

**A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO DE UMA
COMUNIDADE ÉTICA**

**THE AFFIRMATION OF ETHNIC-RACIAL IDENTITY IN THE CONTEXT OF AN
ETHICAL COMMUNITY**

A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

THE AFFIRMATION OF ETHNIC-RACIAL IDENTITY

BACKES, José Licínio¹

Resumo:

O artigo tem como objetivo refletir sobre a relevância dos vínculos coletivos criados em torno da identidade étnico-racial (comunidade), argumentando que a existência e o fortalecimento destes vínculos contribuem de forma decisiva para o processo de afirmação das identidades. Utilizando as entrevistas semiestruturadas como instrumento para obter as informações, foi possível perceber que todos os sujeitos entrevistados deram muita ênfase a sua comunidade, destacando a força que vem do coletivo para se manterem na universidade e se sentirem fortalecidos para enfrentar as dificuldades, fossem estas de ordem econômica ou de discriminação. Para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os nomes dos acadêmicos são fictícios.

Palavras-chave: cultura; comunidade; identidade; diferença.

Abstract:

This article it reflects on the relevance of the collective ties that are created around the ethnic-racial identity (community), arguing that the existence and strengthening of these ties decisively contribute to the process of identity affirmation. By using semi-structured interviews as an instrument to gather information, it was possible to perceive that all interviewees put much emphasis on their community, highlighting the strength that comes from the collective and helps them to stay at the university and to feel empowered to face the difficulties, be they economic problems or discrimination. In order to keep the subjects' anonymity, their names are fictitious.

¹ Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, Brasil. Bolsista Produtividade CNPq. E-mail: backes@ucdb.br.

Keywords: culture; community; identity; difference.

Situando o texto

Os estudos que problematizam o processo de produção dos sujeitos culturais e suas múltiplas identidades em diferentes espaços, incluindo as escolas, têm se intensificado nos últimos anos. Esses estudos, de modo geral, tendem a mostrar os processos de produção das identidades de gênero, raça/etnia e crença. Eles argumentam que há uma cultura hegemônica (heterossexual, branca, cristã, classe média/alta) que procura normalizar corpos, desejos e prazeres. Esses processos de normalização geram diferentes processos de discriminação e subalternização. Para mudar essa lógica, muitos desses estudiosos colocam-se em favor de uma educação inter/multicultural (CANDAUI, 2011).

Outra forma hegemônica de produção de identidades, analisada por Bauman (2001), tem a ver com as características da sociedade atual, denominada pelo autor de sociedade líquida, que difere radicalmente da sociedade sólida. Para Bauman (2001), a sociedade sólida corresponde ao capitalismo industrial, em que capital e trabalho tinham um laço inquebrável. Por mais que houvesse atritos e conflitos, havia a necessidade da reconciliação. Nesse sentido, ainda que a vida do trabalhador fosse cheia de altos e baixos, o capital necessitava do trabalhador para reproduzir-se, e isso implicava que fizesse algumas concessões, como, por exemplo, a criação do Estado de bem-estar social. Na sociedade líquida, o capital reproduz-se mais rapidamente e em quantidade maior, quanto mais pode prescindir do trabalho. Assim, o trabalhador perde sua força de luta, pois continua preso ao lugar enquanto o capital viaja livremente pelo mundo globalizado e cotidianamente mostra que os trabalhadores são descartáveis.

Outra mudança que trouxe mais dificuldade para o trabalhador, ainda segundo Bauman (2001), é a troca do discurso da saúde (modernidade sólida) pelo discurso da aptidão (modernidade líquida). Um sujeito com saúde é facilmente identificável, embora um sujeito sempre esteja inapto para a maioria das atividades e apto para uma ou poucas. A sociedade líquida produz a ideia de que cada um é livre e responsável por suas aptidões; portanto, se estiver excluído, é porque não desenvolveu a aptidão esperada pelo mercado. Entretanto, como salienta o autor, quem tem liberdade na sociedade líquida é apenas o capital. Para quem depende do

trabalho, apesar de ser visto como livre, a rigor, sua liberdade significa carregar o fardo de sua condição na sociedade, como se ele, enquanto indivíduo (sem esforço, sem sorte, sem competência/aptidão/habilidade), fosse o responsável por ela. Ainda que não seja objeto deste artigo, cabe registrar que a educação por competências, tão presente nas políticas educacionais brasileiras, está relacionada a esse contexto de aptidões/competências que o indivíduo deve ter, com a (falsa) promessa de que, dessa forma, se manterá no mundo do trabalho. De acordo com Bauman (2001), a existência da sociedade líquida destrói progressivamente as comunidades éticas (comunidade com vínculos coletivos e de ajuda mútua) e produz comunidades estéticas (comunidades efêmeras, formada por indivíduos sem vínculos coletivos).

