri, é novo. E eu falei assim, tudo bem, você pode exercer sua autoridade lá, mas aqui eu estou dizendo pra você que você não vai sair. Você tá me mantendo em cárcere privado? Se você assim achar, chame isso do que você quiser, mas enquanto eu tiver aqui, se você quiser ir embora, você pode entregar sua prova, assina aqui e vai embora. Também se você não quiser assinar aqui eu mando em duas testemunhas, você pode se retirar, fique à vontade, mas gritando isso, sabe? E aí, esse semestre, eu também dando aula, o cara chega aqui. [...] Nessa disciplina. [...] Ele chegou assim, ó, que coincidência, hein? Como que esse mundo dá voltas. Eu falei, é, pois é, dá voltas. Que prazer te ver aqui. Eu falei, é... quase que eu falei que eu não digo o mesmo, né, mas enfim, ele falou comigo, você acha que eu preciso trancar minha matrícula porque eu vou ser reprovado? Eu falei, não! Cê não vai reprovar não. Eu tratei ele como... e ele é meu aluno aqui, hein? [...] Veio até o final. [...] Ó, Yuri, você acredita que ele virou até meu amigo? É. É. Mas eu sei que ele fez isso... ele começou a me tratar bem porque eu sou professora daqui porque se eu fosse uma mulher qualquer passando por aí afora... [...] Na verdade, assim, ele tá respeitando porque ele precisa de mim nesse momento, mas daqui a pouco ele não precisa mais de mim então ele pode dizer as coisas, quem é você? Você é uma mera professora do curso de direito, quem é você pra falar alguma coisa comigo? Professora? Ah, pelo amor de Deus. Você tinha que ser no mínimo uma juíza ou no mínimo um ministro ou ministra. (Diana)

Tal relato encontra um similar, e muito significativo, no caso de **Felipa**; ela conta dois episódios de desgastes, perseguições e discriminações. O percurso, como discutido, chega à auto-exclusão: ela chegou a pedir demissão de instituições onde lecionava. Além do que já se discutiu, ela oferece outro exemplo, num relato muito intenso:

Eu trabalhei um ano numa faculdade privada, que foi um ano ruim também... Foi um ano ruim. Porque assim, é... [...] Eu tive uma experiência muito ruim, assim, porque eu me sentia o tempo inteiro testada, assim, de incredibilidade total, diferentemente com o que eu sinto hoje na UFBA e na outra instituição. Na outra, o problema ficou, apareceu, é, digamos, a partir da presença desse grupo de professores, né? Mas na, aqui nessa faculdade privada eu senti muita resistência dos estudantes, e aí eles foram fazer queixas na coordenação, a coordenação, é... de alguma forma, porque a lógica é um pouco, é... mercadológica. O cliente... Tem sempre a razão, então... Num determinado episódio, uma estudante, eu entreguei a prova, né, a turma tirou, em geral, tinha tirado notas baixas, né, eh... e uma das meninas que era uma menina que divergia um pouco desse perfil, né, do estudante trabalhador, era uma menina meio patricinha assim, é... ela me disse inclusive em uma aula anterior que ela ia sair e viajar com o motorista do pai dela, enfim, sei lá o que, é... que ela tinha que sair da aula porque o motorista do pai dela tava esperando ela, enfim, coisa assim. E essa menina, no dia que eu entreguei a prova pra ela, ela tirou uma nota bem baixa, ela jogou as coisas dela em cima de mim, derrubou uma cadeira e começou a me xingar, disse assim: 'Você não é ninguém, porque você está me dando essa nota, você não é juíza, você não é promotora, você não é delegada, quem é você?', não sei o que, não sei que, não sei que. Eu levantei da sala, não dei atenção ao que ela tava dizendo, saí, fui até a coordenação e pedi demissão, né, disse, 'Ó, não tem condições de eu tá aqui', o coordenador disse 'Repense... ', não sei que, não sei que lá. Aí, eu voltei pra sala falei pros estudantes: 'Vocês estão liberados, vão pra casa', não sei o que. Aí a noite tinha aula em outra turma, aí eu cheguei lá, aí a turma tinha organizado uma festinha me pedindo pra ficar. Aí eu falei 'Olhe, vou ficar', resolvi ficar e fiquei mais um semestre, cheguei no final do semestre eu pedi pra sair e fiquei só um ano. Mas

foi uma experiência também bem ruim, bem pesada, e esse episódio com essa menina, pra mim foi... assim, é... foi talvez o símbolo, né, do que foi essa relação, porque foi alguém dizendo pra mim 'Olha, você com essa sua... com esse seu perfil pra mim não é ninguém', entendeu? E pra mim foi muito simbólico justamente por vir de uma faculdade que tem uma, um corpo discente, né, que depois eu fiquei pensando muito sobre isso, né, que é basicamente aqueles que vem dos bairros periféricos de Salvador e que estão procurando alternativas de salvação individual. (**Felipa**)

As duas histórias acima, e, sobretudo, a segunda, são depoimentos muito fortes acerca de enfrentamentos que tem impactos reais nos percursos profissionais das professoras. O relato de **Felipa** é um roteiro marcado por reviravoltas e por um anticlímax: a sua auto-exclusão. Esta não foi solicitada diretamente por conta do conflito, mas ele tornou, aos olhos dela, a sua situação insustentável. O corte de raça e classe nesse segundo caso, e o de geração em ambos, na medida em que as leituras delas sobre os processos indicam posicionamentos críticos nestas questões.

De qualquer maneira, as duas histórias permitem perceber um lado positivo que sucede a tensão. No caso de **Diana**, a imposição de sua condição de docente fica marcada quando o estudante procura a sua disciplina optativa, ainda que isso não signifique uma mudança de postura dele com as mulheres em geral; já com **Felipa**, a festinha dos estudantes pedindo que ela continuasse dando aulas ali é mais um exemplo de um tema recorrente em sua entrevista - a solidariedade por parte de estudantes que parecem até intuir que tem peso eles reafirmarem a importância de tê-la como professora.

Além delas duas, que relatam essa cumplicidade com estudantes que lhes empresta forças, tais relações de proximidade são relatadas também por **Francisca**. Ela afirma que seu tema de pesquisa, relacionado ao tema de estudos de gênero, atrai bastante as mulheres estudantes, o que, aliás, para ela é a explicação do fato de que ela trabalha com muitas bolsistas. Similar ao que também vive **Diana**, nos projetos que toca e que tanto abordam temas como discriminação, diversidade, racismo e gênero, e também tem um grupo diverso de participantes e bolsistas. No mais, tratar dessas questões abertamente, ou pelo menos posicionar-se, gera também uma maior construção de laços solidários para enfrentar experiências de discriminação.

Também há, aqui, mais uma questão de destaque: um senso potente de realização pessoal e profissional. Diante de tantos percalços, por exemplo, **Thereza** relata com orgulho ter sido uma das primeiras magistradas do seu estado, e também percebe um crescimento da presença de mulheres ao longo do tempo, ao mesmo tempo em que reforça

que, para chegar até ali, demonstrou o dobro de competência em relação a seus colegas homens - contrastando muito a angústia de **Francisca**, relatada como "*síndrome do impostor*".

Se ver como modelo para as jovens estudantes é um sentimento, de certa forma, gratificante e frequente em algumas entrevistas. A própria **Francisca** relata sentir uma "*necessidade de fomentar mais as mulheres*" a participar, e que incentiva ativamente que elas exponham suas opiniões na sala de aula e dá importância a elas; essa prática é amplamente discutida no trabalho de Neder Cerezetti e outras (2019) como a mais efetiva para melhorar as relações de gênero em sala de aula. Tais laços de solidariedade, assim como o sentimento de superação e realização pessoais, formam um conjunto de experiências positivas compartilhadas pelas mulheres entrevistadas.

4.3 “OS REIS DO PEDAÇO”: MASCULINIDADES NO MUNDO ACADÊMICO-JURÍDICO

Mais uma vez, é o silêncio e o desconcerto que marcam as entrevistas quando o tema da masculinidade é levantado, ainda que indiretamente. É o mesmo padrão visto na discussão acerca da branquitude, mas manifesto com mais nuances; um certo sentimento de cumplicidade parece ser o fundamento desse maior detalhamento de percepções.

Mesmo no caso de docentes negros - que fazem correlações entre os privilégios da masculinidade com seus desprivilégios do ponto de vista racial -, a regra é que só se toque no tema do gênero quando especificamente provocado. Tal postura reforça a imagem que algumas mulheres tem sobre o que são os homens no mundo jurídico: os "*reis do pedaço*", como se fosse seu direito hereditário a fala, a ocupação de espaço, a conquista de prestígio e, sobretudo, o direito de errar sem trazer a tona questionamentos e generalizações sobre os homens, algo que as mulheres narram sofrer.

Quando são provocados, muitos docentes homens demonstram reconhecer abertamente tais privilégios, diga-se, de maneira até mais tranquila do que quando o assunto

é a questão racial. **Paulo**, por exemplo, repete o argumento de que seria "criminoso" não reconhecer os privilégios de sua masculinidade; **Ernesto** argumenta que ser homem "*facilitou muito a vida*".

Cândido fala do "*androcentrismo*" como constitutivo de importantes privilégios e vantagens no contexto acadêmico ou jurídico, e vai além: afirma que entre os cotistas, por exemplo, ser homem é mais vantajoso que entre os não-cotistas, fazendo um importante recorte de classe e raça nas suas percepções sobre a masculinidade. Já **Roberto** argumenta:

O homem é no mundo jurídico, pela compreensão, o determinante da afirmação dos conceitos, por exemplo, o que é o padrão que possa ser considerado exemplar, do ponto de vista da ponderação, da moderação de princípio de um valor? Ser correspondente ao que se espera da constatação do homem médio, do bom pai de família, do pater familia [sic]. Então o masculino já é um padrão, né? Então, a língua, o campo de conhecimento têm um caráter masculinizado, a língua é masculina. O Roland Barthes dizia pior, dizia que a língua era fascista porque ela não interditava, mas obrigava a dizer as coisas de um determinado modo e sob esse ângulo o modo de flexionar a língua é masculino, né?

No lado oposto, há novamente a negativa sumária de qualquer possibilidade de obtenção de benefícios ou vantagens, sejam elas individuais ou coletivas, no entorno do tema da masculinidade. **Miguel**, por exemplo, é taxativo no sentido de que ser homem não faz, nem nunca fez diferença alguma na sua vida; **Ives** vai além, percebendo, na verdade, desvantagens em ser homem:

E eu diria que em determinadas circunstâncias, eu diria que essa é uma posição [de ser homem] que seria prejudicial. Rapaz, ce tá me fazendo uma pergunta... tanto é que uma moça bonita influencia melhor alguém que esteja avaliando... do que um... um... homem...

