

Maria Solange Pereira Ribeiro

**O romper do silêncio: história e memória na trajetória  
escolar e profissional dos docentes afrodescendentes  
das Universidades Públicas do Estado de São Paulo**

São Paulo  
2001

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
Faculdade de Educação

O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e  
profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades  
Públicas do Estado de São Paulo

Maria Solange Pereira Ribeiro  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roseli C.R.C. Baumel

Tese apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação da Faculdade de  
Educação da Universidade de São  
Paulo, para a obtenção do Título  
de Doutor em Educação.

São Paulo  
2001

O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo

Maria Solange Pereira Ribeiro

Data        /        / 2001

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roseli Cecília Rocha Carvalho Baumel - FEUSP  
Orientadora

Prof. Dr. Henrique Cunha Jr. UFC

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Katia Maria Abbud – EDM-USP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denice Barbara Catani – EDM-USP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Noêmia Lazzareschi – PUC-SP

---

Suplentes:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Else Benetti Marques Válio – PUCCAMP

---

Prof. Dr. César Augusto Castro – UFMA

---

A Deus, pela minha vida!

À Generoza Pereira da Silva, que me ensinou o sentido da palavra Integridade.

À Emy Ayres da Silva, alicerce fundamental para minha trajetória intelectual.

À Any Ayres da Silva, pela primeira caminhada profissional que me possibilitou sair do lugar normalmente reservado à mulher negra.

À memória da Vovó Chiquinha, mulher que deixou em minhas lembranças palavras fortes de ensinamentos que me conduziram pela vida.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível mediante a colaboração, compreensão e ajuda de muitas pessoas.

À Maria Catarina Cury e César Augusto, que ajudaram a organizar os primeiros pensamentos e me ampararam nos momentos de absoluta impotência intelectual.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela acolhida durante quatro anos, aos funcionários da secretaria de Pós-Graduação, Nancy, Linete, Cláudio e Rodrigo e aos professores da Comissão de Pós, que souberam compreender meu pedido de prorrogação de prazo.

À CAPES/CNPQ, pela ajuda financeira.

Às bibliotecárias, Leila Mercadante e Maria Isabel Santoro, pela cumplicidade na liberação de minhas atividades para que eu pudesse freqüentar as aulas.

À bibliotecária Maria Alice Rebello Nascimento – Ex-Coordenadora do Sistema de Bibliotecas da UNICAMP pela intervenção junto ao professor Galembeck – Vice-Reitor da UNICAMP, a conceder-me afastamento para terminar a tese.

Ao professor Henrique Cunha Jr., que possibilitou o encontro com os professores/as e, com dedicação, acompanhou-me nesta trajetória como interlocutor permanente sobre as questões dos afrodescendentes.

À Joana D'Arc da Silva Pereira, que sempre teve sua palavra de encorajamento e o apoio no momento certo.

À Tereza Cristina que, além de encontrar-me os livros, ainda ouvia minhas histórias com interesse.

À Marizinha, Miro e Edson, pela forma como facilitaram meu acesso a material bibliográfico.

À Rose Meire e Ana Paula, vocês foram batutas...

À Sandra Moura, pelos momentos em que pacientemente me ouviu falando dos problemas do negro.

À Raquel, pelo carinho em oração.

À Márcia Regina, meu muito obrigada.

À Nirlei, Frank e Márcia Pillon, que sempre que nos encontramos tiveram que ouvir o mesmo assunto: tese.

À Kiusan Regina, pela interlocução.

À Maria e Edson, pelo carinho silencioso.

A todos os funcionários da BAE.

À Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel, minha Orientadora que carinhosamente me acolheu desde o primeiro momento e silenciosamente ouviu minhas angústias e mostrou-me o caminho a seguir.

## RESUMO

RIBEIRO, M. S. P. *O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo*. 2001, 187 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O presente estudo é uma tentativa de reconstruir a trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das universidades públicas do Estado de São Paulo. Para tanto, procurou responder as seguintes indagações: quais foram as oportunidades de educação disponibilizadas ao negro? De que forma as perspectivas políticas e sociais dos negros se estabeleceram? Como os afrodescendentes chegaram ao espaço docente? Situar o grupo étnico historicamente, nos aspectos sociais e políticos, parecia condição para caminhar no sentido de responder essas questões. Dentro das organizações modernas a progressão social está determinada pela apropriação do saber formal, constituindo assim um campo de batalha invisível onde o sujeito negro está sempre em desvantagem. Explicitar também as bases em que estava suplantada a história educacional do negro era necessário para desvelar a trajetória dos professores/as negros/as num tempo mais recente e, num sentido mais amplo, avaliar o desempenho da educação sobre os negros desde a Abolição, ainda que de forma panorâmica e voltada para a realidade de São Paulo. A discriminação está quotidianamente presente nas relações humanas, embora seja disfarçada por mecanismos sutis de evitação, mas que interferem no acesso do negro às oportunidades de forma igualitária a outras etnias. Pela natureza da investigação só seria possível trabalhar com técnica qualitativa. Para tanto, utilizaram-se a memória como recurso metodológico e a técnica de história de vida, acrescidos a estas, os princípios da pesquisa documental. Foram colhidos dezessete depoimentos, sendo cinco professoras e doze professores entrevistados, com utilização do gravador. Das falas extraíram-se três categorias e dez sub-categorias para análises. Pela memória é possível afirmar que os/as professores/as enfrentaram muitas dificuldades para estudar, não pela ausência de boas escolas, pelo menos não no caso dos meus interlocutores, mas pela escassez de recurso na família. Muitos tiveram que priorizar o trabalho e só depois a escola. Ainda assim, foi possível uma trajetória escolar de êxito, o que se confirma nas suas ações profissionais como docentes. Professores/as que ingressaram na docência nos anos 70, com exceção de um, todos já chegaram ao topo da carreira, tendo ocupado cargo de relevância dentro da Universidade. Dando seqüência a esta pesquisa, seria relevante estudar o ingresso do negro na docência e sua ocorrência desde o início do século XX ao final do mesmo, para retratar sua progressão ou estagnação no acesso à docência.

## ABSTRACT

RIBEIRO, M. S. P. *Breaking the silence: history and memory in the professional and educational path of AfroBrazilian professors of São Paulo State Universities*. 2001, 187 p. Doctorate Thesis (PhD in Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, State of São Paulo.

This study is an attempt to reconstruct the schooling and professional path of AfroBrazilian professors who teach at São Paulo State Universities. The following questions were examined: which were the educational chances of black people? In what way the political and social perspectives of blacks were established? How did the AfroBrazilian population entered the teaching field? It seemed possible to answer these questions when situating the ethnic group in history and analyzing the social and political aspects involved. Inside modern organizations the social progression is determined by the appropriation of formal knowledge, thus constituting an invisible battlefield where the black individual is always at a disadvantage. It was necessary to give explicit information about the basis where the black educational history was superseded in order to reveal the path of black professors in a more recent time. Further, we had to evaluate, in a broader sense, the performance of education on AfroBrazilian people in the state of São Paulo since the Abolition, even though this was done in a more general manner and was reflecting only the reality in the state of São Paulo. Discrimination is an everyday occurrence in human relationships, although it is disguised by subtle mechanisms of avoidance, which intervene between the equality of opportunities of blacks with other ethnic groups. Taking into account the nature of this investigation, it was possible to work exclusively with a qualitative approach. Methodological features used were memory, the life history approach, as well as the principles of documentary research. Seventeen depositions of university professors, five schoolmistress and twelve schoolmasters were collected through recorded interviews. Starting with this recorded material it was possible to extract three categories and ten sub categories to be analyzed. Data collected show that black professors faced many difficulties to study, not due to lack of good schools, at least in the case of my interlocutors, but mainly due to poor financial resources of their families. Most of them had to prioritize work and had put school in the background. However, they all have had a successful educational career as university professors. Black professors who had entered schooling in the 70's, except for one, have reached the top of their career and have engaged in relevant positions at the University. In order to extend this research, it would be relevant to study the entrance of black people into teaching field and its occurrences throughout the whole XX century, to demonstrate their progression or stagnation in the teaching area.

## APRESENTAÇÃO

### PEDAGOGIA DO BAILE

...Os negros paulistas tinham sido mandados para os bairros periféricos da cidade (...) Há uma uniformidade muito grande no que chamo essa classe média negra paulista, ela toda é filha de funcionário público, toda ela bate numa geração de ferroviários, toda essa geração é muito igual, todos tiveram uma educação muito parecida.

O negro paulista é uma coisa complicada, viemos muitos sempre de um pseudogueto. Íamos para o baile de trem, porque todas as meninas e todos os rapazes tinham passe de trem, porque os pais eram ferroviários...

No carnaval todo mundo se encontrava. Vinham aquelas senhoras idosas e comadre e compadre, isso dava um sentido à questão da comunidade negra (...) O pessoal sempre começa a estudar a história do movimento operário no Brasil pelo movimento anarquista, o negro de São Paulo furava greve em Itu, em Jundiaí, em 1902, e só tinha negro ferroviário, havia uma militância ferroviária negra, muito bem instruída (...) Melhoria de vida, de vencer o racismo, de ser alguém. Investiram em seus filhos, os pais incentivavam a leitura, puseram seus filhos para estudar línguas, puseram em entidades que também tivessem algum fundo educacional, eu já disse o meu caso de escotismo pela ACM.