Considerando que as identidades são produzidas nas relações sociais, pode-se argumentar que o discurso hegemônico, que afirma que as identidades dos sujeitos são produzidas como se fossem o resultado de suas escolhas, tem muito a ver com a forma como determinadas identidades raciais/étnicas, sexuais e religiosas continuam sendo posicionadas na sociedade. Algumas características identitárias continuam sendo utilizadas para justificar a desigualdade, a exclusão e a subalternização de grupos culturais, *como se estes tivessem feito as escolhas erradas* (ou, quem sabe, como se não tivessem tido a sorte de nascer num grupo privilegiado), o que explicaria sua situação de subalternidade numa sociedade onde a liberdade (que envolve escolhas certas e erradas) supostamente faz toda a diferença.

Este artigo² insere-se nesse contexto, argumentando que, apesar da existência dessa lógica, ainda há grupos que resistem a ela, apostando na existência de laços coletivos (comunidades éticas) como elementos cruciais de transformação de suas vidas e da vida dos que pertencem a uma comunidade ética.

Procedimento metodológico

O procedimento metodológico deste texto nos faz lembrar Silveira (2002), quando discute o uso das entrevistas nas pesquisas qualitativas, destacando que existem posições de sujeito em jogo na relação entrevistador-entrevistado e que se deve dar uma importância maior ao entrevistador e à pergunta que é feita, sendo impossível fazer uma entrevista fora do jogo de

² Versão ampliada e revisada do artigo apresentado na 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

interesses. A autora diz ainda que, apesar de existir todo um interesse em dirigir o entrevistado, ocorre também o movimento inverso: o entrevistado dirige o entrevistador. A relação entrevistador e entrevistado, como todas as relações sociais, é permeada por relações de poder, não no sentido tradicional de poder (como fixo, bipolar), mas como migrante, fugidio, difuso.

Lembra-nos também Bujes (2002), ao descrever os “descaminhos” de sua pesquisa, apontando como, na trajetória de uma pesquisa, as lentes vão mudando, como o objeto vai se transformando, ampliando e complexificando e como novas problematizações surgem a cada instante. Ela salienta como novas significações vão sendo produzidas, como antigas convicções entram em colapso, como crenças são modificadas. Novos raciocínios surgem. O sujeito que pesquisa muitas vezes sente-se perturbado e confuso. A crença de que a realidade está em permanente aperfeiçoamento choca-se com o movimento da realidade, e a percepção de que não existe verdade última sobre o que se investiga a cada momento fica mais forte. Isso significa que, na pesquisa, não é possível prever os passos a serem seguidos e os resultados a serem alcançados. A metáfora do deserto aplica-se muito bem à pesquisa: os caminhos possíveis são muitos, e não há como saber *a priori* aonde levarão. Também não há pegadas a serem seguidas, pois elas se apagam com o vento.

Isso explica a produção deste texto. Nosso projeto de pesquisa “A afirmação da identidade negra pelo acesso à universidade: o projeto Negraeva³”, que deu origem a este texto, tem como objetivo geral analisar o processo de afirmação da identidade negra pelo acesso à universidade, a partir do projeto Negraeva. Para tanto, construímos um roteiro para guiar as entrevistas semiestruturadas, sem fazer nenhuma referência à comunidade. No entanto, desde a primeira análise das entrevistas, percebemos que os sujeitos falavam recorrentemente de sua comunidade⁴. Isso nos lembra também Hall (2003), quando escreve que, embora exista uma vontade de poder de controlar os significados, estes sempre são múltiplos e podem ser recebidos de forma diferente da intencionada pelo emissor. Apesar das nossas perguntas endereçadas, os entrevistados as ressignificaram, construindo sentidos não estabelecidos na proposta inicial da pesquisa, mas que,

³ Financiamento: FUNDECT/MS.