Não é raro que um docente, ao ser perguntados se já viveu algum privilégio com base em gênero, seja direto em afirmar que "*Não*", com o ponto final ou reticências bem marcadas no seu tom. De maneira geral, porém, percebe-se atitudes bem mais brandas. Uma posição recorrente é afirmar que a área jurídica tem se tornado bastante feminina ao longo do tempo, como faz **Sérgio** ao dizer que "*hoje o curso de direito tem mais mulher do que homem. E não é [gaguejando] e não é um fenômeno recente não, já vem de vários anos*".

Há docentes que relembram o exemplo de suas mães ou avós como mulheres que

viveram tempos mais fechados a elas, como faz **Augusto**:

Eu sei porque eu tinha uma tia querida[...] que queria ser médica, né? E meu avô não deixou porque tinha que vim pra cidade sozinha, né? Mulher... ia tá sozinha nos anos 40? [...] [ser professora] Era a máxima formação superior que existia pra mulher, que era ensino normal. Que não era curso superior, é verdade.

Porém, é importante ressaltar que esta percepção contrasta muito fortemente não apenas com as percepções apresentadas pelas docentes mulheres, como também com a literatura disponível acerca das desigualdades de gênero no campo jurídico. É verdade: o aumento do nível de escolaridade das mulheres é sensível, em alguns casos superando a escolaridade dos homens; ao mesmo tempo, é igualmente verdade que a disparidade salarial entre homens e mulheres com a mesma escolaridade permanecem muito desiguais, em especial se incluído o fator raça³⁸ (IPEA, 2011; SILVA; SILVA, 2014).

Dar mais atenção aos espaços conquistados pelas mulheres, em detrimento de uma análise sobre os benefícios da condição masculina expressa uma normatividade muito evidente, se esse argumento é comparado aos relatos das mulheres. Novamente: o grupo subalternizado fala mais sobre suas identidades e desvantagens, enquanto o grupo considerado privilegiado oculta, conscientemente ou não, esses fatores nos seus discursos.

O tema do mérito, novamente, é uma questão importante, na medida em que surge como elemento fundamental do instrumental argumentativo dos docentes homens, sobretudo brancos, configurando uma recusa em discutir possíveis privilégios. Tal posição consubstancia uma posição coerente com essa linha discursiva, tanto que é perceptível que os docentes menos aderentes aos valores *individual-meritocráticos* são, justamente, os que confrontam mais essa estratégia do silêncio acerca da masculinidade como elemento de vantagem.

Portanto, é relevante perceber como a masculinidade se apresenta como um polo neutro, tanto quanto a branquitude - ou melhor, articulada com ela - para construir o sujeito hegemônico no âmbito das três faculdades. Estas, por sua vez, parecem ter iniciativas muito esparsas de discussão sobre o tema - a USP sendo a grande exceção, já muito comentada, tendo a publicação de Neder Cerezetti e outras (2019) destaque neste aspecto. Este conjunto

³⁸ Ou ainda a disparidade entre homens e mulheres na ocupação das carreiras jurídicas, à exemplo do que ocorre na magistratura (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2014)

de vivências, certamente, tem impactos na relação com o corpo estudantil.

* * *

No presente capítulo, percebeu-se como há uma certa homogeneidade nos cortes de raça e gênero entre as três instituições. Isto é possível a partir da construção de uma análise acerca das autopercepções de raça e gênero dos docentes.

No que tange os docentes negros, há similaridades importantes: as experiências de discriminação racial, dos obstáculos que dela derivam e, principalmente, a necessidade de construir estratégias antirracistas, que incluem se conscientizar acerca de sua identidade racial para ser capaz de reagir às desvantagens impostas pelo racismo. Por outro lado, a cobrança exagerada, a solidão, o isolamento, a impotência são sentimentos compartilhados e coexistentes com uma sensação de vitória pessoal e de orgulho por conseguir superar tais dificuldades.

Percebe-se também significativas diferenças, marcadas pelo gênero, geração, regionalidade e classe social. Isso significa diferentes estratégias, envolvendo maior ou menor grau de concessões e enfrentamentos, embora todos reconheçam a necessidade de ambos. A militância direta com o movimento negro marca vivências diferentes entre os docentes negros, embora todos tenham tido experiências políticas fundamentais na construção de suas carreiras acadêmicas e profissionais, inclusive pela oportunidade de se conscientizar sobre a necessidade de construir estratégias antirracistas.

Dentre os docentes brancos, encontra-se também uma ampla gama de autopercepções, que varia da negação peremptória à admissão, ainda que por vezes envergonhada, de usufruto de privilégios. Chama muito a atenção a maior sensibilidade das mulheres à questão racial, assim como dos docentes negros à questão das desigualdades de gênero; isso talvez se dê pela conexão entre as vivências discriminatórias de ambos os grupos. Além disso, é importante ressaltar que há uma presença muito significativa de argumentos densos sobre as desigualdades raciais, avaliações críticas sobre as origens de classe dos docentes, enfim, compondo um mosaico de identidades brancas tão variado quanto das identidades negras.

No que tange a questão de gênero, as mulheres trazem muitas referências práticas de suas vivências e, também, uma ampla capacidade de analisá-las; repete-se o padrão encontrado entre os docentes negros, de, muitas vezes, o marco que diferencia suas narrativas das dos homens ser, por um lado, as vivências de discriminação e, por outro, a necessidade de usar estratégias para superá-las. Experiências de preterimento, silenciamento, cobrança exagerada, enfim, de práticas discriminatórias com base em gênero, são vivências comuns, embora haja diferentes posicionamentos acerca disso dentre as mulheres entrevistadas.

Há fortes contradições entre a necessidade de se impor e o medo ou dificuldade de falar em público ou de comprar certos enfrentamentos, com medo de serem isoladas, por exemplo; entre a necessidade de diluir a percepção dos outros sobre a sua condição de mulher e a necessidade de afirmar essa mesma condição ou, ao menos, a profunda consciência sobre o significado de ser mulher numa sociedade machista. De qualquer maneira, novamente o orgulho de superar tais barreiras, exigências superiores às dos homens, e mesmo assim chegar onde chegaram é um elemento positivo em suas trajetórias, assim como, sobretudo para as mais jovens, a possibilidade de transmitir às estudantes um apoio que elas desejavam ter tido antes.

Este conjunto de informações permite avançar muito na agenda de pesquisa proposta nesse trabalho. São três instituições radicalmente diferentes, com histórias diferentes e com diferentes percursos nas políticas de democratização do acesso; ainda assim, os docentes acabam tendo perfis mais parecidos que diferentes, em especial no que toca à forma como se enxergam nas estruturas de desigualdade de classe, raça e gênero, com uma maioria de docentes que prefere desconsiderar tais questões na sua trajetória, preferindo ressaltar seu mérito e merecimento. Até que ponto tais percepções se aglomeram como uma “régua” com a qual os docentes medem a trajetória dos estudantes destas instituições? Tal pergunta explicita a relevância deste trabalho no sentido de avançar numa agenda de pesquisa que tem potencial para aprofundar o debate acerca dos impactos das ações afirmativas e ampliação do acesso à universidade pública, em especial, das reações do corpo docente às suas consequências.

CONCLUSÃO

A presente dissertação avança, sob orientação do Prof. Joaze Bernardino-Costa, numa agenda de pesquisa que vem sendo construída desde 2012, com o Projeto de Iniciação Científica orientado pela Prof. Dr. Paula Cristina da Silva Barreto, com pesquisa acerca da distribuição desigual de homens, mulheres, pessoas negras e brancas no corpo docente da Universidade Federal da Bahia³⁹. Esta agenda já havia avançado decisivamente com um estudo de caso sobre as percepções, posições e comportamentos dos docentes da Faculdade de Direito da UFBA no contexto do pós-cotas (BRITO, 2017), também sob sua orientação.

Esta conclusão buscará construir um balanço do que foi discutido no trabalho não apenas do ponto de vista de sua estrutura interna, como, também, do ponto de vista dos avanços que se produziu nesta agenda. Por fim, discutirá as perspectivas abertas por este trabalho e quais possíveis próximos passos para o avanço desta agenda de pesquisa.

No capítulo 1, buscou-se construir uma base teórica e histórica mais refinada acerca

³⁹ O trabalho da equipe, liderado pela Prof. Paula Barreto, coletou dados depois analisados em importante artigo de sua autoria. (BARRETO, 2015)

de um grande tema - o racismo no Brasil - e o subtema sobre o qual esta agenda de pesquisa se debruça - as ações afirmativas. Enquanto o racismo no Brasil seja identificado nas suas características supostamente peculiares - como a furtividade, a negociação das identidades, a criação de grupos intermediários, etc. -, também se avança ao discutir a análise acerca desse fenômeno localizado como uma referência para o padrão de relações raciais emergente nos Estados Unidos e Europa. Já no que toca às ações afirmativas, buscou-se formatar a história da “*Batalha das Cotas*” em três frentes: a institucional, que abrange as disputas dentro das instituições afetadas pelas cotas; a política, que abarca os três poderes constituídos do Estado, que tem força para impor normas às instituições subordinadas a ele; e a societária, que engloba as discussões na esfera pública, artigos de jornais, revista, programas de televisão e, em última razão, na opinião pública, medida com pesquisas quantitativas.

Por fim, abre-se uma discussão acerca das potencialidades criadas pelas políticas de ação afirmativa. Para tanto, se analisa os aspectos afirmativos da política, na medida em que muda a realidade de um sujeito político sem, contudo, afetar a sua constituição; e, após isso, os possíveis caminhos para a inserção dela num programa transformativo, que vise alterar as condições que criam a desigualdade e, em última instância, a constituição dos sujeitos subalternos.

No capítulo 2, investigou-se a história das três Faculdades de Direito pesquisadas. Fica patente que não se trata apenas de três instituições localizadas em três regiões diferentes e fundadas em épocas diferentes - a da USP, no período imperial e no sudeste; a UFBA no início do período republicano, no nordeste; a UnB, no período democrático de 1945-1964, no centro-oeste. Trata-se de instituições que foram gestadas com objetivos diferentes, inseridas no contexto político, social, econômico e acadêmico de suas épocas e lugares, e, mesmo com um processo de uniformização do sistema de ensino superior brasileiro, preservam características da arquitetura física e acadêmica, bem como costumes e tradições, que só se explicam por esse trajeto diferente. É possível imaginar - como se verifica no capítulo seguinte - que tais diferenças sejam importantes na construção de diferentes perfis no corpo docente.