Uma boa parte desse grupo manteve um elo muito profundo com as questões da comunidade negra. Nós nos entendíamos, nós dançávamos nos finais de semana juntos, mesmo aquele que estivesse fora do círculo e que morasse em bairro que ainda não houvesse lá negro, ou poucos nessa rua. Mas a gente tinha um elo de final de semana. Nossos ídolos eram diferentes dos ídolos da classe média branca, eu tenho amigo que tem todos os discos de Jorge Ben, os meus amigos brancos ouviam Beatles. Acho muito interessante a frase do Tim Maia: *“Veja o que deu, deu funk na cabeça”*. Essa frase tem um significado muito saboroso, porque a classe média branca não estava nem aí com o funk. Na década de 70, baile do Tim Maia no Palmeiras reunia cinco mil negros. Você encontrava lá tudo que era negro paulista, então havia essa pedagogia do baile (...) Conversando com uma professora que tinha entrevistado um grupo de negros para fazer sua tese, professora branca, então falei: você não vai nunca conseguir

entender nosso diálogo. Existe um diálogo quando o branco tá presente, o negro tem um diferencial, tem um ritmo, tem uma construção que é difícil de explicar (...) Acho que estava muito presente nos bailes uma oportunidade social de conviver num ambiente com uma construção diferenciada. Hoje, parece que isso passa um pouco nos grupos de pagode. Ainda há uma cumplicidade entre os negros, eu nunca tive dificuldade de informação dentro da USP, porque havia essa coisa de ser negro, uma solidariedade, por exemplo, quando o chefe de Departamento tentou me sacanear, antes de executar eu já estava sabendo, porque um funcionário negro que trabalhava na reitoria segurou o processo e me avisou o que pretendiam. No tempo em que eu era da Associação dos Docentes, em alguns lugares tinha dificuldade de circular o material, eu pedia aos funcionários negros, então havia uma solidariedade. Um fato que me foi muito forte, numa eleição para reitor, eu cheguei na véspera da eleição, uma funcionária negra me perguntou em quem eu ia votar... Perguntei-lhe se tinha candidato, e ela disse: “Lógico...” e ainda fazia campanha para o candidato, perguntei por que, e ela respondeu: “*Você não viu a cor dele?*” É incrível, ele ganhou nos funcionários e com certeza ele não deve saber por quê. Alguns negros guardam ainda certo nível de solidariedade, e parecem muito coesos dentro da sua negritude, talvez reprimida na sua idéia de expressão, porque isso é coibido na sociedade brasileira (...). Não é problema, por exemplo, para o italiano, ele pode dizer que ele é italiano, que ele freqüentou o círculo italiano, agora toda vez que o negro diz que freqüentou o círculo negro, o pessoal diz: “Vocês são racistas.” (*Professor 2*)

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO – PEDAGOGIA DO BAILE</b>	ix
<b>CAPÍTULO 1 - O CAMINHO SE FEZ AO CAMINHAR</b>	1
O caminho se fez ao caminhar	2
À procura de desconhecidos	7
A vida (re) vivida	9
<b>CAPÍTULO 2 - A HISTÓRIA POLÍTICA E SOCIAL DO NEGRO EM SÃO PAULO:     UM BREVE OLHAR</b>	15
A história política e social do negro em São Paulo: um breve olhar	16
As ideologias do “branqueamento” e problema epistemológico do chamado mestiço	34
As possibilidades de construção da identidade “positiva”	45
	48
<b>CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO E QUESTÕES ÉTNICAS</b>	
Educação e questões étnicas	49
<b>CAPÍTULO 4 - LEMBRANÇAS DE TRAJETÓRIAS DE VIDA</b>	66
Trajetória escolar nas lembranças dos professores afrodescendentes	68
<i>Qualidade do ensino</i>	68
<i>Desempenho escolar</i>	73
<i>Situação econômica familiar</i>	82
<i>Relacionamento com colegas e professores/as</i>	85
<i>Incentivador</i>	90
Trajetória Docente	95
<i>Ingresso na docência</i>	95
<i>Relação interpessoal</i>	108
Reflexão negra	122
<i>Visibilidade social</i>	122
<i>Invisibilidade do negro</i>	140
<i>Ação política</i>	151
<b>CAPÍTULO 5 - AS PEGADAS QUE SE FIZERAM AO ANDAR</b>	162
As pegadas que se fizeram ao andar	163
Negro pobre, pobre não negro e educação	170
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	175
<b>ANEXOS</b>	183

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Escolas não-brasileiras na cidade de São Paulo, segundo Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1917	53
<b>Tabela 2</b> - Imagens espelhadas	67

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXOS</b>	183
Dados do Depoente	184
Carta de Cessão	185
Carta / Roteiro	186
Entrevistas (CD)	187

# CAPÍTULO 1

## O CAMINHO SE FEZ AO CAMINHAR. . .

O caminho se fez ao caminhar é o capítulo introdutório. Nele estão contidos os motivos que me levaram a escrever esta tese, seus objetivos e metodologia. Explicitaram-se também o caminho percorrido na identificação dos professores e a forma como o trabalho foi desenvolvido.

“..as pessoas se fazem a partir das raízes da sua vida, das suas coisas...”

Professora 9

## O CAMINHO SE FEZ AO CAMINHAR...

Venho de outras plagas, distantes de São Paulo: Porto Nacional. Em outras épocas era chamado de Porto Real. Minha mãe é artesã, assim como ela aprendi logo cedo a lidar com o barro, dar forma à argila ... Decifrei o segredo das letras aos treze anos, lembro-me ainda hoje da emoção, era o primeiro entendimento do código escrito ... trabalhei como doméstica, mas pude estudar, muitos me auxiliaram e também me incentivaram a continuar ... Fiz biblioteconomia na Universidade Federal de Goiás ... Bibliotecária fui, numa empresa francesa de extração de minério. É aí que me acontecem, de forma contundente, os primeiros confrontos com a vida de negra num espaço socialmente privilegiado. É difícil reconhecer o negro como pertencente a ele, *“por menos que seja a ascensão do negro na escala social, sempre deu lugar a expressões veladas ou ostensivas de ressentimento”*.<sup>1</sup>

À primeira vista tudo parece bastante aceitável, mas não é fácil, muda a forma de pensar, muda o rumo de nossa vida, a gente fica sem chão, transforma a vida pessoal, entretanto, o curso da história continua. Esta vivência interior e exterior motivou-me a procurar o mestrado, como possibilidade de adquirir conhecimento no campo teórico, observando a questão das relações étnicas. A partir de reflexões sobre o tema racismo, os interesses teóricos passam a convergir para maiores abrangências, mas era necessário ajustar o tema à linha de pesquisa na biblioteconomia, entendendo que esta não poderia estar alheia ou dissociada das questões sociais, já que cabe a ela o fazer organizacional que facilita a difusão do conhecimento, necessário na sociedade moderna, letrada, para a qual a informação se tornou alicerce de qualquer ação para a vida. Reconhecido o papel social do bibliotecário, ele pode contribuir para aproximar o desfavorecido do conhecimento

---

<sup>1</sup> SANTOS, M. Ser negro no Brasil hoje. **Folha de S. Paulo**. Cad. Mais, São Paulo, domingo, 7 de maio de 2000.

de uma informação crítica sobre si e sobre a realidade circundante. O conhecimento, portanto, é o pilar do desenvolvimento individual, coletivo, público ou privado.

Numa amplidão teórica e no desafio da pluralidade da produção científica e da sociedade, a biblioteconomia, que diz ser a ciência da informação não pode se findar nos fazeres, mas há que pensar para propor. O profissional está diante de uma sociedade de interesses complexos, e marcada por diferenças cruciais de ser e de saber.

Neste trabalho, procurou-se saber como o negro era visto na educação, através do conteúdo da maioria dos livros didáticos, “suporte de consagração” dos conhecimentos veiculados pelo sistema de ensino brasileiro. Esse é o canal mais comum de transmissão do conhecimento escolar, que pode contribuir para acirrar os preconceitos<sup>2</sup>. Estavam sendo privilegiados para análise apenas os livros de História do Brasil, suportes para transmitir conhecimento ao alunado de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, quando se observou a representação do negro nos discursos dos autores<sup>3</sup>.

Durante a pesquisa no mestrado, foi possível sentir que o campo da biblioteconomia não dava conta da investigação do tema, precisava de uma disciplina que possibilitasse maior abrangência teórica e investigativa na área de educação, já que meu desejo era aprofundar os estudos sobre a trajetória do negro na educação.

A formação teórica em biblioteconomia não me intimidou a continuar a pesquisa sobre o negro, embora, para isso, tivesse que buscar outras áreas do conhecimento, apesar das dificuldades de cunho teórico que saberia encontrar.

Antes de resolver as situações conflitantes internas da pluralidade da sociedade brasileira, encontramos-nos diante de

---

<sup>2</sup> É o julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo, uma religião ou dos ocupantes de qualquer outro papel social significativo e mantido apesar de fatos que o contradizem. JONES, J. M. **Racismo e preconceito**. São Paulo: EDUSP, 1973.

<sup>3</sup> RIBEIRO, M. S. P. **Desenvolvimento de coleção na biblioteca escolar**: uma contribuição à formação sociocultural do educando. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) Departamento de Biblioteconomia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1993.

um mundo aberto que nos instiga a todo o momento a entendê-lo e para isso nem sempre estamos preparados. A todo momento, esta nos coloca diante de situações contraditórias e perigosas do ser em relação à condição de negra. Como bibliotecária, nosso instrumento de trabalho é a informação para dar suporte ao outro, a fim de subsidiá-lo no seu fazer-saber. Para nós, a informação pode ser vital, pois não queremos o adormecimento mental do *eu* mulher, do *eu* negra, do *eu* bibliotecária. No nosso entender, a comunicação não é o falar, é o ser e saber ser. A informação nos liberta e nos aprisiona. Ela nos liberta porque sabemos quem somos, e nos aprisiona, quando nos faz saber a realidade do negro no mundo branco. Há um embranquecimento dos corpos através do dinheiro, do cérebro e da memória; há uma assepsia total.

Embranquece-se a história, embranquece-se o trabalho, embranquece o professor – é preciso decepar seus traços, seus traços não-brancos, é preciso removê-los. E daí o desastre.