⁴ Os entrevistados mencionavam sua comunidade, a comunidade São Benedito, mais conhecida como comunidade “Tia Eva”, que deu origem ao nome “Projeto Negraeva”. A comunidade foi fundada por Eva Maria de Jesus, escrava alforriada em 1888 que veio de Goiás, pagando uma promessa por uma enfermidade curada. A comunidade até hoje mantém vivo o espírito de luta e a tradição cultural inaugurada por Tia Eva.

por serem tão significativos, não poderiam ficar de fora dela. Observamos que existe uma articulação (HALL, 2003) entre a comunidade desses sujeitos e a universidade. O acesso à universidade contribuiu para o fortalecimento de suas identidades, mas a comunidade também exerce um papel central nesse processo.

Todos os entrevistados são do projeto *Negraeva*, elaborado com o propósito de apoiar estudantes da comunidade São Benedito (mais conhecida como Comunidade Tia Eva), localizada na cidade de Campo Grande, MS, para que pudessem acessar a Educação Superior e manter-se nela. O projeto *Negraeva* foi submetido à Fundação Ford em 2002 e foi aprovado, tendo apoiado 17 estudantes afro-descendentes, segundo informação obtida com a coordenação do projeto. O projeto foi elaborado pela própria comunidade, tendo recebido ajuda de um professor (identificado com a luta do movimento negro) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Esses sujeitos estudaram em diferentes universidades de Campo Grande (pública e privadas); para não serem identificados, não mencionaremos em qual universidade cada sujeito fez o curso e usaremos nomes fictícios.

As comunidades éticas e a resistência ao individualismo

A existência e o fortalecimento de vínculos coletivos contribuem de forma decisiva para o processo de afirmação das identidades, ressignificando-as. Tal processo adquire um sentido maior ainda quando se trata de identidades historicamente excluídas, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa, sujeitos que pertencem a uma comunidade de descendentes de negros.

Utilizamos a expressão *comunidade ética* apoiados em Bauman (2003). Segundo o autor, no contexto atual, caracterizado por ele como modernidade líquida (BAUMAN, 2001), conforme já apontamos, cada vez mais surgem comunidades estéticas. Estas, diferentemente das comunidades éticas, não postulam vínculos coletivos, não têm compromissos com o outro, nem supõem um laço de união permanente. As comunidades estéticas são a expressão da sociedade líquida, onde os sujeitos são vistos como indivíduos que só podem contar com as suas forças individuais para fazerem suas conquistas; sendo assim, tanto o sucesso quanto o fracasso são de exclusiva responsabilidade do indivíduo. As comunidades estéticas são comunidades de indivíduos que só têm em comum o fato de terem os mesmos problemas e de acreditarem que a solução desses problemas passa exclusivamente pela dimensão individual: “uma coisa que a

comunidade estética definitivamente não faz é tecer entre seus membros uma rede de responsabilidades éticas e, portanto, de compromissos a longo prazo” (BAUMAN, 2003, p. 67). Já as comunidades éticas são comunidades que postulam que a solução de problemas, sejam estes individuais ou coletivos, necessariamente se dá pelo cuidado mútuo: “uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos” (BAUMAN, 2003, p. 134). Explicitado o sentido de comunidades éticas, passamos a destacar algumas falas dos sujeitos quando se referem à comunidade.

A acadêmica Rosimeire, falando sobre suas dificuldades para concretizar “aquilo que parecia um sonho distante, quase impossível”, indica a força do coletivo como decisiva para a conquista do acesso à universidade: “porque, no começo, a gente coloca vários obstáculos e nunca imagina que um dia vai chegar, que vai conseguir. Então, eu vejo como uma vitória, *minha e da minha família, da minha comunidade, de todos os que torceram por mim*. Eu fico muito feliz de estar concluindo [o curso superior]” (ACADÊMICA ROSIMEIRE, grifo nosso).

De modo semelhante, a acadêmica Sara também posiciona a comunidade como decisiva para enfrentar as dificuldades, sejam estas financeiras ou de discriminação, no sentido de não se deixar abalar diante de comentários racistas: “eu nunca me deixei abalar por isso, porque eu vim de uma comunidade negra, tem um trabalho junto à comunidade Tia Eva, um trabalho de informações, de conscientização, de pessoas militantes do movimento negro que sempre nos assessoram” (ACADÊMICA SARA).