Também buscou-se discutir a trajetória da implementação das ações afirmativas em cada uma das instituições. Nisso, igualmente, foi possível perceber diferenças fundamentais; enquanto a UFBA aprova, no início da “*Batalha das Cotas*”, um modelo

misto, de cotas sociais e raciais, que viria a se tornar hegemônico no processo de disputa em torno das ações afirmativas, a UnB adota um modelo racial puro, que seria contra-hegemônico, não apenas por não ter sido adotado como padrão, mas por ter provocado na sociedade os mais duros embates, tendo sido, inclusive, a instituição que acabou por levar o debate sobre a constitucionalidade das cotas ao Supremo Tribunal Federal. Já a USP resiste até o fim, e a aprovação das cotas nela, num processo paulatino entre 2015 e 2017, é quase um epílogo da “Batalha das Cotas”; as razões desse atraso merecem ser investigadas, uma vez que a literatura disponível aponta fatores que também seriam verdadeiros para outras instituições, como o tradicionalismo ou a meritocracia, embora, reconheça-se, estes podem ser considerados bastante fortes no caso da USP.

No capítulo 3, discutiu-se o perfil do corpo docente das instituições, tanto do ponto de vista profissional e acadêmico, quanto sobre as suas origens sociais. Foi possível classificar os docentes em dois tipos, de acordo com a sua origem social: os *tradicionais*, mais comuns, para os quais o exercício da docência e das profissões jurídicas significa uma continuidade (ou, em alguns raros casos, um descenso) das condições socioeconômicas das famílias de origem; e os *ascendentes*, para os quais estas posições sociais significam um processo de mobilidade social ascendente em relação às suas famílias de origem. Dentre estes, é fundamental destacar um grupo que apresenta relatos de pobreza explícita, marcados por fatores como origem rural ou periférica; desemprego temporário ou crônico dos pais ou conciliação entre trabalho e estudos durante a trajetória acadêmica; vivências de racismo mediadas pela ascensão de classe social, e outros fatores.

As narrativas acerca das trajetórias ensejam analisar a quais valores os docentes aderem como chave explicativa de seu sucesso. Um grupo majoritário, formado sobretudo por docentes homens e brancos, explica sua trajetória com argumentos *individual-meritocráticos*, valorizando sempre suas características pessoais positivas que justificam o merecimento de suas posições, como “*foco*”, “*estudo*” e “*esforço*”.

Outros grupos, onde é mais frequente a presença de mulheres e docentes negros e negras, foge da explicação individual. Uma parte argumenta em torno de valores *sociais*, como o acesso à educação ou o apoio da família; alguns caminham para um argumento *social universalista*, colocando o acesso a tais bens como um fato dado, enquanto alguns politizam a questão enfatizando a desigualdade de acesso a essas oportunidades, ensejando assim um argumento *social politizado*. Por fim, no polo oposto ao argumento *individual-*

meritocrático, estão os docentes, majoritariamente negros e negras, que aderem a valores *políticos* como os que explicam seu sucesso: a educação política antirracista, a militância nos movimentos sociais, a expertise adquirida através da militância em temas específicos, em alguns casos, especificamente, a convivência com o movimento negro que lhes oferece os três ao mesmo tempo. Foi, para esses docentes, a atuação política que lhes fez enxergar um espaço de crescimento pessoal e intelectual, bem como lhes ofereceu as estratégias para superar obstáculos impostos nas suas trajetórias. Todos esses perfis são distribuídos de maneira razoavelmente similar entre os entrevistados das três instituições.

Do ponto de vista profissional, foi possível agrupar, validando uma categoria anteriormente discutida nesta agenda de pesquisa, três tipos de docentes. Primeiro, aqueles que priorizam suas carreiras jurídicas frente às carreiras acadêmicas, os *Juízes-Professores*, onde “professor” é apenas um adjetivo, uma qualificação da outra carreira profissional; depois, aqueles que buscam equilibrar suas outras carreiras com uma atuação acadêmica mais intensa, mas ainda assim limitada pelas cargas horárias das duas profissões, os *Advogados e Professores*, onde ambas as palavras são substantivos e refletem o quão substantiva é a dedicação às carreiras. E, por fim, aqueles docentes que se dedicam exclusivamente à carreira acadêmica, ou muito prioritariamente a ela, chamados de *Professores professores*, sendo “professor” aqui, a um só tempo, substantivo e adjetivo - é o que o sujeito faz e também o que o qualifica.

Do ponto de vista acadêmico, percebe-se uma disputa acerca dos sentidos da formação jurídica. Enquanto alguns docentes parecem entender que o ensino deve estar focado na formação de *operadores* do Direito, com uma formação voltada para a prática e a chamada “*técnica*”, visando produzir advogados, promotores e juízes, um outro campo, minoritário, defende formar *estudiosos* do Direito, capazes de refletir criticamente acerca deste campo de estudos, relacioná-lo com a realidade social ao redor, para só então, a partir disso, definir uma área de atuação voltada para as carreiras jurídicas ou, mesmo, para a academia e a pesquisa, que, na visão destes docentes, também tem o seu valor em si, e não apenas em função da formação de profissionais do Direito.

É importante notar que há prevalências mais comuns de determinados perfis em diferentes instituições. Em que pese a disputa acerca dos sentidos da formação jurídica ser presente nas três instituições, a presença mais efetiva de *professores professores* na UnB faz com que a segunda posição (*estudiosos* do Direito) seja, também, mais forte; em sentido

oposto, na UFBA, a proeminência do perfil de *Juízes-Professores* fortalece o campo hegemônico, de formação de *operadores* do Direito. Na USP, a mais tradicional das instituições percebe-se a disputa ocorrendo de maneira mais intensa, talvez, relacionado ao perfil prevalente de docentes, que buscam dividir-se entre a carreira acadêmica e profissional com mais equilíbrio.

No capítulo 4, por fim, busca-se discutir as autopercepções de raça e gênero dos docentes. Já havia sido possível perceber como as marcas da discriminação falam alto na trajetória dos docentes, mas aqui, percebe-se como a identidade racial e de gênero é construída de maneira fundamentalmente diferente entre os sujeitos hegemônicos e os subalternos. Enquanto os negros e negras tem uma aguda consciência da sua condição, exacerbada por exemplos de vivências discriminatórias e pela exigência de uso de estratégias antirracistas, por exemplo, os brancos dividem-se entre os que negam a sua racialização ou negam qualquer significado ao fato de serem brancos, adotando uma estratégia do silêncio que é, em alguns momentos, superada durante a própria entrevista, e aqueles, minoritários, que fazem uma análise crítica de sua branquitude, relembando, em alguns casos, pontos específicos onde isso se converteu em vantagem competitiva. Dentre mulheres e homens, novamente o mesmo padrão se repete; enquanto as mulheres em geral apresentam uma leitura bastante crítica acerca das desigualdades de gênero nas profissões jurídicas e nas universidades, cotejando exemplos pessoais de discriminação, os homens resistem a discutir sua condição de gênero, majoritariamente, embora alguns reflitam criticamente acerca da sua condição de gênero.

Um elemento fundamental nesta pesquisa é o surgimento de falas de identificação entre os sujeitos subalternos entrevistados e os estudantes. Foi comum ver negros e negras, ou mulheres, relatando processos de aproximação, compartilhamento e cumplicidade com estudantes que partilham do mesmo perfil. Isso já permite relacionar este trabalho e suas conclusões com a agenda de pesquisa a ser desenvolvida futuramente.

Antes disso, porém, é preciso verificar a hipótese levantada no início da pesquisa. A hipótese de longo prazo, evidentemente, encontra-se em aberto; será preciso avançar na agenda de trabalho para verificar se essas autopercepções influenciam em comportamentos diante do contexto pós-cotas. No entanto, já é possível validar parcialmente a hipótese apresentada para esta dissertação.

Percebe-se que, de fato, há muitas similaridades no perfil do corpo docente, em

especial no que toca às suas origens sociais - majoritariamente *tradicionais* - e, também na sua composição de raça e gênero. Também é verdade que as suas narrativas, confirmando a hipótese, estão distribuídas de acordo com suas identificações raciais e de gênero, sendo mais comum homens brancos aderirem a argumentos *individual-meritocráticos* e terem maior resistência a uma reflexão crítica sobre a branquitude e a masculinidade, enquanto mulheres e, sobretudo, negros e negras, tem adesão a valores argumentativos de natureza *social e política*, refletindo mais criticamente sobre suas condições de gênero e raciais, até por conta das barreiras que narram ter enfrentado por conta disso.

Porém, o trabalho encontrou exceções que merecem maior destaque no futuro; a existência de uma branquitude e/ou masculinidade crítica, que reconhece seus privilégios, merece ser notada. Sobretudo para analisar se tais opções discursivas têm impactos na prática docente destes, em comparação com aqueles que adotam a estratégia do silêncio para evitar a problematização de suas condições raciais e de gênero. Trata-se, como argumenta Silva (2019), de um caso onde “*o racismo institucional pode assumir formas de antirracismo, entretanto na pratica reforçam o monopólio e se assemelha a postura da maioria dos abolicionistas brancos de outrora, que não estavam comprometidos de fato com a emancipação negra*” (p. 176), ou do tipo de caso, relatado por Laborne (2014, p.126), em que “*esse sujeito branco com racial literacy se propõe a uma autorreflexão a partir de experiências cotidianas e trava uma luta frente aos privilégios intrínsecos à branquitude. Questiona, dessa maneira, o racismo em seu próprio grupo racial e em sua própria subjetividade*”?

E, mais importante, uma parte da hipótese - felizmente - se frustra na medida em que os perfis profissionais e acadêmicos dos docentes são radicalmente diferentes nestas instituições. A prioridade à carreira jurídica em detrimento da docência varia muito de uma instituição pra outra; a situação do embate acerca dos sentidos da formação jurídica, também.

Essa verificação parcial da hipótese ajuda a compor um quadro de possibilidades muito interessante para o desenvolvimento futuro desta linha de pesquisa. Estudar percepções, posições e comportamentos dos docentes de Direito frente ao contexto do pós-cotas, numa perspectiva comparativa entre as instituições, é uma brecha aberta que ganha um contorno ainda mais relevante diante destes achados. Sem dúvida alguma, as bases lançadas por esta dissertação constroem marcos onde essa comparação pode ser feita em

outro patamar, superior inclusive ao que seria possível se toda essa agenda estivesse concentrada neste único trabalho.