Decidimos, então, investigar os professores afrodescendentes<sup>4</sup>, e suas trajetórias escolares e profissionais, mais especificamente os professores das universidades públicas do Estado de São Paulo que, com relação à constituição do corpo docente, parece não haver uma preocupação quanto ao destaque desse profissional. Portanto, houve a necessidade de conhecer mais e melhor o intelectual negro brasileiro, em especial quanto a sua formação profissional. Entendemos que a educação passa pela formação dos processos que interferem na existência do cidadão

---

<sup>4</sup> O termo afrodescendente surge devido às controvérsias criadas em torno do conceito de negro, que produziu um obstáculo ideológico em que negros são os escuros, os demais pardos e outras denominações e essas restrições apresentadas em forma de teoria antropológica apenas para classificação de negro, não das diferenças brancas, impõem dificuldades quanto às possibilidades de existência dos elementos de aglutinação e de coesões dos negros, pardos e mulatos. As identidades européias ou brancas no Brasil são admitidas como existentes, no entanto não passam pelos mesmos processos de questionamento que as identidades negras. Raras são as vezes em que vemos a pergunta sobre o que torna os europeus uma unidade cultural. A idéia de tradição greco-romana passa por pouca contestação. O que assemelha irlandeses, alemães, suecos, portugueses, húngaros? Quase nada, ou por que turco, árabes são considerados parte da etnia branca no Brasil e, na Europa, não. O turco na Alemanha é considerado negro, é motivo de atos de racismo por parte do branco alemão. No entanto, são de um modo geral admitidos como europeus. Ver CUNHA, Jr., H. Afrodescendência, pluriculturalismo e educação. **Pátio Revista Pedagógica**, ano 2, n.6, ago./out., p.21-24, 1998.

enquanto ser social e político, daí que o interesse em dar continuidade ao trabalho intelectual, ao aprimoramento pessoal foram as razões que nos conduziram ao doutorado em educação, por considerá-lo o *locus* privilegiado para questionamentos acerca de saberes profissionais. *Locus* privilegiado, que se consolidou após a realização desta pesquisa.

No Brasil, os estudos sobre o negro tiveram início no fim do século XIX e começo do XX <sup>5</sup>. Mas o apogeu da literatura sobre o negro ocorreu mesmo nos anos 80, quando da celebração dos 100 anos da Abolição. Estudos sobre a escravidão e a “libertação” foram realizados, bem como investigações envolvendo as questões demográficas da população negra (fecundidade, mortalidade) intensificaram-se

OS

movimentos sociais da década de 70 na área da identidade e cultura e, também, as questões femininas. Entretanto, não temos conhecimento de pesquisa que tenha se ocupado em investigar a trajetória escolar que observasse o desempenho do profissional afrodescendente, desde a escola primária até o seu estabelecimento como docente (profissão que nos interessa). Pertencem a BARBOSA e a LAMBERT <sup>6</sup> os trabalhos mais próximos que este trabalho investigou.

---

<sup>5</sup> QUERINO, M. **O colono preto como fator da civilização brasileira**. [S.D.T.] 1918.  
RODRIGUES, N. **Animismo fetichista dos negros baianos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935.  
\_\_\_\_\_. **As coletividades anormais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1939. v.19.  
\_\_\_\_\_. **Africanos no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1945.  
RAMOS, A. **O negro brasileiro**. São Paulo: Editora Nacional. (Coleção Brasiliense, v. 188).  
FREIRE, G. **Sobrados e mocambos**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.  
\_\_\_\_\_. **Interpretação do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1947.  
\_\_\_\_\_. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1952.  
AZEVEDO, T. **As elites de cor**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1955.  
FERNANDES, F.; BASTIDE, R. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.  
\_\_\_\_\_. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1965.  
BRADÃO, C. R. **Peões, pretos e congos: trabalho e identidade étnica em Goiás**. Brasília: UNB, 1977.  
IANNI, O. **As metamorfoses do escravo**. São Paulo: Difel, 1962.  
BERQUÓ, E. S. Demografia da desigualdade: algumas considerações sobre os negros no Brasil. **Novos Estudos**, n. 21. São Paulo: CEBRAP, 1988.  
<sup>6</sup> LAMBERT, E. Professores negros: trajetória profissional de êxito. **Momento**, v.11, p.47-60, 1998.  
BARBOSA, J. M. F. **Enfrentando preconceitos: um estudo da escola como estratégia de superação de desigualdade**. Tese (Doutorado em Antropologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo: São Paulo, 1994.

Enquanto Barbosa explicita os enfrentamentos tidos pelo professor Antonio Cesarino na sua trajetória profissional,

Lambert investiga a trajetória profissional de êxito de professores negros nas universidades do Rio Grande do Sul.

Alguns aspectos diferenciam esta pesquisa dos trabalhos citados. Ela se sustenta nas narrativas dos professores/as, que são cotejadas com a literatura, possibilitando ao leitor compreender a trajetória, as idéias dominantes que cercam o cotidiano escolar, profissional e a vida social, política do negro professor das universidades públicas no Estado de São Paulo.

Sendo assim, três questões nortearam esta investigação:

- Quais oportunidades de educação foram oferecidas ao negro?
- De que modo as perspectivas políticas e sociais do negro no Brasil se estabeleceram?
- Como os afrodescendentes chegaram no espaço da docência universitária?

Para respondê-las, elegemos como objetivo geral desta pesquisa:

Compreender como se deu a **trajetória escolar e profissional de professores/as negros/as das Universidades Públicas do Estado de São Paulo.**

E como objetivo complementar:

a) **Verificar as oportunidades de escolarização do negro.**

Interessava-nos saber:

- o *Qualidade do ensino* – compreende a qualidade dos recursos (humano e material) utilizados pela instituição

para capacitar o aluno, bem como o capital simbólico da instituição na sociedade.

- o *Desempenho escolar* – compreende o aproveitamento do aluno naquilo que foi ensinado.

- *Situação econômica familiar* – significa dizer qual o poder aquisitivo, classe econômica da família dos pesquisados.
- *Relacionamentos* – compreende a convivência no cotidiano escolar com colegas e professores.
- *Incentivador* – compreende dizer de onde veio a força para continuar.

**b) Verificar como os professores/as chegaram na docência da universidade pública.**

Essa questão foi respondida através das categorias:

- *Ingresso na docência* – como se deu o processo formal de acesso ao cargo, se através de concurso, currículo e/ou convite.
- *Relação interpessoal* – como se estabelece a convivência com pares e alunos, no exercício de suas atividades docentes.

**c) Analisar as perspectivas políticas e sociais do negro.** Para tanto, foram escolhidos os itens a seguir:

- *Visibilidade social* – compreende o espaço social ocupado pelo negro.
- *Invisibilidade do negro* – constitui na sua não-representação nos espaços sociais.
- *Ação política* – entende-se como a estratégia que permite manobra em benefício do grupo.

## À procura de desconhecidos

Uma das questões iniciais, quando se pretende construir a história de um campo do saber, de um grupo étnico, profissional, diz respeito à localização das fontes, na medida em que são elas o foco de sustentação dos objetivos pretendidos.

Buscávamos a princípio radiografar o quadro de professores das instituições (USP, UNICAMP, UFSCAR e UNESP). Por que essas instituições? Porque, além de essas instituições gozarem de uma reputação gloriosa e histórica de luta junto à comunidade brasileira e América Latina, algumas são mundialmente conhecidas pelos intercâmbios de profissionais e de atuação de intelectuais brasileiros em algumas áreas do conhecimento e, também, por estarem localizadas no maior centro econômico, cultural e educacional do país. Tornou-se instigante dar a conhecer o grau de incidência do brasileiro negro nesse espaço para identificar e quantificar os professores negros. Encaminhamos cartas aos departamentos de recursos humanos dessas instituições solicitando a informação de quantos professores negros tinham em seus quadros. Não obtivemos resposta de nenhuma, buscamos outro caminho através de uma publicação da Fundação Carlos Chagas. Tivemos acesso a endereços de grupos ligados ao Movimento Negro, foram mais de trinta cartas tentando estabelecer contato com alguém que pudesse ajudar-nos a identificar e localizar professores afrodescendentes, obtivemos uma resposta valiosa que veio de São Carlos do Centro de Cultura Afro-Brasileiro Congada, que nos fornecia três nomes com e-mail e telefones. Esses professores faziam parte do quadro da USP e UFSCAR, fizemos contato e tivemos resposta imediata dos três. Um estava nos Estados Unidos, onde concluía seu doutoramento, mas se dispôs com muito interesse a dar seu depoimento assim que chegasse ao Brasil. Um outro já estava desligado da instituição, mas foi

esse quem nos abriu as portas para visualizar os negros professores e, até certo ponto, perceber onde estavam, ou melhor, onde não estavam, já que a intenção de quantificar professores negros existentes em cada instituição fracassou pela impossibilidade de obter a informação através dos departamentos competentes das universidades objetos da investigação. A mesma solicitação foi feita ao NEINB (Núcleo de Pesquisas e Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro) quanto aos professores negros da USP – a então coordenadora disse não possuir dados.

Já pensávamos em ampliar o universo da pesquisa incluindo as universidades particulares, por falta de sujeitos das públicas, quando entramos em contato com o professor Henrique Cunha Jr.<sup>7</sup>, intelectual que presta grande serviço à comunidade negra, que reconheceu em nosso trabalho uma contribuição para o grupo. Gentilmente indicou alguns nomes de professores que concordaram em conceder seu depoimento (não antes do pedido do referido professor). Ainda assim não foi fácil, houve dificuldade nos encontros, alegavam falta de tempo, e mesmo agendando com antecedência, viajávamos para encontrar com o professor, e ele havia se esquecido. Após a identificação dos dezessete docentes e contato por telefone e/ou e-mail, foi enviado um roteiro para esclarecer o que se desejava do depoimento e os objetivos da pesquisa. Ao escrever este trabalho, assomaram-nos diversas dúvidas, mas nenhuma tão difícil como escolher em que pessoa gramatical escrever. Todos os trabalhos acadêmicos parecem seguir um ritual estabelecido e imutável, todos os diálogos são tratados na primeira pessoa do plural, esse o padrão formal, dito culto, rigoroso demais para alguém que aprendeu a conjugar verbos aos treze anos, mas que, predominantemente, fala o código lingüístico da maioria da população brasileira.

---

<sup>7</sup> Esse professor a rigor não se enquadra no universo de investigação desta pesquisa, entretanto o seu passado nos habilitou a considerá-lo relevante, tendo em vista ter sido ele professor na USP-SC. Hoje professor titular da Universidade Federal do Ceará.

Relutei contra o rigor exclusivo do nós – para referenciar algo que fiz sozinha, e o autoritarismo do eu – no trato com pensamentos ou coisas já existentes, em que apenas apropriei-me delas para dar-lhe outra fisionomia. Portanto, encontrarão no bojo desse trabalho os pronomes eu e nós, empregados, ou seja, quando eu fizer e quando nós fizermos.