A acadêmica Lia, referindo-se a formas camufladas de discriminação, apesar de usar a expressão “uma força que vem de dentro”, deixa claro que essa força foi colocada “dentro” dela por outras pessoas, pela comunidade: “eu acho que, sei lá, tem uma força que vem dentro de você [...]. Você é influenciada por muitas pessoas, você... O projeto, a comunidade, outras pessoas negras, pessoas lutando pelos seus direitos diariamente, você escuta isso. Isso te dá muita força” (ACADÊMICA LIA).

Já a acadêmica Ana faz muitas referências a grupos de que participou e de que continua participando, alguns ligados à Igreja, outros, a movimentos negros ou, ainda, à área social (trabalho efetuado com meninas de rua). Ela vai mostrando que essa participação foi fundamental para o seu fortalecimento, inclusive para voltar à universidade, pois já havia iniciado o curso

anteriormente. Assim como as demais, ela reforça o papel central da sua comunidade: “eu tenho um histórico diferenciado porque eu venho de uma comunidade que trabalha toda essa questão. Essa consciência da valorização da pessoa. Eu, como mulher negra, eu tenho toda uma história diferenciada de muitos alunos negros⁵ que não vivenciaram isso” (ACADÊMICA ANA).

O acadêmico Roberto também destaca a força que o grupo e a comunidade representavam para os sujeitos participantes do projeto:

Eu acho que colegas do projeto, principalmente o pessoal da coordenação... Eu fiz parte da coordenação do projeto, então, quer dizer, *a gente tinha certo grupo, participa de uma comunidade* que se reunia diariamente quase, não é? Porque a gente tinha que cuidar do projeto, e aí um fortalecia o outro, não é? Acho que houve essa solidariedade de um estar animando o outro para continuar (ACADÊMICO ROBERTO, grifo nosso).

O acadêmico Joaquim, também vinculado ao projeto, acredita que o fato de ter concluído o curso superior, de ter superado um conjunto de dificuldades, como a conciliação entre o trabalho e o estudo, está contribuindo com a comunidade, mostrando que é possível fazer um curso superior:

Com certeza, a partir do momento em que as pessoas dizem assim: “o fulano terminou. Já que ele conseguiu, eu também posso conseguir”, entendeu? Até então, não tinha um exemplo na família, *na comunidade*, digamos assim, não só eu como [cita um aluno do projeto...], do [cita mais um aluno]. Assim, as pessoas dizem: “já que eles conseguiram, eu também posso conseguir” [...], a partir do momento em que viram outras pessoas correndo atrás, conseguindo melhorar o emprego, assim, fala: “eu também posso, eu vou tentar”. A partir de então, teve várias pessoas ingressando na faculdade, e agora eles *estavam terminando o curso, aqui na comunidade* (ACADÊMICO JOAQUIM, grifo nosso).

Entendemos que, no contexto atual, fazer uso da linguagem para falar de comunidade, de vínculos coletivos, das vantagens de viver em comunidade, da força que o sujeito pode encontrar na comunidade para superar suas dificuldades e da contribuição que cada sujeito pode dar para fortalecer a sua comunidade é uma forma de resistência à sociedade excludente, que se funda no primado do individualismo e da meritocracia. A linguagem, segundo Bujes:

⁵ Ela está se referindo a alunos negros da universidade que não estão vinculados a esse projeto e/ou à comunidade Tia Eva.

[...] institui as pessoas, os objetos, as emoções, com um determinado sentido e não outro. É a linguagem produzindo efeitos de verdade, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. [...] não usamos a linguagem apenas para descrever e interpretar o mundo; as linguagens que utilizamos estão profundamente implicadas na instituição de práticas e na constituição *de identidades sociais* (BUJES, 2002, p. 187, grifo nosso).