Em outras palavras, fica em aberto para trabalhos futuros não apenas a questão de quais são as percepções, posições e comportamentos dos docentes diante das políticas afirmativas e seus resultados, num esforço de classificação. Também se abre o caminho para questionar: será que os diferentes perfis profissionais e as diferentes posições sobre a natureza do ensino jurídico terão um impacto diferencial na prática docente relacionada ao contexto do pós-cotas? Ou será que os tipos de trajetórias pessoais similares nas três instituições, e os valores cultivados a partir daí, fortemente informados pelas autopercepções de raça e gênero, terão mais peso no sentido de uniformizar essas práticas?

Para tanto, é preciso reconhecer que há a necessidade de avançar do ponto de vista teórico e metodológico para atacar estes dois problemas - os tipos de comportamento e as suas diferenças e similaridades relacionadas às características peculiares ou comuns entre as instituições. Por isto, a agenda de pesquisa futura deve relacionar-se com um maior esmero na revisão da literatura e na construção de um arsenal metodológico.

Do ponto de vista teórico, é preciso aprofundar o entendimento sobre as disputas em torno do ensino jurídico brasileiro. Além disso, é preciso buscar na literatura referências acerca da relação entre as percepções dos sujeitos, seus processos de tomada de posição e a construção da sua prática cotidiana. Por outro lado, também, é preciso aprofundar na literatura acerca das possibilidades construídas pelas ações afirmativas, a fim de apontar também referências normativas que possam contribuir no debate acerca da elaboração de novas políticas que supram as lacunas criadas pela tensão entre a ação afirmativa e a comunidade afetada por ela.

Do ponto de vista metodológico, para medir comportamentos, talvez seja importante dar maior peso à observação direta, talvez empreendendo maiores esforços de natureza etnográfica, e também valorizar a investigação, talvez com entrevista, das percepções dos estudantes. Triangular estas diferentes fontes pode ser a chave para desvendar comportamentos que apenas as entrevistas dos docentes terão dificuldade de captar. Além disso, é preciso construir um maior refino na análise dos dados empíricos; o volume de informação coletada exige a proficiência em softwares de análise qualitativa para que o exercício da análise, de certa forma, artesanal feito até agora não deixe de captar padrões

relevantes no discurso dos docentes.

Com estas conclusões e com estas possibilidades abertas para o futuro, será possível caminhar para o final do ciclo representado por esta agenda de pesquisa, com uma contribuição efetiva para o balanço acerca das ações afirmativas no Brasil e também com uma reflexão sobre os padrões de relações raciais após a “*Batalha das Cotas*”, em especial, nas comunidades afetadas diretamente por ela. Mas também, sobretudo, produzir subsídios para a criação de cada vez mais iniciativas que possam mitigar a desigualdade racial e social que ainda penaliza o país e seu povo, ainda que o momento pareça desfavorável a isso. Este compromisso com a gente que padece não deve, e não vai, ficar escamoteado em nome de uma suposta neutralidade acadêmica que é, em última instância, sintoma de pobreza intelectual.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALMEIDA FILHO, Naomar de *et al.* **Ações afirmativas na universidade pública**: o caso da UFBA. Salvador: CEAO, 2005.

ANDRADE, Oswald de. **Um homem sem profissão**: memórias e confissões sob as ordens de mamãe. São Paulo: Globo, 2002.

ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter. **Ações Afirmativas no Brasil**: experiências bem sucedidas de acesso na pós-graduação. São Paulo: Cortez, 2016. v.1.

ARAÚJO, Ionete Eunice de. **Análise socioeconômica das qualidades de cotas para negros na Universidade de Brasília**. 2013. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia do Setor Público) - Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

AQUINO, Roseane de Souza *et al.* Uma análise da política de cotas raciais dos afrodescendentes no Brasil: estudo de caso na Universidade de Brasília - UnB. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE CIENCIA POLÍTICA, 9, 2017, Montevideu - URU. **Anais Eletrônicos** [...] Disponível em: <http://www.congresoalacip2017.org/archivo/downloadpublic2?q=YToyOntzOjY6InBhcmFteyI7czoZNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPIjtzOjQ6IjEzZmJkiO30iO3M6MTojaCI7czozMjoiZTI1ZWZjOGNiMDg3Mzc2MmI1ZGIwODZmNDEyMWQ3MjEiO30%3D>. Acesso em: 13 ago. 2019.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Quem precisa de São Nabuco? **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio

de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 85-97, 2001.

BARIANI, Edison. Padrão e salvação: o debate Florestan Fernandes x Guerreiro Ramos. **Cronos**, Natal, v.7, n.1, p.151-160, jan./jun. 2006.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. **Múltiplas Vozes: racismo e anti-racismo na perspectiva de universitários de São Paulo**. Salvador: Edufba, 2008. 194p.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.16, p.39-64, abr. 2015.

BARRETO, Paula Cristina da Silva *et al.* Entre o isolamento e a dispersão: a temática racial nos estudos sociológicos no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 5, n.11, set./dez. 2017.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.) Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze *et al.* Ações afirmativas na pós-graduação: em busca da equidade social e de um projeto decolonial contra-hegemônico. *In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter. Ações Afirmativas no Brasil: experiências bem sucedidas de acesso na pós-graduação*. São Paulo: Cortez Editora, 2016. v.1, p. 259-281.

BOAVENTURA, Edivaldo. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BONILLA-SILVA, Eduardo. **Racism without racists: color-blind racism and the persistence of racial inequality in America**. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O Senso Prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. *In: Richardson, J.E. (org.). Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. Santa Barbara, USA: Greenwood Press, 1986.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução Cultural e Reprodução Social. *In: BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Lei 12.288, de 20 de Julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jul. 2010.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186/DF**. Requerente: Democratas – DEM. Intimados: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília – CEPE; Reitor da Universidade de Brasília; CESPE/UNB. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski, 2012. Disponível em:

<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRITO, Yuri. “**Há uma tensão que não se resolve**”: docentes de Direito da UFBA num contexto de inclusão e ações afirmativas. 2017. 191f. Monografia (Bacharelado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

CAMPOS, Luiz Augusto. As trocas de acusações entre intelectuais na controvérsia pública acerca das cotas raciais. **Latidade**, Maceió, v.2, n.2, p.68-92, 2008.

CAMPOS, Luiz Augusto. O que afasta pretos e pardos da representação política?: uma análise a partir das eleições legislativas de 2014. *In*: ENCONTRO DA ANPOCS, 39, 2015, Caxambu. **Anais Eletrônicos** [...] Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/39-encontro>. Acesso em 21 mar. 2017.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Mário Quintana**: poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

CARVALHO, José Jorge de. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas Ciências Sociais brasileiras. **Teoria e Pesquisa**, São Carlos, n.42-43, jan./jul. 2003.

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

CICALÓ, André. Nerds and Barbarians: race and class encounters through affirmative action in Brazilian University. **Journal of Latin American Studies**, Cambridge, v.44, p.235-260, 2012.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.31, n.1, p.99-127, jan./abr. 2016.

COMISSÃO ANÍSIO TEIXEIRA DE MEMÓRIA E VERDADE. **Relatório I 2015**. Brasília: UnB, 2015. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/relatorio_comissao_da_verdade.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Censo do Poder Judiciário**: VIDE: vetores iniciais e dados estatísticos. Brasília, 2014. 212 p.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Ministério Público**: um retrato. Brasília, 2015.

CORREIO BRAZILIENSE. **Estudantes da Universidade de Brasília criam um novo vocabulário**. 2013. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2013/05/12/interna_cidadesdf,365532/estudantes-da-universidade-de-brasilia-criam-um-novo-vocabulario.shtml. Acesso em: 13 ago. 2019.

COSTA, Daniella Harth da. **Um olhar sistêmico sobre famílias de jovens vítimas de homicídio**. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado) - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro, 2015.

CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento**: raça e gênero. 2002. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2017.

CULTURA DIGITAL. **A Carta**. 2013. Disponível em:

<http://culturadigital.br/cartaesperancagarcia/a-carta/> Acesso em: 04 ago. 2019.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.148, p.302-327, jan./abr. 2013.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; MORATELLI, Gabriela. **Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014**: evolução temporal e impacto da Lei no 12.711 sobre as universidades federais. Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2014.

DIANGELO, Robin. **Dr. Robin DiAngelo discusses 'White Fragility'**. 2018. (1h23m30s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=45ey4jgoxeU>. Acesso em: 4 mar. 2018.

DUARTE, Nathália de Ávila. "Você está no lugar errado": a fronteira entre harmonia e tensão racial no Brasil. *In*: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., 2014, Natal. **Anais Eletrônicos** [...] Disponível em: http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401675106_ARQUIVO_%5C%20voceestanolugarerrado%5C'-NathaliaDuarte-ArtigoABA-.pdf. Acesso em: 21 mar. 2017.

DECLARAÇÃO de Durban. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, África do Sul, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Disponível em:

<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2017.

EURÍSTENES, Poema; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. **Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2016)**: Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA). Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2016. p. 1-24.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **"Por que Fanon, por que agora?"**: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. 2015. 260f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. Políticas da igualdade racial no ensino superior. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, Rio de Janeiro, v.5, p.31-43, 2014.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. *In*: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, 2006. p. 9-45.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 403p.

FERNANDES, Florestan. O negro na emergência da sociedade de classes. *In*: FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: ensaio de interpretação sociológica. 5.ed. São Paulo: Globo, 2008. Cap.1, p.29-119, v.1.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

FERREIRA, Ricardo Alexino. **O sistema de cotas étnico-raciais adotado pela USP**. 2018.

Disponível em: <http://jornal.usp.br/?p=140894>. Acesso em: 4 mar. 2019.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

FREYRE, Gilberto. Características gerais da colonização portuguesa no Brasil: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida. *In*: FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48.ed. São Paulo: Global, 2003. Cap.1, p.64-156.

GARCIA, Francisco Augusto da Costa; JESUS, Girlene Ribeiro de. Uma avaliação do sistema de cotas raciais da Universidade de Brasília. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 61, p.146-165, jan./abr. 2015.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v.10, n.18, abr. 2011.

GORENDER, Jacob. Categorias Fundamentais. *In*: GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1978. Parte 1, p.51-107.