Da mesma forma devemos esclarecer ao leitor a decisão de utilizar as denominações negro e afrodescendente para referir-nos aos brasileiros com ascendência africana comumente chamados de mulatos, mestiços, pardo, preto, etc.

Justificamos, a terminologia afrodescendência é a tentativa de contemplar a diversidade étnica e cultural das diversas etnias e nações de origens africanas que vivem no Brasil e, conseqüentemente, um incentivo às discussões acerca do etnocentrismo. O termo negro foi introduzido no cenário nacional para substituir as variáveis de negros. No início do século XX designaria todas as etnias de ascendência do negro escravo.

Há situações neste trabalho em que a palavra afrodescendente não faz justiça à carga emocional que se deseja expressar, daí ser substituída pela palavra negro que está carregada de significado acumulado pela história social do grupo. Sendo assim, fez-se uso das duas expressões, cada uma colocada dentro da perspectiva explicitada.

#### **A vida (re-) vivida**

A vida é o presente que a nutre, mas tem suas raízes no passado. Se a vida marcha, sobretudo para frente, criando oportunidades, é porque cada um já edificou parte significativa dela no trabalho, na convivência e na realização de si. A singularidade da história pessoal, no presente, só é possível com a exegese do passado. A memória não é um amontoado de fragmentos arruinados, é, sobretudo, massa das descobertas de todas as possibilidades e limites enfrentados

que dão razão ao futuro e sentido ao presente. Mas também não é algo arranjado, que se recupera na ordem linear em que se deram os acontecimentos, como numa seqüência lógica do cotidiano da vida vivida.<sup>8</sup>

A memória como recurso metodológico nos possibilita a organização da experiência vivida e o conhecimento adquirido dos sujeitos interpelados. Ela permite, ainda, desvendar as ocorrências sociais vividas pelos grupos, os conflitos, o preconceito, a discriminação, e outros enfrentamentos relativos ao espaço social, como espaço de luta.

“A memória de um grupo é produzida socialmente, não se trata apenas de uma produção coletiva: ela associa, tanto ao passado quanto ao presente, experiências do grupo que interpreta e reinterpreta o passado e usa essas interpretações para dar sentido à sua experiência presente e para legitimar diferentes interesses. Assim, as visões sociais do passado não são fixas, mas sujeitas a reinterpretação, à medida que o presente e as condições sociais do grupo mudam”.<sup>9</sup>

A lembrança é reconhecimento e reconstrução. É reconhecimento, na medida em que carrega o sentimento do já visto. É reconstrução principalmente em dois sentidos: primeiro, porque não é uma repetição linear de acontecimentos e vivências do

---

<sup>8</sup> CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

<sup>9</sup> CALDEIRA, T. P. apud. BERNARDO, T. **Memória em branco e preto**. São Paulo: UNESP, 1998, p.21.

passado, mas um resgate desses acontecimentos e vivências no contexto de um quadro de preocupações e interesses atuais; segundo, porque é diferenciada, destacada da massa de acontecimentos e vivências evocáveis e localizada em um tempo, em um espaço e em um conjunto de relações sociais.

O passado, mais uma vez, local de resguardo contra um presente incômodo que rompe, ao mesmo tempo, com a possibilidade da tradição e, por decorrência, da continuidade, e com a afetividade que liga o homem presente às suas origens. Se a história reconhece a fragmentação do tempo e inevitavelmente trata desse presente, a memória pode evitá-los ao apontar o que permanece vivo do passado e ao incorporá-lo ao presente, atualizado.

A identidade buscada pelos negros só na memória pode ser encontrada; a memória recupera a história vivida, história enquanto temporalidade, e opõe-se à história como campo de produção de conhecimento. Na operação história, o passado é tornado exclusivamente racional, transformado em conhecimento, em representação, em reflexão; na constituição da memória é possível reincorporar ao passado uma certa socialização ou um grau de mito<sup>10</sup>. Ao distinguir a história vivida da história como operação intelectual, Pierre Nora aproxima a memória da primeira e afasta da segunda por um motivo: a memória refuta a sensação de passagem que a história representa.

A memória reintroduz um fio condutor que do passado chega ao presente. Na concepção halbwachiana sobre a natureza coletiva da memória, insere-se o confronto de testemunhos que tem por fundamento as dimensões do tempo e do espaço, o que aproxima a memória da história vivida, mesmo porque ela é faculdade individual ou coletiva.

Dessa maneira a memória coletiva pode, por vezes, caracterizar-se pelo enfrentamento com a racionalidade

---

<sup>10</sup> HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990, p. 69.

histórica dos historiadores. Em outros momentos pode ser complementar à memória histórica, e, ainda, servir como limite ao caráter lógico e ideológico da história.

HALBWACHS assinala que a memória coletiva desempenha papel fundamental nos processos históricos ao dar vitalidade aos objetos culturais e ao sublinhar momentos históricos significativos, preservando, portanto, o valor do passado para os grupos sociais. Dessa forma, esse autor coloca-a como a guardiã dos objetos culturais que atravessam os tempos e que, então, podem vir a se constituir em fontes para a pesquisa histórica.

Ao realçar a temporalidade distinta em que transitam cada uma das formas de trabalho como o passado, NORA coloca memória e história como opostos, determinando seus diferentes campos de ação e de modos de lembrar.

“A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não é mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um fio vivido o presente eterno; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória só se ajusta aos detalhes que a confortam; nutre-se de lembranças voláteis, telescópicas, globais ou aéreas, particulares ou simbólicas, sensíveis a todas as transferências, telas, censuras ou projeções. A história, uma vez que a operação intelectual é laicizante, implica análise e discurso crítico. A memória surge de um grupo que ela solda, o que quer dizer, como Halbwachs, que há tantas memórias, quantos grupos houver, que ela é, por natureza, múltipla e multiplicável, coletiva, plural e individualizada”.<sup>11</sup>

No entender de POLLAK<sup>12</sup>, se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação o é. Para ele não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. Como as relações na memória apresentam em si relações de simultaneidade, o intuito, ao empreender esta pesquisa, foi obter testemunhas, registrar a voz desses professores/as e, através dela, a vida e o pensamento de seres, em sentido mais

---

<sup>11</sup> NORA, P. O retorno do fato. In: LE GOLF, J.; NORA, P. (orgs.) **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p.179-193.

<sup>12</sup> POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p.200-212, 1992.

existencial, que trabalham na formação de seus contemporâneos e por nós, uma vez que o passado também se presentifica.

Para apreendermos neste texto a trajetória educacional e profissional dos professores afrodescendentes, fomos em busca de uma técnica que pudesse nos responder com rigor e relevância. Para tanto, era necessário dar voz ao sujeito para relatar sobre suas lutas e conquistas profissionais e escolares. Uma técnica que permitisse ver o outro na sua totalidade, e não um objeto a ser investigado<sup>13</sup>, para que se pudesse interpretar em lugar de mensurar, de descobrir em vez de constatar, permitindo o conhecimento dos fatos da vida cotidiana dos indivíduos.

Escolher uma técnica que nos possibilitasse coletar todas essas nuances seria fundamental para dar respostas às nossas inquietações investigativas. A história de vida<sup>14, 15</sup> pareceu-nos a mais adequada, pois é uma das técnicas mais usadas nas ciências sociais e é através dela que muitos temas polêmicos têm sido investigados.

As investigações com história de vida têm sido usadas em uma ampla variedade de problemas e por diferentes profissionais: isso significa que diversas questões referentes a fatos e processos sociais são submetidos à investigação, com o objetivo de dar clareza aos acontecimentos que não estão devidamente explicitados.

Quando ficou estabelecido que da história de vida dos professores interessaria para a investigação a trajetória escolar

---

<sup>13</sup> QUEIROZ, M. J. P. de. Variações sobre o emprego da técnica de gravador no registro da informação viva. *Cadernos CERU*, n.16, p.107-116, 1981.

<sup>14</sup> A história de vida possibilita a construção da história, principalmente quando há ausência ou escassez de documentos sobre o assunto. Nas últimas décadas, essa forma de fazer história tem sido utilizada no Brasil, com destaque para o CPDOC da Fundação Getúlio Vargas. Também várias obras foram publicadas enfocando os modos de desenvolver pesquisa utilizando essa técnica. MEIHY, J. S. B. (org.) (Re) introduzindo a história oral no Brasil, THOMPSON, P. A voz do passado, ALBERTI, v. História oral: a experiência do CPDOC.

<sup>15</sup> A história de vida se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivencia e transmitir a experiência que adquiriu ... o caráter individual do que é transmitido e que insere nas coletividades a que o narrador pertence. A história de vida, portanto, é uma técnica que capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social. *Ibid.*, p.20.

e profissional, parecia uma ruptura com os outros acontecimentos de suas vidas que não estavam diretamente ligados a essas trajetórias, uma vez que o depoimento diferencia da história de vida, quando o pesquisador colhe apenas informações que lhe interessam, conduzindo diretamente o depoente a narrar o acontecimento que venha a se inserir diretamente no trabalho. *“Se o narrador se afasta em digressões, o pesquisador corta-as para trazê-lo de novo ao assunto”*.<sup>16</sup> Havia um roteiro preestabelecido, entretanto o depoente ia falando de sua vida sem ser interrompido, apenas procurava aprofundar os aspectos que nos pareciam necessários, tentando não truncar o relato do narrador, ou impedi-lo de falar sobre o que quisesse.

Nesse sentido, ensina-nos Thompson: *“uma entrevista não é um diálogo, ou uma conversa. Tudo o que interessa é fazer o informante falar. Você deve manter-se o mais possível em segundo plano, apenas, fazendo algum gesto de apoio, mas não introduzindo seus próprios comentários ou história”*.<sup>17</sup>

Os depoimentos foram realizados nos locais de trabalho do narrador, dois foram em sua residência e um na casa do pesquisador, sempre observando a disponibilidade de cada um. Os relatos duraram em média uma hora e meia, em uma fita e meia, geralmente, de gravação, apenas dois passaram de duas fitas. Todos os relatos foram gravados com o consentimento dos professores. Foram transcritos das fitas passando a texto, ou seja, o discurso foi reorganizado e categorizado de acordo com os itens escolhidos para a pesquisa.