As linguagens posicionam os sujeitos, instituindo identidades sociais, raciais, de gênero e outras. Nesse sentido, explicitamos, apoiados nos estudos culturais, que todo conhecimento e toda linguagem têm um sentido político. Para Hall (1997; 2003), os estudos culturais deram (e continuam dando) uma grande contribuição ao campo epistemológico ao enfatizarem a interdependência entre poder e conhecimento, o que vem, segundo Silva (1996), operando microrrevoluções na educação e na compreensão dos processos de produção das identidades e diferenças. Assim, a questão não é sonhar em construir uma epistemologia desvinculada do poder (para os estudos culturais, isso é impossível), mas sim reconhecer os vínculos entre conhecimento e poder, e vice-versa. “Os arranjos existentes de poder devem ser questionados e combatidos pelo que são – arranjos de poder – e não por causa da possibilidade de instaurar uma situação de não-poder” (SILVA, 1996, p. 267). A epistemologia que se pretende neutra e universal, na verdade, está a serviço do colonizador.

São inúmeros os estudos que vêm demonstrando que houve (e há) um processo de colonização no encontro da cultura europeia com a cultura ameríndia e africana. Skliar (2003) sugere que, em princípio, todas as culturas são colonizadoras, pois se organizam de forma etnocêntrica. Porém, como o próprio autor insiste, tal percepção não pode levar ao entendimento de que não é preciso destacar a crueldade e a violência envolvidas nessas relações, principalmente quando nos referimos ao período colonial propriamente dito, um período de ocupação do território do outro e de aviltamento físico e simbólico do outro: “não se trata de negar a obviedade dessas facetas coloniais. Não se trata de dar suavidade à violência rochosa do colonialismo” (SKLIAR, 2003, p. 111).

Sem desconsiderar essa dimensão, o importante é mostrar também os efeitos simbólicos para identidades construídas pelo colonizador como um grupo de inferiores, degenerados, devassos, subumanos (BHABHA, 2001). Esses efeitos simbólicos estão articulados com a distribuição dos bens materiais. Entendendo que as identidades são construções históricas,

portanto, fruto das relações sociais e culturais, tais efeitos ainda hoje circulam em nosso contexto, produzindo um tipo de identidade afro-descendente. Não só os efeitos circulam, como também novas formas de colonialismo. Entendemos que a ênfase na sociedade líquida atribuída ao individualismo (o indivíduo livre para escolher sua identidade) pode ser vista como um neocolonialismo ao sugerir que, assim como a culpa da violência que o colonizado sofria devia-se à sua suposta indolência e degeneração humana, a culpa da condição social do negro recai sobre os próprios ombros do negro; do índio, sobre o indígena; da mulher, sobre a mulher; do pobre, sobre o pobre.

Como bem salienta Silva (2004), a questão racial negra não pode ser reduzida a um problema de um grupo. Segundo a autora, o educador deve “[...] empenhar-se na educação de novas relações raciais, o que significa ter presente que estes não são problemas dos negros ou dos indígenas, mas de toda a sociedade brasileira” (p. 194).

Porém, vários são os estudos que vêm demonstrando que os discursos que procuram colocar a questão racial apenas como uma questão dos negros continuam sendo produzidos e reproduzidos em nossa sociedade, inclusive por muitos educadores. Os estudos culturais levam-nos ao entendimento de que as razões de tais posicionamentos não devem ser buscadas nos sujeitos professores, como se fossem sujeitos centrados, livres e conscientes para pensar e produzir suas ideias, tampouco numa suposta falta de consciência desses sujeitos que os levaria a produzir posicionamentos equivocados sobre as relações raciais e as identidades afro-descendentes. As razões desses posicionamentos, segundo o campo teórico adotado, podem ser encontradas no entorno desses sujeitos, no contexto em que eles foram e são produzidos, ou seja, na cultura⁶ que produz os sujeitos (incluindo o sujeito professor).

Como sustentam, entre outros, Bauman (2001; 2003; 2005) e Hall (1997; 2003), uma das grandes marcas da cultura da sociedade líquida é a meritocracia, segundo a qual cada qual é o que pode ser de acordo com seu empenho e esforço. Hall (1997) lembra-nos que toda cultura é reguladora da vida social e que, no contexto atual, está havendo uma progressiva transferência da regulação pública para a esfera privada. Cada vez mais é o “jogo livre do mercado” (HALL,

⁶ Obviamente, não estamos tomando a cultura como um ente transcendental. A cultura é produzida pelos seres humanos. Porém, essa construção não é um ato plenamente consciente. Além de produtores de cultura, os seres humanos são um produto da cultura. Segundo Hall, “toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais” (1997, p. 41).