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Thales de Azevedo - estudos de relações raciais. **Revista da Bahia**, Salvador, n. 20, p. 23-27, dez. 1995b.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 18, n. 2, p. 269-287, nov. 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. **Novos Estudos**, São Paulo, n.43, p.26-44, nov. 1995a. Disponível em: http://novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/77/20080626_racismo_e_anti_racismo.pdf. Acesso em: 18 out. 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo et al. Social inclusion in brazilian universities: the case of UFBA. *In*: INTERNATIONAL SEMINAR ON METROPOLIS AND INEQUALITIES, 2010, São Paulo. **Anais Eletrônicos** [...] Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/antigo/static/uploads/seminario/ASGuimaraes.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; COSTA, Lilia Carolina; ALMEIDA FILHO, Naomar. Inclusão social e rendimento escolar: o caso da UFBA. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 35., 2011, Caxambu. **Anais Eletrônicos** [...] Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/35o-encontro-anual-2011>. Acesso em: 21 mar. 2017.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história do branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

- INEP. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: INEP, 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4.ed. Brasília, 2011. 39p.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. *In*: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008b. cap.6, p.131-167.

JACCOUD, Luciana. Racismo e república: o debate sobre branqueamento e discriminação racial no Brasil. *In*: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008a. cap.2, p.45-65.

JAIME, Pedro. **Executivos negros: racismo e diversidade no mundo empresarial**. São Paulo: EDUSP, 2016.

JORNAL DE BRASÍLIA. **Ex-aluno da UnB diz que Ministério do Exército foi local de tortura durante a ditadura**. Jornal de Brasília, 2013. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/cidades/ex-aluno-da-unb-diz-que-ministerio-do-exercito-foi-local-de-tortura-durante-a-ditadura/>. Acesso em: 13 ago. 2019.

Khouri, Jamille Georges Reis. **Formando psicólogos/os para as relações raciais: avanços e contradições nos cursos de Psicologia da Bahia**. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil**. 2014. 159f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LIMA, Juliana Domingos de. **Por que a USP foi a última a adotar cotas, segundo esta especialista**. Nexo Jornal, 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/07/05/Por-que-a-USP-foi-a-%C3%BA%20ultima-a-adotar-cotas-segundo-esta-pesquisadora>. Acesso em: 13 ago. 2019.

LIPSKY, Michael. Toward a theory of street-level bureaucracy. **University of Wisconsin Discussion papers**. Madison, 1969. Disponível em: http://www.historyofsocialwork.org/1969_Lipsky/1969,%20Lipsky,%20toward%20a%20theory%20of%20street%20level%20bureaucracy%20OCR%20C.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

MAGNO, Ana Paula. A Faculdade que Virou o Direito pelo Averso. **Revista Darcy**, Brasília, n. 5, p. 60-64, 2010.

MAIO, Marcos Chor. O Projeto UNESCO: ciências sociais e "credo racial brasileiro". **Revista USP**, São Paulo, n. 46, p. 115-128, jun./ago. 2000.

MAIO, Marcos Chor. Guerreiro Ramos interpela a UNESCO: ciências sociais, militância e antirracismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 73, p. 77-89, jan./abr. 2015.

MACHADO, Marcell; EURÍSTENES, Poema; FERES JÚNIOR, João. **Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2017): Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**. Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2017. p. 1-26.

MENIN, Maria Suzana de Stefano *et al.* Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 255-272, maio/ago.

2008

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016

NEDER CERZETTI, Sheila *et al.* **Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação, 2019. v. 1, 127p.

NERY, Maria da Penha; COSTA, Liana Fortunato. Afetividade entre estudantes e sistema de cotas para negros. **Paideia**, Brasília, v.19, n.43, p.257-266, maio/ago. 2009a.

NERY, Maria da Penha; COSTA, Liana Fortunato. Política afirmativa racial: polêmicas e processos de identidade do cotista universitário. **Psico-USF**, Brasília, v. 14, n. 2, p. 211-220, maio/ago. 2009b.

VIANA, Oliveira. **Populações Meridionais do Brasil**. Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/1108>. Acesso em: 13 ago. 2019.

OSÓRIO, Rafael. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. cap.5, p.65-97.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Esperança Garcia é reconhecida como advogada pela OAB-PI**. 2017. Disponível em: <http://www.oabpi.org.br/noticia/3118/esperanca-garcia-e-reconhecida-como-advogada-pela-oab-pi>. Acesso em: 13 ago. 2019.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.2, p.155-182, abr./jun. 2015.

PINHEIRO, Nadja Ferreira. **Cotas na UFBA: percepções sobre racismo, antirracismo, identidades e fronteiras**. 2010. 212f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

POCHMANN, Marcio. **O mito da grande classe média: capitalismo e estrutura social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014. 148p.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas: um debate, dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, p. 717-737, out. 2006.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. As cotas na Universidade Federal da Bahia: história de uma decisão inédita. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012) In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras**. Salvador: CEAO, 2013.

RAÇA Humana. Direção de Dulce Queiroz. Brasília: TV Câmara, 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y_dbLLBPXLo. Acesso em: 4 mar. 2019.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do branco brasileiro. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica a sociologia brasileira**. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

RIBEIRO, Elisa Maria Barbosa de Amorim. A convivência entre estudantes cotistas e não-cotistas

na Universidade Federal da Bahia. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14., 2014, Florianópolis. **Anais** [...] Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/132162/2014-365.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 mar. 2017.

RIBEIRO, Elisa Maria Barbosa de Amorim; PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. Interação entre estudantes cotistas e não cotistas e sua influência na integração social e desempenho acadêmico na universidade. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 22, n.4, p. 401-411, out./dez. 2017.

ROCHA, Júlio. **Faculdade de Direito da Bahia: processo histórico e agentes de criação da Faculdade Livre no final do século XIX**. Salvador: Edufba, 2015.

ROCHA, Emerson Ferreira. **O negro no mundo dos ricos: um estudo sobre a disparidade racial de riqueza com os dados do Censo 2010**. Brasília: Editora UnB, 2018.

ROMERO, Silvio. **História da Literatura Brasileira**. 5.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954. 5 v.

SALES JR., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo soc**, [online], v. 18, n. 2, pp.229-258, 2006.

SANTANA, Ivo de. **À margem do centro: ascensão social e processos identitários entre negros do alto escalão do serviço público - o caso de Salvador**. 2009. 341f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimetnos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. 554f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, Analice Alves Marinho. A formação da nação brasileira segundo Manoel Bomfim e Silvio Romero: debates acerca dos meios e caminhos para a civilização. In: SIMPÓSIO NACIONAL ESTADO E PODER: CULTURA, 6., 2010, São Cristóvão. **Anais eletrônicos** [...] Niterói: UFF, 2010. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/estadoepoder/6snepc/GT6/GT6-ANALICE.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Nem crime, nem castigo: o racismo na percepção do judiciário e das vítimas de atos de discriminação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n.62, p.184-207, dez. 2015.

SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012a.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.93, n.234, p.401-422, maio/ago. 2012b.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v.12, n.2, p.289-317, jul./dez. 2012c.

SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.) **O impacto das cotas nas universidades brasileiras**. Salvador: CEAO, 2013.

SILVA, Edilene Santana dos Santos. **Racismo e Docência em Universidades Públicas: o caso da**

Universidade Federal da Bahia. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SILVA, Tatiana Dias; SILVA, Josenilton Marques da. **Reserva de vagas para negros em concursos públicos:** uma análise a partir do Projeto de Lei 6.738/2013. Brasília: IPEA, 2014.

SILVA, Vanessa Patrícia Machado Silva. **O processo de formação da lei de cotas e o racismo institucional no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOARES FILHO, Adauto Martins. Homicide victimization according to racial characteristics in Brazil. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 45, n. 4, ago. 2011.

SOARES, Sergei. A demografia da cor: a composição da população brasileira de 1890 a 2007. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: IPEA, 2008. cap.4, p. 97-119.

SOUSA, Ana Paula de. **Estudo comparativo das famílias monoparentais masculinas e monoparentais femininas:** a influência do genitor do desenvolvimento familiar. 2008. 169f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2008.

SOUZA, Jessé de. **Os batalhadores brasileiros:** nova classe média ou nova classe trabalhadora? 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil. In: Ware, Vron (Org.) **Branquidade:** identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-387.

TAVOLARO, Sérgio B. F. Retratos não-modelares da modernidade: hegemonia e contra-hegemonia no pensamento brasileiro. **Civitas**, Porto Alegre, v.17, n.3, e115-e141, set./dez. 2017.

THEODORO, Mário. À guisa de conclusão: o difícil debate da questão racial e das políticas públicas de combate à desigualdade e à discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário. (Org.) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: IPEA, 2008. cap.7, p.167-176.

TORRES, Alberto. **A Organização Nacional.** Fonte Digital, 2002. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Alberto%20Torres%20-%20Organizacao%20Internacional.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

TOUTAIN, Lúcia Maria Batista Brandão; ABREU, Marilene Lobo; VARELA, Aida Varela. **Reitores da UFBA:** de Edgard Santos a Naomar de Almeida Filho. Salvador: EDUFBA, 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **UnB em Números 2016.** Brasília, 2016.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Anuário Estatístico USP 2018.** São Paulo, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. **Relatório de alunos ativos - incluindo Barreiras.** Salvador, 2014.

VELLOSO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, [online], v. 39, n. 137, p. 621-644, maio/ago. 2009.

WASELFIJ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016:** homicídios por armas de fogo no Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO/CEBELA, 2016.

WARE, Vron. Introdução: o poder duradouro da branquidade: “um problema a solucionar”. *In*: WARE, Vron. **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-387

ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTAS - UFBA

ENTREVISTA:

Número: Data: Local: Início: Final:

PRELIMINAR: IDENTIFICAÇÃO E INFORMAÇÕES DO LATTES

1. Nome: _____
2. Data de Nascimento: _____ (Idade: _____)
3. Local de Nascimento: _____
4. Estado Civil: _____
5. Sexo/Gênero - () Masculino () Feminino () Outro: _____
6. Raça/Cor (Autoclassificação) - () Branco () Pardo () Preto () Indígena () Amarelo () Outro: _____
7. Raça/Cor (Heteroclassificação) - () Branco () Pardo () Preto () Indígena () Amarelo () Outro: _____
8. Religião: _____ Praticante? _____
9. Departamento: _____
10. Jornada de Trabalho: () 20h () 40h () DE

11. Classe: () Substituto () Temporário () Auxiliar () Assistente () Adjunto () Associado () Titular () Aposentado
12. Há quanto tempo dá aula? _____ Na UFBA? _____
13. Leciona em outras instituições? _____
14. Ocupa algum cargo de direção ou função gratificada dentro da universidade (colegiado, departamento, etc)? _____
15. Segue alguma carreira, além da de professor? _____
16. Ocupa algum cargo em associações acadêmicas ou de classe (OAB, etc)? _____
17. Ocupa algum outro cargo ou função? _____
18. Atividades de pesquisa? _____
19. Atividades de extensão? _____
20. Graduação (local/ano): _____
21. Mestrado (título/orientador/local/ano): _____
22. Doutorado (título/orientador/local/ano): _____
23. _____
24. Já estudou, lecionou ou atuou no exterior? Como? _____
25. Área de atuação jurídica: _____
26. Área de ensino: _____
27. Dá aula no Noturno () ou no Diurno ()?