Após o término do depoimento, foi solicitado ao depoente o preenchimento de dois formulários: um para completar os dados do depoente, outro para a cessão de suas falas e autorização para revelar sua identidade. A maioria não

---

<sup>16</sup> QUEIROZ, M. J. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: **Experimentos em histórias de vida (Itália-Brasil)** org. Olga de M. Von Simson. São Paulo: Vértice, 1988, p.21.

<sup>17</sup> THOMPSON, P. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.271.

autorizou a sua identificação e, para não ficar uns identificados e outros não, convencionamos tratá-los de professor/a.

*Um olhar no saber-fazer do negro* compreende o modo como lemos o mundo, de forma racional, procurando em alguns momentos assumir atitudes dionisíacas e, em outras atitudes apolíneas, cuja pretensão é encontrar o equilíbrio entre umas e outras. Também é a maneira como olhamos o mundo, como mulher negra, bibliotecária e cidadã.

Portanto, este trabalho – etapa de um processo de aprendizagem – elaborado não somente pelas fontes – contempla narrativas dos professores e da literatura documental, mas, principalmente, escrito com emoção, por vezes com indignação, contrariando o rigor que cerca um trabalho para obtenção de título acadêmico, limitado aos rigores do fazer ciência.

Daí defender e explicitar idéias que certamente serão acolhidas por alguns e rechaçadas por outros. Entretanto, concordamos com Bourdieu que diz “*quanto mais a gente se expõe, mais possibilidades existem de tirar proveito da discussão e, estou certo, mais benevolentes serão as críticas ou os conselhos*”<sup>18</sup>, assim entendemos que somente evoluímos como ser, quando colocamos o nosso saber e nosso pensar sobre a mesa dos questionadores.

Dessa forma, como em qualquer trabalho acadêmico, é natural apresentá-lo em módulos, a fim de facilitar a sua fruição.

Assim, estruturamos este estudo em cinco capítulos, que se dividem em itens. Todavia, a divisão apresentada não se constitui em quadros estanques, mas em idéias que se encadeiam, se harmonizam e se completam.

Para melhor explicitar os objetivos e o processo metodológico que direcionaram esta pesquisa e os motivos que nos levaram a fotografar através da memória o passado dos professores/as negros/as, sobre a questão educacional e profissional, é que se

---

<sup>18</sup> BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989, p.18.

dividiu este capítulo em três itens. *O caminho se fez ao caminhar...* esclarece a escolha do tema e seus respectivos objetivos.

No *segundo capítulo*, são discutidos os movimentos fundadores da consciência negra, bem como seu histórico social.

No *capítulo terceiro*, apresentamos uma tentativa de trazer à luz as possibilidades de educação colocadas ao alcance dos/as negros/as.

No *quarto capítulo*, procedemos à discussão das falas selecionadas de acordo com objetivos previamente estipulados.

Em seguida, tecemos as *Considerações Finais* e relacionamos as *Fontes Bibliográficas* referenciadas nesta tese. Em anexo, foram arrolados alguns formulários que serviram de instrumento no trabalho de campo, e também um CD com as entrevistas no seu todo, dada a riqueza de informações nelas contidas, fonte para um trabalho futuro, já que este trabalho não pode contemplar todas as falas.

## CAPÍTULO 2

### A HISTÓRIA POLÍTICA E SOCIAL DO NEGRO EM SÃO PAULO: UM BREVE OLHAR

Neste capítulo tentamos evidenciar os movimentos fundadores da consciência negra e sua história social no Brasil, mais especificamente em São Paulo. Evidencia, ainda, a exclusão do negro na formação da nação e sua metamorfose em busca de uma identidade positiva.

“..cresci com muita força da responsabilidade de ser negro e, de ser negro numa sociedade que nunca tive dúvida que era racista”.

Professor 2

Breve porque não temos a pretensão, ao falar da história social e política do negro, de esgotar o assunto. Muitas são as variáveis que envolvem a questão e, para dar conta de todas elas, necessitaríamos de mais tempo para pesquisar e de estudos mais aprofundados, o que não se esgotaria numa simples busca bibliográfica, mas numa investigação precisa, que passaria por estruturas muito mais complexas de interesses do Estado e do poder dominante. Portanto, o que se apresenta aqui é apenas uma visão panorâmica da realidade social em que está inserido o negro brasileiro. Cabe esclarecer, ainda, que essa visão histórica é principalmente do Estado de São Paulo, universo onde se desenvolveu a pesquisa, ou seja, São Paulo é o espaço geográfico onde vivem e trabalham os professores que foram sujeitos da nossa pesquisa, é o local onde nasceram e também seus pais, portanto sujeitos às políticas do Estado, uma vez que a situação do negro após a Abolição não foi igual por toda a parte do país. Nas regiões outras que não o Sul, o negro encontrou menos concorrência com o imigrante, foi mais bem absorvido no mercado de trabalho.

Dar conta da riqueza histórica e da forma de produção em que surgiram os movimentos negros, principalmente do início do século XX, é tema para outra pesquisa. Mas ainda que, de forma não aprofundada, essa abordagem está respaldada na literatura nacional corrente sobre o tema.

Temos presenciado todas as formas violentas de alteridade inscritas, por bem ou por mal, que implica simultaneamente a inclusão e a exclusão, o reconhecimento e a discriminação do outro, do diferente. O ser humano tem variado seus mecanismos para manter a desigualdade entre os povos ou grupos de uma sociedade. Podemos dizer que ele se tornou incapaz de construir sem excluir ou destruir o outro, e isto parece fazer parte da natureza humana, basta lembrar o início do clássico filme de Stanley Kubrick “2001 uma odisséia no

espaço”, quando o homem-macaco em suas origens busca alimento para a sobrevivência e, na disputa com seus semelhantes pela divisão de uma caça, ao tomar um pedaço de osso e ao levantá-lo, percebe que o mesmo pode ser uma arma e agride o outro para exterminá-lo.

O outro é insuportável, mas não se pode exterminá-lo, mas não se pode aceitá-lo, é preciso promover o outro negociável, o outro da diferença. Começa assim uma forma de extermínio mais sutil, em que entram em jogo todas as virtudes humanistas da modernidade.

Existe um processo social e cotidiano, um processo histórico onde se fabrica o outro. Sobre a diferença de cor/raça se fabrica o negro pela própria via institucional: família, escola, local de trabalho, pelas ciências permeadas de ideologia, pelas vias normativas, pelas práticas do poder político e pelas construções intelectuais, econômicas, sociológicas e educativas, principalmente a via educacional.

O normal é ser branco e pelo caldeamento das culturas nasce e se desenvolve a alteridade do negro, esculpido traço por traço num processo histórico-social desde as origens, no caso brasileiro, com a escravidão, não só da cor da pele, mas da essência intrínseca e extrínseca desses anti-sujeitos de nossa cultura embranquecida.<sup>19</sup>

Há uma sistemática da tentativa de destruição dos costumes e da cultura do oprimido no sentido de desqualificá-lo, o que faz com que o dominado introjete ideologicamente uma inferioridade imposta pelo opressor. Nas sociedades modernas os territórios são compartilhados também pelo ir e vir dos diversos grupos étnicos, compondo diversas sociedades na mesma localidade, onde nem sempre a convivência dessas etnias se dá de forma harmoniosa e igualitária, constituindo-se um desafio da pluriculturalidade. No caso brasileiro, o senso comum e diversos setores do pensamento nacional estão

---

<sup>19</sup> CURY, M. C.; RIBEIRO, M. S. P. Professores negros: etnicidade e processo identitário. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALADAA**, 10., 2000, Rio de Janeiro. Caderno de resumo ... Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2000.

impregnados e movidos pela idéia de viver numa cultura una (na realidade, a cultura burguesa eurocêntrica), sendo que as diversidades culturais dos grupos étnicos, das regiões e dos indivíduos não são valorizadas. Nessa tensão, entre a idéia de cultura una e diversidade, figura um processo de subordinação e invisibilização das ascendências étnicas. Existe na percepção da cultura uma diferenciação, o que não demarca nem superioridade, nem inferioridade entre os grupos, mas simplesmente a diversidade de valores e de formas de vida, que podem se dar nas atitudes mais simples. Como ver essa diversidade cultural em relação com a natureza e seus semelhantes na criação de seu mundo e na produção geral para a vida e vivência, incluindo aí as relações de trabalho, a produção necessária à vida, a distribuição dos bens materiais ou simbólicos e as relações de poder. Conseqüentemente a cultura é a visão de mundo que implica na valorização de certas práticas e desvalorização e abandono de outras.

Eclea Bosi<sup>20</sup> fala sobre cultura e traduz o enraizamento cultural não como isolamento em relações a influências externas em um determinado meio social, até porque não existe um todo social homogêneo. Se há luta pela autonomia cultural é porque não existe esse todo social de que participaria determinado grupo social. O desenraizamento é conseqüência da conquista colonial e representa a supressão violenta das tradições, além da dominação econômica. É nessa perspectiva que ela propõe pensar a cultura em termos de desenraizamento, isto é, não adianta buscar o que se perdeu, as múltiplas raízes já se partiram, foram arrancadas, então resta buscar o que pode renascer após o aluvião. O etnocentrismo europeu iniciado no séc. XVII é um exemplo de desvalorização da visão do mundo e das práticas de vida dos povos africanos, como procedem as elites da sociedade européia e a eurodescendente que vivem da exploração de

---

<sup>20</sup> BOSI, E. Cultura e desenraizamento. In: BOSI, E. **Cultura brasileira**: temas e situações. 4.ed. São Paulo: Ática, 1999, p.16-41.

outros povos e impedem ou dificultam as expressões de outras visões de mundo ou de outras culturas não europeias. O mesmo se passa no Brasil em função do etnocentrismo brasileiro. Por isso, as classes dominantes brasileiras vivem o etnocentrismo, tendo como encaixe de subcultura a visão negra afrodescendente e indígena de mundo, classificando-as como folclóricas. A denominação de folclore passa, de forma ambígua, a ser o lugar das culturas populares de descendência africana e outras.

Dentro da cultura etnocêntrica, destaca-se a noção de nações civilizadas e superiores, nações que exercem entre si diversas formas de conflito, entretanto ao referir-se à difusão de informação sobre a África e o povo africano são mínimas.