1997, p. 36) que regula a cultura. Entretanto, o próprio Hall (1997) lembra que é uma falácia supor que a lógica do mercado permite mais liberdade. A indagação não é como “[...] determinada área da cultura pode ser desregulada, mas quando, como e por que passa de um modo de regulação a outro” (HALL, 1997, p. 37). Como efeito da transferência da regulação da cultura para o mercado, temos a intensificação dos discursos da meritocracia e do individualismo.

Porém, como diz Bauman (2001), esse é um discurso que pode soar como música aos ouvidos, dependendo dos lugares sociais e culturais que os sujeitos estão ocupando na rede social: para os ricos, significa a recompensa “merecida” (música); para os pobres, o preço a ser pago pela sua suposta preguiça e indolência. É isso que estamos denominando neste texto de neocolonialismo, pois os discursos que responsabilizam as vítimas pela sua condição remontam aos tempos coloniais. Nas palavras de Valente: “como justificativa da escravidão negro-africana, os países colonialistas alegaram que os negros pertenciam a uma raça inferior, possuíam costumes primitivos, e por isso era necessário que fossem ‘civilizados’ e ‘cristianizados’” (VALENTE, 1994, p. 23).

Munanga (1999) também aponta que, desde o período colonial, houve uma forte preocupação em desqualificar o negro, colocando-o como uma ameaça que poderia levar à degenerescência humana. O autor, ao analisar o pensamento hegemônico do Brasil no período pós-escravista, afirma: “toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira” (MUNANGA, 1999, p. 51).

Assim, desde essa época, discursos “científicos”, “filosóficos”, “pedagógicos” e “religiosos” são articulados, produzindo um discurso sobre as identidades e diferenças negras, posicionando os negros como sujeitos subalternos. Porém, nunca existe apenas um discurso. Sempre há uma polifonia discursiva. É nesse sentido que a pesquisa desenvolvida procurou destacar a voz de sujeitos negros que se organizaram em um projeto de acesso à universidade. Como suas falas anteriormente citadas demonstram, trata-se de sujeitos que, apesar de todos os discursos ainda vigentes que procuram posicioná-los nas margens da sociedade, apostam na comunidade formada em torno da raça/etnia para fortalecerem-se como sujeitos e como grupo cultural.

Santos (1997), seguindo os estudos culturais, salienta a importância dos discursos que marcam os corpos dos sujeitos. Esses discursos são o resultado de lutas travadas no território do poder, instituindo “verdades sobre os corpos” (SANTOS, 1997, p. 101). Lembramos que os discursos articulados desde o período colonial instituíram a “verdade” dos brancos, trazendo um conjunto de dificuldades, inclusive no campo econômico, para as identidades raciais negras. No entanto, os negros sempre resistiram a esse discurso, e a comunidade, incluindo seu discurso, como a pesquisa vem mostrando, situa-se como um espaço importante na luta por novos significados.

Consideramos importante frisar que, ao enfatizarmos os diferentes discursos que se articulam produzindo diferentes identidades, entre estes, o discurso da comunidade, não estamos supondo que tudo se resume ao discurso, pois, como nos lembra Hall (1997), tal postura seria insustentável: “não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo” (p. 33).

Observações finais

Este artigo pautou-se numa epistemologia que reconhece que o discurso e o conhecimento são interessados. Como afirma Louro, “[...] nenhuma pesquisa, ou melhor, nenhuma ciência é desinteressada ou neutra” (1997, p. 143). A comunidade citada pelos sujeitos desta pesquisa é uma espécie de ponte entre a dimensão individual e coletiva: os sujeitos, porque pertencentes à comunidade, aumentam sua força de resistência, e a comunidade é potencializada porque é formada por sujeitos potencializados e comprometidos com ela. Segundo Silva, “a comunidade, território de convivências, se forma e mantém no conjunto de relações entre as pessoas, o que possibilita a cada uma exercer, desenvolver, enriquecer suas energias, potencialidades, poderes” (2004, p. 186). Assim, a comunidade aumenta seu potencial para fortalecer seus membros. Quanto mais força a comunidade produz em seus membros, tanto mais ela mesma se fortalece. Comunidade e membros fortalecem-se mutuamente. Trata-se, portanto, de uma comunidade ética.