BLOCO 1 - Trajetória Pessoal (*color-blind*)

*Origem social, família e trajetória escolar:

1. Vamos falar um pouco sobre sua trajetória. Como era sua família de origem? (Formação e ocupação dos pais; origem urbana/rural; número de irmãos; religiosidade; onde vivem e o que fazem hoje)
2. Fale um pouco sobre sua trajetória escolar. (pública/privada, notas, relacionamentos, lideranças, participação política)
3. Por que você escolheu o curso de Direito? Teve experiências em outros cursos?
4. Fale um pouco sobre a sua vivência na universidade. (envolvimento com pesquisa e extensão; política; graduação e pós-graduação, etc)
5. Como é a sua constituição familiar atual? Tem filhos, cônjuge? O que fazem?

BLOCO 2 - Trajetória profissional e relações do docente com a instituição, colegas e alunos (*color-blind*):

*Relação com a instituição e com outros docentes:

1. O que você descreveria como principal problema da UFBA hoje? E virtude? E na FD?
2. Quando você começou a atuar profissionalmente na sua carreira atual? Teve outras antes?
3. Em que momento começou a lecionar?
4. Você mantém relação com colegas de trabalho da universidade? Pessoal, acadêmica? Como?
5. Você costuma permanecer na universidade fora dos seus horários de aula? Fazendo que tipos de atividade?
6. Você percebe diferenças geracionais entre os docentes?

7. O que você acredita que a instituição deve buscar nos próximos docentes a serem contratados?
8. Tem havido uma quantidade relevante de concursos docentes recentemente. Você percebe mudanças na FD a partir desse processo?
9. O que você acredita que mais contribuiu para você alcançar as posições que você ocupa profissional e academicamente, hoje?
10. E qual as maiores dificuldades que teve neste sentido?
11. Você avalia que manter certa reputação é importante para um profissional do direito? E para um docente? E para você?
12. Você avalia que a aparência conta nesse sentido? E as posturas e atitudes? Como? E para você?

*Relação com os estudantes:

13. Fale um pouco sobre seu método de ensino. (método de aula, avaliações, presença, discussão em sala de aula)
14. Suas aulas costumam ter discussões? Há polêmicas? Sabe citar alguma?
15. Você dá aulas em outras instituições? Qual a diferença para a UFBA?
16. Você dá aula em turnos diferentes? Percebe diferença nos estudantes dos diferentes turnos?
17. Você costuma dar aulas a turmas de outros cursos? Percebe diferenças?
18. Que diferenças você vê entre os estudantes da sua época e hoje?

BLOCO 3 - Docência universitária num contexto de inclusão

Estas questões em amarelo devem ser observadas ao longo da entrevista. Caso algum assunto destes não seja tocado e seja relevante retomar, fazer a pergunta no final.

*Opiniões sobre raça e racismo:

1. Na sua opinião, existe racismo e desigualdade racial no Brasil?
2. Você consegue relatar situações de racismo que você já presenciou ou soube?
3. Na sua opinião, existe racismo na UFBA? Porque?
4. E na Faculdade de Direito?
5. Você já presenciou ou soube de algum caso desse tipo?
6. [Caso tenha presenciado] Como aconteceu? Como você reagiu à situação? E as pessoas que estavam perto?
7. Nas discussões de sala de aula, esse tema costuma surgir? Como?

*Políticas Afirmativas:

8. Na sua opinião, políticas específicas para a população negra, ou que levem em conta essa população no seu desenho, são necessárias?
9. Você conhece ou sabe como funciona a Lei 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas no Ensino Superior?
10. Qual sua opinião sobre ela?

*Estudantes cotistas ou negros:

QUADRO DE REFERÊNCIA: Desde 2004, a UFBA adota cotas sociais com recorte racial, a partir de resolução própria do seu Conselho Universitário. Em 2012, foi sancionada a Lei 12.711 (você conhece?), que estabelece uma política de cotas padronizada para todas as universidades brasileiras, com critério social (escola pública), racial (negros, indígenas e quilombolas) e econômicos (menos de 1,5 salário mínimo como renda).

11. Você avalia que as cotas, implementadas a partir de 2004 na UFBA e aprovadas em lei em 2012, significaram mudanças na universidade? Quais?
12. Você consegue identificar estudantes cotistas e não-cotistas? Como?
13. Você já perguntou em sala de aula quem é cotista? Sabe de outros professores que perguntam?

14. Você identifica características peculiares nos cotistas? Quais?
15. E nos não-cotistas?
16. Você avalia que há diferenças entre estudantes mulheres e homens?
17. Você já orientou, em pesquisa, extensão, monitoria ou TCC, estudantes cotistas? Percebeu diferenças ou precisou ajustar seu método?
18. Já trabalhou com estagiários cotistas? Percebeu diferenças?
19. Você percebe divisões na sala da aula entre cotistas e não-cotistas? Na relação entre eles?
20. Você leva em conta essas diferenças/divisões na sua prática docente? Como?
21. Você avalia que cotistas e não cotistas vivenciam a universidade de maneira diferente? [SE NÃO SURTIR, MENCIONAR: Trabalho, Transporte, material]
22. Você acha que os docentes devem atuar levando em conta essas mudanças que as cotas trouxeram? Você atua?
23. Você percebe que há entre os professores expectativas negativas em relação ao mérito acadêmico dos cotistas?
24. Você percebe que entre os professores há cobranças exageradas em relação ao desempenho dos cotistas?
25. Como você avalia a relação entre justiça social e mérito acadêmico ou competência profissional nestas políticas afirmativas?
26. Neste bloco, conversamos de maneira mais geral sobre os cotistas. Mas você diria algo em específico dos estudantes negros? E dos indígenas?

*Cotas na docência:

QUADRO DE REFERÊNCIA: Em 2014 foi aprovada a lei 12.990 que reserva 20% das vagas nos concursos públicos para candidatos negros.

27. Você conhece ou sabe como funciona a lei 12.990/2014, a chamada Lei de Cotas no Serviço Público?
28. Qual sua opinião sobre ela?
29. Você avalia que essa Lei impactará na universidade? De que forma?
30. Caso haja problemas na implementação da Lei por conta da pequena quantidade de vagas em disputa nos concursos docentes, você avalia que a UFBA deve tomar medidas complementares para garantir a execução da Lei?
31. Na sua opinião, essa lei impactará no mundo jurídico? Como?
32. Na sua opinião, a aplicação dessa lei vai ter impactos na qualidade do ensino, pesquisa e extensão na Faculdade?

*Auto-percepção (possui perguntas variáveis):

33. Antes da realização dessa entrevista, você já havia feito alguma reflexão sobre a sua condição racial? Se sim, quando? Por quê?
34. Na sua opinião, de que maneiras a sua condição racial influenciou a sua trajetória profissional até aqui? E sobre a sua condição de gênero?
35. Você avalia já ter vivenciado algum privilégio com base em raça/gênero?
36. Você avalia já ter vivenciado alguma discriminação com base em raça/gênero?
37. Para você, o que significa sua condição racial, e de gênero, [ser branco/negro; ser homem/mulher] no mundo acadêmico? E no mundo jurídico?
38. **NEGROS/AS:** Que conselhos você daria a um jovem negro que aspirasse carreira similar a sua para não repetir seus erros e potencializar acertos?
39. **NEGROS/AS:** Você já passou por situações de cobrança excessiva sobre seu desempenho e associa isso ao fato de ser negro? Vê isso se repetir entre os estudantes?
40. **MULHERES/NEGROS:** O fato das mulheres/negros serem minoria na Faculdade de Direito e nas carreiras de Estado impacta de alguma forma na sua atuação e no seu bem-estar?

Sua participação na minha pesquisa é muito importante. Assim, gostaria de saber da sua disponibilidade para realizar uma entrevista como membro do corpo docente. Desde já me coloco à disposição para quaisquer questões. Havendo disponibilidade, entraremos em contato para marcar a entrevista.

Atenciosamente,

Yuri Santos de Brito.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - BACHARELADO EM SOCIOLOGIA
YURI SANTOS DE BRITO**

Declaro estar ciente de se tratar da pesquisa para monografia com vistas a obtenção de bacharelado em Sociologia e que:

- a) não há qualquer risco nem possibilidade de danos, despesas ou custos envolvidos em minha participação nesta pesquisa;
- b) tenho pleno direito de fazer perguntas e solicitar esclarecimentos ao pesquisador antes e durante a pesquisa;
- c) sou livre para recusar-me a participar da pesquisa, assim como para retirar o meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo;
- d) a minha privacidade e o sigilo quanto à minha identidade serão preservados.

Declaro também que aceito, por livre e espontânea vontade, participar da pesquisa e autorizo o pesquisador a fazer uso de meus depoimentos, entrevistas, observações, questionários etc. para o referido projeto, desde que preservados o anonimato e o sigilo.