A dificuldade em reconhecer diversidades étnicas tem se manifestado em todos os campos do conhecimento brasileiro: filosófico, político, principalmente na biologia do século XIX, servindo como estratégia de abafamento das diferenças étnico-culturais, legitimando a cultura europeia como sendo a cultura suprema, para isso utilizaram-se de características biológicas reais e supostas e das possíveis ou presumíveis aptidões culturais dos povos.

Com esse olhar reducionista da cultura minimizou a heterogeneidade étnica e de gênero, de grupos que sempre estiveram presentes em todo o processo histórico e que possuem uma carga de tensão e conflito muito significativa dentro do convívio social, ainda que não tão explícito em nações como o Brasil e nas denominadas modernas. No Brasil, a integração do escravo, do ex-escravo e de seus descendentes na sociedade do branco tem sido controlada e marcada por muita dificuldade, trazendo explícita uma desigualdade socialmente relevante e legitimada por explicações que tinham suas raízes baseadas em estudos que hierarquizavam as raças de acordo com características físicas, por exemplo, pele escura – os negros e não europeus – logo tida como raça inferior, pele alva – os brancos – portanto, tida

como raça superior.<sup>21</sup> Esses discursos eram prontamente acolhidos quando o motivo era impor a hierarquia e explicar a desigualdade social e política.

Darcy Ribeiro afirmou certa vez com uma dose de ironia: “os negros são inferiores aos brancos. Basta olhar! Eles fazem um esforço danado para ganhar a vida, mas não ascendem como gente. Sua situação é de inferioridade social e cultural tão visível, tão evidente, que é óbvia. Pois não é assim, dizem os cientistas”.<sup>22</sup> A verdade é que negros foram

estigmatizados. Fomos e continuamos sendo colocados na posição cultural e intelectual de inferiores por razões históricas, razões que não têm nada a ver com a capacidade intelectual, mas têm a ver com manobras para atender interesses de uns poucos.

Acreditamos que a concentração das riquezas e do poder nas mãos de poucos constitui a principal forma de controle para gerar pobres cada vez mais pobres e dependentes. Nesse sentido, e retomando o pensamento de Darcy Ribeiro, temos que a população mais controlada nesse contexto é o afrodescendente, uma vez que ela se compõe de uma maioria pobre, e é assim que se faz do negro um ser inferior.

A classe dominante representada pelos industriais, comerciantes, latifundiários, possuidores de uma riqueza que na sua maioria foi acumulada através da exploração do trabalho alheio, essa classe no Brasil é boa formuladora e executora de projetos para a sociedade que melhor correspondem a seus interesses. Interesses que lhes asseguram a dominação e a riqueza, que passam de geração a geração, perpetuando o poder nas mãos de poucos, dessa forma ela (a classe dominante) consegue se manter sem susto e “desfrutar de uma prosperidade jamais generalizável”. Como bem pontuou Darcy Ribeiro, *não há país construído mais racionalmente por uma classe dominante do que o nosso.*

---

<sup>21</sup> BENTO, M. A. S. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 1999, p.25

<sup>22</sup> RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**: ensaios insólitos. Rio Grande do Sul: LPM, 1979. p1 (mimeógrafo)

*Nem há sociedade que corresponda tão precisamente aos interesses de sua classe dominante como o Brasil.* <sup>23</sup>

Na educação o quadro se repete, o ensino foi democratizado, entretanto as escolas públicas, principalmente na periferia das cidades, são insuficientes e padecem de todas as dificuldades; a qualidade do ensino é ruim por falta de condições básicas de funcionamento, período de aula mais curto, as constantes lutas dos professores por salários dignos. São essas as escolas dos pobres, conseqüentemente da maioria negra que vive em quase absoluta miséria. Portanto, o afrodescendente é o mais prejudicado, considerando-se ainda o agravante do fato de que a cor e as diferenças raciais adquiridas sob o regime escravo ajudaram a elaborar certos padrões de ajustamento inter-racial que, em muitos casos, persistiram. Tipos de controle das relações sociais, aplicáveis às situações de contato entre os vários componentes da sociedade, que só se cristalizaram ou foram impostos naquela ordem social, continuaram a ter plena vigência mesmo depois da superação da ordem social escravista e senhorial. <sup>24</sup>

A situação do negro continuou quase a mesma, na medida em que não houve repartição das riquezas, nem a possibilidade de uma vida igualitária, para brancos, índios e negros. <sup>25</sup>

Implantado o escravismo criminoso, ele se desenvolveu apoiado na alegação de que negros pertenciam a uma raça inferior, e à crença de que tinham maus costumes e más qualidades. Assim, o grupo dominante encontrou justificativa na ideologia da inferioridade para a carga de trabalho e a subjugação física e psicológica que imputavam aos negros. Portadores de “sangue impuro” estavam proibidos de exercer cargos públicos, militares e religiosos. Aos negros estavam reservadas as atividades consideradas inferiores e degradantes para serem exercidas pelos brancos, aos quais cabiam conceitualmente as atividades intelectuais, os serviços

---

<sup>23</sup> Ibid., p.2

<sup>24</sup> COSTA, E. V. *Da senzala à colônia*. São Paulo: UNESP, 1998.

<sup>25</sup> CUNHA, Jr., H. *Mais de 500 anos de resistência negra*, 2000 (digitado)

religiosos, os cargos de poder. O país é marcado pelo trabalho escravo, teve sua base econômica no sistema escravista de produção, que se manteve por mais de 350 anos.

O fundamental na escravização do negro africano foi o fator econômico e não o étnico. A Europa já vivia o capitalismo comercial quando o Brasil estava sendo colonizado, e os portugueses haviam estabelecido esse sistema como modelo econômico que proporcionaria não só a colonização do país, mas também a possibilidade de enriquecer os investidores, devido à existência de grandes mercados consumidores de açúcar na Europa, levando-os então a acelerar o processo de produção desse produto.

Diante da impossibilidade de manter como escravo o índio, e devido à escassez da mão-de-obra branca e do seu elevado custo, optaram pelo tráfico negreiro que produzia alta lucratividade. Portanto, é o capitalismo comercial que buscou o negro na África para vendê-lo como mercadoria visando atingir um lucro imediato, num tempo em que o comércio se tornava a atividade econômica mais importante da época.

O negro estava em todos os lugares, nos engenhos, nas minas de ouro e nas fazendas de algodão e de café, nos sistemas de transporte, nos serviços urbanos, nas atividades comerciais e, por vezes, nas atividades administrativas do Estado. Isto demonstra a importância do negro para o enriquecimento da elite branca. Para avaliar a importância do escravismo brasileiro é só verificar que foi o mais longo entre todos os países do novo mundo. O Brasil foi o último a abolir a escravatura, foi um dos países onde o trabalho livre foi reduzido, se comparado em termos econômicos ao trabalho escravizado, sendo a produção escravista hegemônica, isso se justifica pela extensão do território e pela predominância desse modelo de produção sobre qualquer outro.

Esse período foi marcado pela divisão social entre seres livres e seres escravizados, opressores e oprimidos. Transformar seres humanos em escravizados não é tarefa fácil, pois é necessário transformá-los em “coisa”, tirar sua essência, seus costumes e sua memória. Dessa forma, os escravizados são conceituados como coisa, mas eles lutam pela preservação de sua humanidade, de sua autonomia e de sua liberdade. As violências praticadas se destinavam a embrutecer o negro, em fazer com que este não demonstrasse nenhum tipo de iniciativa. Não é raro encontrarmos registros de historiadores e mesmo sociólogos defendendo que no Brasil o escravo recebia de seus senhores tratamento humano se compararmos a outros países onde houve o mesmo sistema. A origem da formação nacional é nessa oposição sistemática entre escravizado e escravizador, em lutas sangrentas e formas terroristas de imposição do sistema

escravista. Entretanto, nas ideologias de formação do Estado nacional, historiadores e sociólogos dependentes do pensamento das classes dominantes produzem relatos caseiros e idealistas, tendo como base a idéia de que o Brasil produziu um sistema mais ameno e mais humano que as demais nações escravistas. Vejamos o que afirma FREITAS sobre o assunto:

“... o brasileiro não foi patriarcal. Por isso mesmo era para a produção de mais valia. Só pela coerção é que se podia obrigar o homem escravizado a trabalhar sem remuneração. Por isso o sistema escravista brasileiro estabeleceu um sistema de terror”.<sup>26</sup>

Ao que o negro escravizado reagiu de várias maneiras no cotidiano, através de fugas, dos suicídios, do aborto, matando senhores, feitores, capitães do mato, na rejeição ao trabalho. Essa luta de classe escravista teve como contrapartida relevante os sistemas de quilombos dentre os quais o da República dos Palmares, criada pelos africanos e afrodescendentes da região nordeste, que acolhia a todos os dissidentes do sistema escravista *“todos ali reunidos congregados, combatendo a sociedade dominante, a sociedade colonial”*.<sup>27</sup> A República dos Palmares durou do século XVI ao século XVII, constituindo-se a primeira tentativa de uma sociedade independente, autônoma e igualitária no Brasil, que funcionava *“diferentemente das fazendas, no quilombo, o negro trabalhava organizadamente para si e para a comunidade”*.<sup>28</sup>

Durante todo o período escravista foram muitos os quilombos em todas as regiões brasileiras, constituídos por escravizados fugitivos que buscavam viver em liberdade. Houve muitos movimentos de rebelião escrava, sendo que alguns foram reprimidos antes de sua eclosão. Como o caso da Revolta dos Malês<sup>29</sup> na Bahia, única insurreição ocorrida por negros escravos urbanos. Para o historiador Décio de Freitas isto se explica pela existência de grande concentração de negros, eles contavam mais de 80 por cento, eram originários das regiões mais evoluídas da África e se dedicavam às

---

<sup>26</sup> FREITAS, Décio. A luta pela liberdade. IN: **Salve 13 de maio**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1988, p.22.

<sup>27</sup> SILVA, Iliada Pires da. A resistência negra no mundo dos senhores de escravos IN: **Salve 13 de maio**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1988, p.11.

<sup>28</sup> Ibid., p.11.