É observando as lutas históricas dos movimentos populares de modo geral e do Movimento Negro em particular, cujas conquistas sempre se deram pela luta coletiva, que entendemos que as comunidades éticas articuladas em torno da identidade étnico-cultural são de

fato comunidades de resistência. São comunidades que, em vez de renderem-se aos apelos incessantes do individualismo, continuam vendo na luta coletiva a possibilidade de conquistar a dignidade ou, no caso dos sujeitos desta pesquisa, de buscar a afirmação de sua identidade pela valorização da diferença cultural.

Reiteramos que os acadêmicos entrevistados, mesmo que falem de sua conquista individual, não deixam de enfatizar sua preocupação com a comunidade. Seu desejo é que a comunidade tenha mais sujeitos fazendo curso superior para obter melhores oportunidades de emprego e inserção na sociedade de modo geral. Entendemos que, em tempos de sociedade líquida, em que o individualismo é a regra considerada legítima (BAUMAN, 2001), demonstrar uma preocupação com a comunidade ética (cuidado mútuo) é uma forma de resistência que, quem sabe, se constitui junto com outras formas de resistência num brado coletivo contra as formas de individualismo que induzem as vítimas de todas as formas de exploração, subjugação e discriminação a sentirem-se responsáveis pela sua condição.

Enfatizamos ainda que, ao reconhecermos que as comunidades éticas formadas em torno das identidades étnico/raciais são comunidades de resistência, estamos nos afastando de uma visão linear (positivista!) de história, segundo a qual o momento posterior é sempre superior ao anterior. Acreditamos que cada tempo possui vários tempos e cada espaço, múltiplos espaços, além de sempre ser possível perceber entre-tempos e entre-lugares (BHABHA, 2001). Ou seja, não é porque hoje as comunidades estéticas estão mais em voga que vemos as comunidades éticas como um soluço tardio que tende a desaparecer com o tempo, muito menos como algo para ser superado. Sem ter a pretensão de sermos visionários, pois a história mostra que geralmente as previsões (inclusive as científicas!) têm o estranho hábito de não se concretizarem, apostamos que as comunidades éticas, sejam elas fomentadas pela raça/etnia, gênero, classe ou outro elemento aglutinador, cada vez ocuparão mais espaço nestes tempos de insensibilidade para com o outro – tempos em que, como diz Bauman (2005), as relações entre os seres humanos tendem a ser cada vez mais líquidas, isto é, sem uma preocupação com a durabilidade, tampouco com a solidariedade.

Consideramos importante tal registro para realçar os inúmeros efeitos que a manutenção/construção/ afirmação das comunidades éticas tem para os sujeitos que se organizam em torno delas. Mais do que isso, pensamos que o incentivo, a fortificação dessas comunidades é

um aspecto fundamental para a educação que se quer contra todas as formas de dominação, exploração e discriminação. Uma educação que tem como preocupação o fortalecimento do caráter coletivo e democrático não pode deixar de ver na força da comunidade uma forma de desconstruir práticas que impossibilitam a dignidade dos seres humanos. Assim, embora este texto esteja circunscrito aos vínculos comunitários construídos em torno da raça/etnia, entendemos que outras comunidades éticas existem. Além disso, lembrando Guattari (1997) quando afirma que sempre são possíveis súbitas tomadas de consciência, quem sabe, podem ocorrer articulações e negociações (BHABHA, 2001) entre as diferentes comunidades éticas (gênero, classe, raça...), fortificando as múltiplas identidades, sem reduzir nem homogeneizar o movimento em torno de uma única categoria-mestra. Precisamos articular as diferentes lutas sem ter a pretensão de tornar o movimento homogêneo, pois a homogeneização é sempre um processo de dominação e exclusão. Dessa forma, estaremos resistindo aos novos colonialismos que circulam na sociedade de hoje (individualismo, meritocracia...) e contribuindo para suscitar alternativas para uma vida digna a todos os grupos culturais e raciais.

Referências:

BAUMAN, Z. **Amor líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Ed.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-34.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, V. M. (Ed.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 13-33.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1997.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, S. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

SANTOS, L. H. S. dos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 81-115, 1997.

SILVA, P. B. G. e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L. M. de A. et al. (Eds.). **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: Edufscar, 2004. p. 181-199.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Ed.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VALENTE, A. L. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.