_____, ____/____/____

Assinatura do participante/ ou responsável

Assinatura da
testemunha

ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTAS DOCENTES UNB

ENTREVISTA:

Número: **Data:** **Local:** **Início:** **Final:**

PRELIMINAR: IDENTIFICAÇÃO E INFORMAÇÕES DO LATTES

1. Nome: _____
2. Data de Nascimento: _____ (Idade: _____)
3. Cidade de Nascimento: _____
4. Estado Civil: _____
5. Sexo/Gênero - () Masculino () Feminino () Outro: _____
6. Raça/Cor (Heteroclassificação) - () Branco () Preto () Pardo () Indígena () Amarelo () Outro: _____
7. Raça/Cor (Autoclassificação) - () Branco () Preto () Pardo () Indígena () Amarelo () Outro: _____
8. Religião: _____ Praticante? _____

9. Jornada de Trabalho: () 20h () 40h () DE

10. Classe: () Voluntário () Substituto () Temporário () Auxiliar
() Assistente () Adjunto () Associado () Titular
() Aposentado

11. Há quantos anos dá aula? _____ Na UnB? _____

12. Leciona em outras instituições? _____

13. Ocupa algum cargo de direção ou função gratificada dentro da universidade (colegiado, departamento, etc)? _____

14. Seguiu alguma carreira, além da de professor? Desde que ano/até que ano? _____

15. Ocupa algum cargo em associações acadêmicas ou de classe (OAB, etc)? _____

16. Ocupa algum outro cargo ou função? _____

17. Em que nível dá aula: () Graduação () Pós-Graduação

18. Atividades de pesquisa? _____

19. Atividades de extensão? _____

20. Graduação (local/ano): _____

21. Mestrado (orientador/instituição/ano): _____

22. Doutorado (orientador/instituição/ano): _____

23. Já estudou, lecionou ou atuou no exterior? Como? _____

24. Área de atuação jurídica: _____

25. Área de ensino: _____

26. Dá aula no Noturno () ou no Diurno ()?

BLOCO 1 - Trajetória Pessoal (*color-blind*)

*Origem social, família e trajetória escolar:

1. Vamos falar um pouco sobre sua trajetória. Como era sua família de origem? (Formação e ocupação dos pais; origem urbana/rural; número de irmãos; religiosidade; onde vivem e o que fazem hoje)
2. Fale um pouco sobre sua trajetória escolar. (pública/privada, notas, relacionamentos, lideranças, participação política)
3. Por que você escolheu o curso de Direito? Teve experiências em outros cursos?
4. Fale um pouco sobre a sua vivência na universidade. (envolvimento com pesquisa e extensão; política; graduação e pós-graduação, etc)
5. Como é a sua constituição familiar atual? Tem filhos, cônjuge? O que fazem?

BLOCO 2 - Trajetória profissional e relações do docente com a instituição, colegas e alunos (*color-blind*):

*Relação com a instituição e com outros docentes:

1. O que você descreveria como principal problema da UnB hoje? E virtude? E na FD?
2. Quando você começou a atuar profissionalmente na sua carreira atual? Teve outras antes?
3. Em que momento começou a lecionar?
4. Você mantém relação com colegas de trabalho da universidade? Pessoal, acadêmica? Como?

5. Você costuma permanecer na universidade fora dos seus horários de aula? Fazendo que tipos de atividade?
6. Você percebe diferenças geracionais entre os docentes?
7. O que você acredita que a instituição deve buscar nos próximos docentes a serem contratados?
8. Houve, nos últimos anos, a contratação de muitos professores na FD. Você percebe mudanças na FD a partir desse processo?
9. O que você acredita que mais contribuiu para você alcançar as posições que você ocupa profissional e academicamente, hoje?
10. E qual as maiores dificuldades que teve neste sentido?
11. Você avalia que manter certa reputação é importante para um profissional do direito? E para um docente? E para você?
12. Você avalia que a aparência conta nesse sentido? E as posturas e atitudes? Como? E para você?

*Relação com os estudantes:

13. Fale um pouco sobre seu método de ensino. (método de aula, avaliações, presença, discussão em sala de aula)
14. Suas aulas costumam ter discussões? Há polêmicas? Sabe citar alguma?
15. Você dá aulas em outras instituições? Qual a diferença para a UnB?
16. Você dá aula em turnos diferentes? Percebe diferença nos estudantes dos diferentes turnos?
17. Você costuma dar aulas a turmas de outros cursos? Percebe diferenças?
18. Que diferenças você vê entre os estudantes da sua época e hoje?

BLOCO 3 - Docência universitária num contexto de inclusão

Estas questões em amarelo devem ser observadas ao longo da entrevista. Caso algum assunto destes não seja tocado e seja relevante retomar, fazer a pergunta no final.

*Opiniões sobre raça e racismo:

1. Na sua opinião, existe racismo e desigualdade racial no Brasil?
2. Você consegue relatar situações de racismo que você já presenciou ou soube?
3. Na sua opinião, existe racismo na UnB? Porque?
4. E na Faculdade de Direito?
5. Você já presenciou ou soube de algum caso desse tipo?
6. [Caso tenha presenciado] Como aconteceu? Como você reagiu à situação? E as pessoas que estavam perto?
7. Nas discussões de sala de aula, esse tema costuma surgir? Como?

*Políticas Afirmativas:

8. Na sua opinião, políticas específicas para a população negra, ou que levem em conta essa população no seu desenho, são necessárias?
9. Você conhece ou sabe como funciona a Lei 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas no Ensino Superior?
10. Qual sua opinião sobre ela?

*Estudantes cotistas ou negros:

QUADRO DE REFERÊNCIA: Desde 2004, a UnB adota cotas raciais, a partir de resolução própria do seu Conselho Universitário. A partir de 2007, o REUNI aumentou a quantidade de vagas disponíveis nas universidades. Em 2012, foi sancionada a Lei 12.711 (você conhece?), que estabelece uma política de cotas padronizada para todas as universidades brasileiras, com critério social (escola pública), racial (negros, indígenas e quilombolas) e econômicos (menos de 1,5 salário mínimo como renda), e também foi implementado o Sistema de Seleção Unificada, o SiSU. Há, também, na UnB, cotas em alguns programas de pós-graduação.

11. Você avalia que as cotas, implementadas a partir de 2004 na UnB e aprovadas em lei em 2012, significaram mudanças na universidade? Quais?
12. Você consegue identificar estudantes cotistas e não-cotistas? Como?
13. Você já perguntou em sala de aula quem é cotista? Sabe de outros professores que perguntam?
14. Você identifica características peculiares nos cotistas? Quais?
15. E nos não-cotistas?
16. Você avalia que há diferenças entre estudantes mulheres e homens?
17. Você já orientou, em pesquisa, extensão, monitoria ou TCC, estudantes cotistas? Percebeu diferenças ou precisou ajustar seu método?
18. Já trabalhou com estagiários cotistas? Percebeu diferenças?
19. Você percebe divisões na sala da aula entre cotistas e não-cotistas? Na relação entre eles?
20. Você leva em conta essas diferenças/divisões na sua prática docente? Como?
21. Você avalia que cotistas e não cotistas vivenciam a universidade de maneira diferente? [SE NÃO SURGIR, MENCIONAR: Trabalho, Transporte, material, línguas]
22. Você acha que os docentes devem atuar levando em conta essas mudanças que as cotas trouxeram? Você atua?
23. Você percebe que há entre os professores expectativas negativas em relação ao mérito acadêmico dos cotistas? E aos estudantes negros/indígenas? Mulheres?
24. Você percebe que entre os professores há cobranças exageradas em relação ao desempenho dos cotistas? E aos estudantes negros/indígenas? Mulheres?
25. Como você avalia a relação entre justiça social e mérito acadêmico ou competência profissional nestas políticas afirmativas?
26. Percebe questões relativas à origem geográfica dos estudantes? Isso impacta nas relações e nas vivências?
27. Neste bloco, conversamos de maneira mais geral sobre os cotistas. Mas você diria algo em específico dos estudantes negros? E dos indígenas?
28. A Faculdade de Direito adotou cotas na pós-graduação. Como você avalia essa iniciativa?
29. Você avalia que a entrada de cotistas na pós-graduação deve resultar em impactos qualitativos positivos ou negativos no âmbito do PPGD? Quais?
30. Na sua opinião, a implementação das cotas na pós se dá de maneira satisfatória ou precisa de ajustes? Se sim, quais?
31. Você já presenciou ou soube de discriminação direta com base em raça, gênero ou origem social e geográfica no âmbito da Faculdade de Direito? Como a instituição, os envolvidos e os docentes lidaram com o fato?
32. Qual sua opinião sobre o tema das fraudes nas políticas afirmativas?

*Cotas na docência:

QUADRO DE REFERÊNCIA: Em 2014 foi aprovada a lei 12.990 que reserva 20% das vagas nos concursos públicos para candidatos negros.

33. Você conhece ou sabe como funciona a lei 12.990/2014, a chamada Lei de Cotas no Serviço Público?
34. Qual sua opinião sobre ela?
35. Você avalia que essa Lei impactará na universidade? De que forma?
36. Caso haja problemas na implementação da Lei por conta da pequena quantidade de vagas em disputa nos concursos docentes, você avalia que a UnB deve tomar medidas complementares para garantir a execução da Lei?
37. Na sua opinião, essa lei impactará no mundo jurídico? Como?
38. Na sua opinião, a aplicação dessa lei vai ter impactos na qualidade do ensino, pesquisa e extensão na Faculdade?

Sua participação na minha pesquisa é muito importante. Assim, gostaria de saber da sua disponibilidade para realizar uma entrevista como membro do corpo docente. Desde já me coloco à disposição para quaisquer questões. Havendo disponibilidade, entraremos em contato para marcar a entrevista.

Atenciosamente,

Yuri Santos de Brito.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
YURI SANTOS DE BRITO**

Eu, Yuri Santos de Brito, estudante de Mestrado em Sociologia na UnB, declaro ao entrevistado no dia XX/YY/ZZZZ que:

- a) não há qualquer risco nem possibilidade de danos, despesas ou custos envolvidos em sua participação nesta pesquisa;
- b) o entrevistado tem pleno direito de fazer perguntas e solicitar esclarecimentos ao pesquisador antes e durante a pesquisa;
- c) o entrevistado é livre para recusar-se a participar da pesquisa, assim como para retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo;

d) a privacidade e o sigilo quanto à identidade do entrevistado serão preservados.

Ciente disso, pergunto se o entrevistado XXXXX declara também que aceita, por livre e espontânea vontade, participar da pesquisa e autoriza o pesquisador a fazer uso dos depoimentos, entrevistas, observações, questionários etc. para o referido projeto, desde que preservados o anonimato e o sigilo.