<sup>29</sup> Os malês eram escravos islamizados que lideraram o movimento. A insurreição foi planejada em reuniões secretas, e os conspiradores chegaram a criar um clube secreto onde se reuniam regularmente. Receberam apoio dos escravos dos engenhos e através de reuniões criaram um fundo de despesas com o que desenvolveram um plano militar o qual não pode ser cumprido devido ao fato de o plano ser delatado e o movimento reprimido depois de duro combate. COSTA, Emilia Viotti da. **Da senzala à colônia**: São Paulo: UNESP, 1998.

atividades que os incorporavam à economia monetária, permitindo-lhes, assim, ter aspirações a outro tipo de vida e de sociedade. Apesar de o período escravista ser determinante na nossa historiografia, os historiadores não fizeram análises tendo por base o conflito, a constante luta pela liberdade. Nos últimos anos do sistema escravista, crescia o número de revolta, agitações, fugas em massa de escravos das fazendas e a organização de muitos quilombos. Essas práticas encontraram ressonância, mais tarde (1870) em um grupo de abolicionista, que usavam de muitas formas de agitação para pressionar as autoridades e fazer ver aos fazendeiros proprietários de escravos que a instituição escravista já estava arruinada. A Inglaterra pressionava o Império contra o tráfico de cativos africanos através do Atlântico. Não tendo outro recurso, o Império passa a coibir os traficantes de escravos. Em 1860, o Imperador expressa publicamente o apoio à idéia de uma gradual libertação e indenização dos escravos da nação e instruíra seu Conselho de Estado a examinar os meios de se fazer isso. O resultado foi a Lei do Rio Branco, que determinava a libertação de todos os escravos de propriedade da nação, e a libertação futura das crianças nascidas de mães escravas depois de 28 de setembro de 1871 e a compra da liberdade dos outros escravos através de um fundo de emancipação administrada pelo Estado.<sup>30</sup> Dessa forma o sistema escravista se prolongaria até o século XX. A Abolição era contrária aos interesses dos proprietários de escravo, portanto o esforço para que acontecesse a Abolição teria que vir de fora do sistema político, em consequência o movimento abolicionista fica mais forte e mais radical. Aparece no Rio de Janeiro e em São Paulo um grupo de pessoas de todas as origens, os caifazes<sup>31</sup>, que prega a desobediência dos escravos rurais, para que eles fujam para os centros urbanos onde teriam guarida e esconderijo contra as perseguições dos capitães-de-mato. Outra postura dos escravos, como luta de libertação, era agredir seus senhores e capatazes e depois se entregavam à polícia alegando legítima defesa e exigindo julgamento, e tinham como advogado Luíz Gama<sup>32</sup>, que conseguiu liberdade

---

<sup>30</sup> ANDREWS, George Reid. O protesto político negro em São Paulo: 1888-1988. **Estudos afro-asiáticos**, n.21, p.27-48, dez. 1991.

<sup>31</sup> Caifazes era uma organização formada por homens de todos os extratos da sociedade. Movimento radical que pregava a insurreição dos escravos. Em São Paulo o movimento era chefiado por Antonio Bento de Souza e Castro, formado em Direito, promotor e juiz municipal (ver **Da senzala à colônia**, Emilia Viotti da Costa).

<sup>32</sup> Luiz Gama nasceu na Bahia em 1830, filho natural de uma negra africana da Costa da Mina, de nome Luiza Mahin, seu pai membro da elite branca. A mãe deixara-o sob a guarda do pai que acabou por vendê-lo como escravo para um navio negreiro que traficava para a Corte. Luiz Gama é vendido a um comerciante português, que o revende novamente, em Santos, para um alferes onde foi servir como escravo doméstico. Aprendeu a ser copeiro, a lavar e passar roupa, depois, como escravo de ganho, a costurar e a ser sapateiro. Na época hospedou-se na casa de seu senhor, um estudante, que por amizade

para muitos escravos, principalmente quando conseguia provar que a idade do escravizado indicava que tinha sido importado depois de 1831, data da primeira Abolição - proibição do tráfico de negro.<sup>33</sup> O movimento teve seu ponto máximo quando o Clube Militar solicita à monarquia a liberação das Forças Armadas da responsabilidade de capturar fugidos.<sup>34</sup> Com essa recusa das Forças Armadas, tornava-se evidente o fim da escravidão. Registros evidenciam que alguns fazendeiros anteciparam a libertação de escravo, mas cabe reiterar que não foi nem o poder público, nem os proprietários de escravos que fizeram o processo de impulsionar a Abolição, mas sim os próprios negros com a ajuda dos abolicionistas. A tensão entre senhores e escravos crescia intensificando as revoltas, fugas em massa das fazendas, e os pedidos constantes dos fazendeiros por segurança às câmaras municipais, aos governos da província e do Império para o envio de reforços policiais. O pânico estava sempre presente e a vigilância reforçada. As perspectivas de libertação tornavam o cativo mais difícil de suportar. As leis emancipadoras, o fundo de emancipação, as alforrias criavam situações paradoxais. Libertavam os filhos e mantinham-se os pais no cativeiro. As mulheres eram libertas e os homens continuavam no eito. Isso levava inquietação às senzalas e aumentava a insatisfação e o descontentamento. O trabalho livre e escravo tornava mais gritante a injustiça e o caráter explicativo da instituição. A propaganda abolicionista, divulgando as idéias da injustiça e da desumanidade da condição do escravo, acirrava a ânsia por liberdade. A agitação era grande por toda a parte e as autoridades não podiam fazer nada devido à quantidade de agitadores, por vezes comandados por pessoas ilustres. Essa agitação levou proprietários a conceder alforria com cláusula de prestação de serviço, como forma de deter os escravos. Portanto, era inevitável a libertação oficial.<sup>35</sup>

---

começou a ensinar-lhe as primeiras letras. Ao mesmo tempo, Luiz Gama empregou-se como escravo de ganho no Colégio Isidoro, onde trabalhava como servente e zelador. Atrás das portas das salas de aula, procurava aprender. Luiz Gama pediu ao senhor que lhe desse a alforria, uma vez que ler e escrever, mesmo minimamente, não estava ligado à representação que senhores e escravos faziam da condição escrava. O senhor respondeu que não lhe concederia a alforria, a menos que o escravo se autocomprasse. Gama fugiu depois de haver obtido provas incontestáveis de sua condição livre. Gama iniciou sua atividade primeiro como jornalista, depois como rábula, por volta de 1885. No círculo operário costumava fazer conferências de intuito emancipador e aí encontrou contribuição pecuniária para sua campanha, destinada a comprar alforria de escravos. Dentre as várias polêmicas nas quais se envolveu, manteve uma famosa com o comando da guerra municipal; Ver SILVA, Luiz. Uma trajetória além do seu tempo. **Estudos afro-asiáticos**. Rio de Janeiro, CEAA, n.16, 1989.

MENNUCCI, Sud. **O precursor do abolicionismo no Brasil**: Luiz Gama. São Paulo: Nacional, 1938.

<sup>33</sup> ANDREWS, G. R. O protesto... Op. cit., p.29.

<sup>34</sup> COSTA, Emilia Viotti da. **Da senzala...** Op. cit., p.507.

<sup>35</sup> Ibid.

Sobre o movimento abolicionista, COSTA nos diz que foi um movimento que nasceu mais do desejo de libertar a nação dos malefícios da escravidão, dos entraves que esta representava para a economia em desenvolvimento, do que propriamente do desejo de libertar a raça escravizada em benefício dela própria, para integrá-la à sociedade dos homens livres. O país passava por transformações econômicas, com o desenvolvimento das vias férreas iniciava um processo de urbanização, com isso o aparecimento das primeiras indústrias, casas de créditos, empresas, desenvolvimento do comércio, trabalhadores livres que encontravam novas oportunidades de emprego, que favoreciam uma nova categoria social. Ao lado desses representantes de trabalhadores livres, colocavam-se os professores, advogados, médicos, engenheiros e funcionários que apareciam em número crescente. Esse processo apenas se iniciava e só adquire expressão realmente importante no século XX. Mas a partir de 1870, já eram bem visíveis suas manifestações.<sup>36</sup> Na visão de alguns historiadores e de parte do Movimento Negro, o movimento de luta pela libertação extinguiu-se com a Abolição. No entanto, uma vez alcançado o ato libertador, abandonou-se a população de escravos à sua própria sorte.

“Após o 13 de maio de 1888, cerca de dois milhões de brasileiros foram atirados à rua. Sem meios de se alimentar, vestir, morar. Assim foi, e eis chegada a liberdade da Lei Áurea: a liberdade de não comer, não morar, não vestir; a liberdade de sobreviver, de sobreviver e de morrer.”<sup>37</sup>

A afirmação acima encontra voz discordante em CUNHA Jr., que analisa a situação e não encontra razão para tal afirmação, porque as profissões exercidas pela população escravizada no 12 de maio de 1888, não deixaram de existir no dia 14, nem seria possível pensar numa transição tão rápida como se vê nos discursos tradicionais. As atividades exercidas pelos escravizados eram muito diversificadas, artesão, na construção civil, na agricultura, portanto não há razão para supor uma desqualificação maciça válida para todos os setores de atividades e todas as regiões do país. As profissões de domínio do negro vão desaparecendo ao longo do século posterior, o que se deve ao desenvolvimento industrial. Atividades, como carroceiro, oleiros, condutores de bondes não-elétricos, carregadores de água, carvoeiros, profissionais práticos

---

<sup>36</sup> Ibid., p.489.

<sup>37</sup> NASCIMENTO, Abdias. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968, p.21.

(advogados-rábulas, dentistas, enfermeiros), não nos esquecendo dos trabalhadores das ferrovias, navegação marítima, nas atividades portuárias no final do século passado e na primeira metade deste é que foram desaparecendo com os primórdios da industrialização brasileira.<sup>38</sup>

Para CUNHA Jr., o discurso do desemprego do escravizado no pós-Abolição é justificado por outro discurso ainda mais grave, que coloca o ex-escravizado na condição de desqualificado para o trabalho livre “*realmente não entendo o que significa não saber trabalhar recebendo salários*”.<sup>39</sup> No entendimento de Cunha Jr., o problema é que a sociedade manteve uma massa de reserva e utilizou a origem étnica como forma de determinar a parcela de reserva e cercaram-se todos os níveis salariais e profissionais para determinar formas particulares da participação do negro de forma desigual no mercado de trabalho.