_____, ____/____/____

Assinatura do participante/ ou responsável

Assinatura da testemunha

ANEXO III - ROTEIRO DE ENTREVISTAS DOCENTES USP

ENTREVISTA:

Número: **Data:** **Local:** **Início:** **Final:**

PRELIMINAR: IDENTIFICAÇÃO E INFORMAÇÕES DO LATTES

1. Nome: _____
2. Data de Nascimento: _____ (Idade: _____)
3. Cidade de Nascimento: _____
4. Estado Civil: _____
5. Sexo/Gênero - () Masculino () Feminino () Outro: _____
6. Raça/Cor (Heteroclassificação) - () Branco () Preto () Pardo ()
Indígena () Amarelo () Outro: _____

7. Raça/Cor (Autoclassificação) - () Branco () Preto () Pardo () Indígena () Amarelo () Outro: _____
8. Religião: _____ Praticante? _____
9. Jornada de Trabalho: () RTP (12h) () RTC (24h) () RDIDP (DE)
10. Classe: () Doutor () Associado () Titular
11. Há quantos anos dá aula? _____ Na USP? _____
12. Leciona em outras instituições? _____
13. Ocupa algum cargo de direção ou função gratificada dentro da universidade (colegiado, departamento, etc)? _____
14. Seguiu alguma carreira, além da de professor? Desde que ano/até que ano? _____
15. Ocupa algum cargo em associações acadêmicas ou de classe (OAB, etc)? _____
16. Ocupa algum outro cargo ou função? _____
17. Em que nível dá aula: () Graduação () Pós-Graduação
18. Atividades de pesquisa? _____
19. Atividades de extensão? _____
20. Graduação (local/ano): _____
21. Mestrado (orientador/instituição/ano):

22. Doutorado (orientador/instituição/ano):

23. Já estudou, lecionou ou atuou no exterior? Como? _____
24. Área de atuação jurídica: _____
25. Área de ensino: _____
26. Dá aula no Noturno () ou no Diurno ()?

BLOCO 1 - Trajetória Pessoal (*color-blind*)

*Origem social, família e trajetória escolar:

1. Vamos falar um pouco sobre sua trajetória. Como era sua família de origem? (Formação e ocupação dos pais; origem urbana/rural; número de irmãos; religiosidade; onde vivem e o que fazem hoje)
2. Fale um pouco sobre sua trajetória escolar. (pública/privada, notas, relacionamentos, lideranças, participação política)
3. Por que você escolheu o curso de Direito? Teve experiências em outros cursos?
4. Fale um pouco sobre a sua vivência na universidade. (envolvimento com pesquisa e extensão; política; graduação e pós-graduação, etc)
5. Como é a sua constituição familiar atual? Tem filhos, cônjuge? O que fazem?

BLOCO 2 - Trajetória profissional e relações do docente com a instituição, colegas e alunos (*color-blind*):

*Relação com a instituição e com outros docentes:

1. O que você descreveria como principal problema da USP hoje? E virtude? E na FD?
2. Quando você começou a atuar profissionalmente na sua carreira atual? Teve outras antes?
3. Em que momento começou a lecionar?

4. Você mantém relação com colegas de trabalho da universidade? Pessoal, acadêmica? Como?
5. Você costuma permanecer na universidade fora dos seus horários de aula? Fazendo que tipos de atividade?
6. Você percebe diferenças geracionais entre os docentes?
7. O que você acredita que a instituição deve buscar nos próximos docentes a serem contratados?
8. O que você acredita que mais contribuiu para você alcançar as posições que você ocupa profissional e academicamente, hoje?
9. E qual as maiores dificuldades que teve neste sentido?
10. Você avalia que manter certa reputação é importante para um profissional do direito? E para um docente? E para você?
11. Você avalia que a aparência conta nesse sentido? E as posturas e atitudes? Como? E para você?

*Relação com os estudantes:

12. Fale um pouco sobre seu método de ensino. (método de aula, avaliações, presença, discussão em sala de aula)
13. Suas aulas costumam ter discussões? Há polêmicas? Sabe citar alguma?
14. Você dá aulas em outras instituições? Qual a diferença para a USP?
15. Você dá aula em turnos diferentes? Percebe diferença nos estudantes dos diferentes turnos?
16. Você costuma dar aulas a turmas de outros cursos? Percebe diferenças?
17. Que diferenças você vê entre os estudantes da sua época e hoje?

BLOCO 3 - Docência universitária num contexto de inclusão

Estas questões em amarelo devem ser observadas ao longo da entrevista. Caso algum assunto destes não seja tocado e seja relevante retomar, fazer a pergunta no final.

*Opiniões sobre raça e racismo:

1. Na sua opinião, existe racismo e desigualdade racial no Brasil?
2. Você consegue relatar situações de racismo que você já presenciou ou soube?
3. Na sua opinião, existe racismo na USP? Porque?
4. E na Faculdade de Direito?
5. Você já presenciou ou soube de algum caso desse tipo?
6. [Caso tenha presenciado] Como aconteceu? Como você reagiu à situação? E as pessoas que estavam perto?
7. Nas discussões de sala de aula, esse tema costuma surgir? Como?
8. Na sua opinião, políticas específicas para a população negra, ou que levem em conta essa população no seu desenho, são necessárias?

*Estudantes cotistas ou negros:

QUADRO DE REFERÊNCIA: Desde 2015, iniciou-se um processo paulatino de implementação de políticas de ação afirmativa na Faculdade de Direito e na USP em geral. Desde 2018, a USP adota cotas com critério social (escola pública) e racial (negros, indígenas e quilombolas). Obs.: Em caso de não-resposta, perguntar sobre expectativas futuras.

9. Você avalia que as cotas, implementadas a partir de 2018 na USP, já significaram mudanças na universidade? Quais?
10. Avalia que, no futuro, haverá outros impactos?
11. Você consegue identificar estudantes cotistas e não-cotistas? Como?
12. Já viu estudantes cotistas se identificarem como tal?

13. Você já perguntou em sala de aula quem é cotista? Sabe de outros professores que perguntam?
14. Você identifica características peculiares nos cotistas? Quais?
15. E nos não-cotistas?
16. Você avalia que há diferenças entre estudantes mulheres e homens?
17. Você já orientou, em pesquisa, extensão, monitoria ou TCC, estudantes cotistas? Percebeu diferenças ou precisou ajustar seu método?
18. Já trabalhou com estagiários cotistas? Percebeu diferenças?
19. Você percebe divisões na sala da aula entre cotistas e não-cotistas? Na relação entre eles?
20. Você leva em conta essas diferenças/divisões na sua prática docente? Como?
21. Você avalia que cotistas e não cotistas vivenciam a universidade de maneira diferente? [SE NÃO SURGIR, MENCIONAR: Trabalho, Transporte, material, línguas]
22. Você acha que os docentes devem atuar levando em conta essas mudanças que as cotas trouxeram/trarão? Você atua?
23. Você percebe que há entre os professores expectativas negativas em relação ao mérito acadêmico dos cotistas? E aos estudantes negros/indígenas? Mulheres?
24. Você percebe que entre os professores há cobranças exageradas em relação ao desempenho dos cotistas? E aos estudantes negros/indígenas? Mulheres?
25. Como você avalia a relação entre justiça social e mérito acadêmico ou competência profissional nestas políticas afirmativas?
26. Neste bloco, conversamos de maneira mais geral sobre os cotistas. Mas você diria algo em específico dos estudantes negros? E dos indígenas?
27. Você já presenciou ou soube de discriminação direta com base em raça, gênero ou origem social e geográfica no âmbito da Faculdade de Direito? Como a instituição, os envolvidos e os docentes lidaram com o fato?
28. Qual sua opinião sobre a adoção de uma política de cotas para as seleções de pós-graduação e concursos docentes na USP?
29. [se não houver sido citado ainda] O que pensa sobre o caso Gualazzi? E sobre o texto que ele divulgou?

*Auto-percepção (possui perguntas variáveis):

30. Antes da realização dessa entrevista, você já havia feito alguma reflexão sobre a sua condição racial? Se sim, quando? Por quê?
31. Na sua opinião, de que maneiras a sua condição racial influenciou a sua trajetória profissional até aqui? E sobre a sua condição de gênero?
32. Você avalia já ter vivenciado algum privilégio com base em raça/gênero?
33. Você avalia já ter vivenciado alguma discriminação com base em raça/gênero?
34. Para você, o que significa sua condição racial, e de gênero, [ser branco/negro; ser homem/mulher] no mundo acadêmico? E no mundo jurídico?
35. **NEGROS/AS:** Que conselhos você daria a um jovem negro que aspirasse carreira similar a sua para não repetir seus erros e potencializar acertos?
36. **NEGROS/AS:** Você já passou por situações de cobrança excessiva sobre seu desempenho e associa isso ao fato de ser negro? Vê isso se repetir entre os estudantes?
37. **MULHERES/NEGROS:** O fato das mulheres/negros serem minoria na Faculdade de Direito e nas carreiras de Estado impacta de alguma forma na sua atuação e no seu bem-estar?
38. **MULHERES/NEGROS:** Você enfrenta questões relacionadas a invisibilidade ou não-valorização da sua atividade acadêmica e profissional?
39. **HOMENS/MULHERES BRANCAS:** Você já refletiu sobre os efeitos de um ambiente de maioria branca e/ou masculina em mulheres e/ou negros?

Por fim, tem algo a acrescentar ou que gostaria de registrar nesta pesquisa?

pelas quais a universidade tem passado. Estarei, a partir deste momento, entrevistando professores/as do curso de Direito para dar início à parte empírica da minha pesquisa.

Sua participação na minha pesquisa é muito importante. Assim, gostaria de saber da sua disponibilidade para realizar uma entrevista como membro do corpo docente. Desde já me coloco à disposição para quaisquer questões. Havendo disponibilidade, entraremos em contato para marcar a entrevista.

Atenciosamente,

Yuri Santos de Brito.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
YURI SANTOS DE BRITO**

Eu, Yuri Santos de Brito, estudante de Mestrado em Sociologia na UnB, declaro ao entrevistado no dia XX/YY/ZZZZ que:

- a) não há qualquer risco nem possibilidade de danos, despesas ou custos envolvidos em sua participação nesta pesquisa;
- b) o entrevistado tem pleno direito de fazer perguntas e solicitar esclarecimentos ao pesquisador antes e durante a pesquisa;

- c) o entrevistado é livre para recusar-se a participar da pesquisa, assim como para retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo;
- d) a privacidade e o sigilo quanto à identidade do entrevistado serão preservados.

Ciente disso, pergunto se o entrevistado XXXXX declara também que aceita, por livre e espontânea vontade, participar da pesquisa e autoriza o pesquisador a fazer uso dos depoimentos, entrevistas, observações, questionários etc. para o referido projeto, desde que preservados o anonimato e o sigilo.

_____, ____/____/____

Assinatura do participante/ ou responsável

Assinatura da testemunha