Pesquisa realizada por COSTA aponta-nos um êxodo dos ex-escravos rumo aos centros urbanos pós-Abolição, que se recusavam assim a continuar trabalhando nas fazendas, e, quando muito, faziam a colheita daquele ano. Deslocavam-se para outras regiões, o que possibilitou a afirmação de que liberdade para ex-escravizado era primeiramente o direito de ir embora, calculavam que nos meses subseqüentes à Abolição, apenas ¼ dos ex-escravizados tinha ficado nas fazendas, onde até então eram escravos. Ainda a pesquisa de COSTA nos relata o sistema de vida adotado pelos recém-libertos, alguns se empregavam em outras fazendas e passavam a constituir uma população móvel, procurando as regiões mais produtivas com melhores salários, já que a mão-de-obra estava escassa e havia especulação salarial. Outros se aglomeravam nos núcleos urbanos, vivendo em choças e casebres nos arredores das cidades, dando origem a uma população de favelados, sem ocupação definitiva, pois habituados ao trabalho do campo, tinham dificuldade para se enquadrar nas atividades urbanas e industriais.

O governo procurou dispersar os grupos aglomerados nos centros povoados e nas estradas, obrigando-os a um termo de bem viver.

Muitos fazendeiros ficaram arruinados com a Abolição, especialmente os do Vale do Paraíba, Rio de Janeiro, Zona da Mata mineira. O ressentimento dos fazendeiros caía sobre os abolicionistas e todos os que tinham ajudado a precipitar o movimento, agora só restava esperar a indenização do governo como medida salvadora para as áreas

---

<sup>38</sup> CUNHA Jr., H. **Discussão sobre desemprego, exclusão do mercado de trabalho no pós-Abolição**. Fortaleza: 1996 (mimeografado)

<sup>39</sup> Ibid., p. 4

em decadência e de baixa produtividade. Afirmavam que a escravidão se extinguiria normalmente sem que para isso fosse preciso ferir de morte todo um grupo de proprietário incapacitado de transitar para o trabalho livre. E, no mais, o negro era incapaz e precisava de tutela, a prova disso está na indolência mostrada pela maioria dos ex-escravos depois da Abolição. *“Viviam a beber, a vadiar, a perambular de fazenda em fazenda, trabalhando pouco e mal: não seria este um sinal de sua inaptidão para a liberdade?... nenhum gesto de “gratidão” pelo “carinho” com que haviam sido tratados”, e culpavam o governo de não ter sabido “fazer o bem sem praticar o mal.”*<sup>40</sup>

“Sem dúvida alguma generosa redenção de uma raça infeliz, que envergonhava a nossa civilização, constituiu o atestado mais impressionante da imprevidência de um governo inepto... de um dia para o outro, tinha-se arruinado a fortuna particular de muitas famílias... o assalto mais inclemente que até hoje se perpetuou no Brasil contra a propriedade privada... a lei de 13 de maio, se foi humanitária para os negros, não deixou de ser desumana para os senhores.”<sup>41</sup>

Com o advento da Abolição, foi incrementado, com rapidez, o movimento imigratório, o país precisava urgente da mão-de-obra livre, para atuar na área cafeeira. Outros já viam nos imigrantes europeus a possibilidade de renovar a população brasileira, como foi o caso de Tavares Bastos. Para ele, a Abolição não era uma questão de caridade, era antes de tudo amenizar os danos causados ao país pela presença do negro, já o imigrante branco europeu era a marca de civilização e progresso.

Para Tavares Bastos (1839-1875), a origem de todos os males do país localizava-se no próprio negro, em sua inferioridade racial.

O processo imigratório no Brasil precisa ser analisado, pois no tocante ao problema da mão de obra, passou a ser para muitos, sobretudo para homens de ciência, a esperança de uma Europa nos trópicos, portanto a solução de um país se não branco, pelo menos mestiço.

Conforme nos relata BENTO

“Entre 1871 e 1920, cerca de 3.390.000 imigrantes chegaram ao Brasil, dos quais

---

<sup>40</sup> COSTA, Emília. *Da senzala...* Op. cit., p.514.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p.514.

1.373.000 eram italianos; 901.000 portugueses;  
500.000 espanhóis”.<sup>42</sup>

No entendimento de BENTO a maioria dos imigrantes que para cá veio trazia como única experiência de trabalho as atividades rurais, ou seja, as mesmas do ex-trabalhador escravo. No entanto, a eles estavam reservadas as novas oportunidades.

Por essa razão, em 1893 a situação em São Paulo era:

*“55 % dos residentes eram imigrantes;*

*84% dos empregados da indústria manufatureira e artística eram imigrantes;*

*81% dos trabalhadores do ramo de transporte eram imigrantes;*

*72% dos empregados nas atividades comerciais eram imigrantes”*.<sup>43</sup>

O autor acima nos informa, ainda, que em 1901, um estudo sobre a indústria paulista calculou que 90% dos operários industriais eram imigrantes. Observando esse estudo, podemos perceber que o ex-trabalhador escravizado tem inclusão limitada e diminuta no processo de modernização econômica do país. Quando, por quase quatro séculos, foi ele o principal produtor das riquezas, era tido como preguiçoso. Após a Abolição surgiu uma outra ideologia, a ideologia reinante foi de que o negro tinha uma inaptidão para o trabalho industrial por falta de treino para a atividade livre. Isso significa que não lhe foram dadas as mesmas oportunidades no trabalho, na educação, na política e nos demais setores. O negro tinha que disputar com o imigrante, em iguais condições, até o trabalho mais modesto.

O professor universitário Hélio Santos concluiu que, ao contrário dos imigrantes, vários artifícios foram colocados no caminho do negro para que ele não pudesse prosperar como os demais grupos étnicos, como os italianos, árabes, espanhóis, alemães e japoneses. Ainda, há a consideração de que todos esses grupos vieram para cá nos últimos cem anos, ao contrário dos negros que já estavam aqui há quase meio milênio.<sup>44</sup>

O processo de absorção do negro após a Abolição foi controlado e diferenciado nos setores e nas oportunidades com intensidades e diferenciação por regiões, havendo diferenças entre elas. Em Mato Grosso, Bahia, Minas e Nordeste quase não houve emigração européia. Enquanto os grupos europeus eram assimilados uns após outros, parecia muito mais difícil assimilar ou absorver os descendentes dos escravos negros.

---

<sup>42</sup> BENTO, M. A. Silva. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 1999, p.32 .

<sup>43</sup> Ibid., p.32.

<sup>44</sup> SANTOS, H. “Alma brasileira” e a herança da escravidão. In: **Salve 13 de maio**. São Paulo: SE, 1988.

Os negros competiam pelos mesmos empregos. Obtinham, porém, os empregos menos remunerados e menos aceitáveis e muitos ficavam desempregados.

Os trabalhadores brasileiros não-negros também enfrentavam a competição por parte dos imigrantes e “*contestavam energicamente a ostensiva preferência pelos europeus manifestada por vários empregadores*”<sup>45</sup>; por sua vez, a classe média formada por pequenos comerciantes varejistas e negociantes qualificados enfrentavam também a competição com os imigrantes e seus filhos. A elite brasileira não estava mais satisfeita com a imigração, na medida em que essa consumia muitos recursos dos cofres públicos, e ainda os imigrantes importavam uma doutrina estrangeira de anarquismo e socialismo, que era um estilo novo e mais militante de organização trabalhista. Isso deu origem a uma xenofobia de direita que culmina em 1932 com o nascimento do movimento integralista\*. São Paulo já havia abolido seu programa de subsídios para a imigração europeia em 1927; em 1930 e 1931, o governo federal impôs restrições à imigração ao país, bem como sobre o emprego de indivíduos de nacionalidades estrangeiras no comércio e na indústria.<sup>46</sup>

Entre 1920 e 1930 a imigração já não é mais vista como a salvação da nação, os incentivos para ela já não se fazem presentes, o governo passa de incentivador a coibidor, colocando restrições à imigração ao país.

Diante do desencanto da imigração como formadora de uma nova Europa, toma forma uma nova ideologia, a identidade nacional, que tem como pano de fundo a democracia racial teorizada por Gilberto Freyre e, amparada por muitos, a partir daí, esta ideologia passa a permear o discurso das escolas e universidade e a mídia nacional com o aval do Estado.

A expansão europeia, a Revolução Industrial, o movimento operário etc. criavam uma nova relação social marcando o final do século XIX com grandes transformações no mundo. As guerras civis de inspiração nacionalista, liberal ou

---

<sup>45</sup> ANDREWS, G. R. Democracia social brasileira 1900-1990: um contraponto americano. **Estudos avançados**. V.1, n.30, 1997, p. 95-115.

\* Para Plínio Salgado, desde o início da História há a “luta do homem contra o homem” e, durante a evolução da humanidade, materialismo e espiritualismo são os conceitos básicos existentes. O integralismo supera esta dubiedade, “fundindo o sentido materialista do *fato* ao sentido interior da *idéia*”, pretendendo realizar o Homem Integral, a Sociedade Integral, a Humanidade Integral. O verdadeiro mal é o capitalismo, que tem “relações secretas” com o comunismo: “Comunismo e capitalismo são uma e a mesma coisa: ambos contra a propriedade, a liberdade, a família, a moralidade e Deus. Ambos sequiosos por destruir a Pátria brasileira”. A identidade entre ambos encontra-se nas suas origens filosóficas, econômicas, na direção, no processo de desenvolvimento e no objetivo final. (P. Salgado, *O que é Integralismo*. p 65-78.) CARONE, Edgard. **A República Nova (1830-1937)**. São Paulo: Difel, 1982. p.226-27. (Corpo e Alma do Brasil).

<sup>46</sup> *Ibid.*, p.98.

socialista foram coadjuvantes nesse período. A ciência e a técnica desenvolveram conhecimento e progresso, como o trem de ferro e a eletricidade etc. Podemos concluir que foi um período propulsor da modernidade.

O Brasil tem o início do século XX marcado por muitos acontecimentos que exigiam ação, como o combate à varíola, à febre amarela e à cólera, mas também teve grandes descobertas e avanço tecnológico, como o avião (14 Bis), identificação da doença de Chagas. Realizou, também, estudos de geologia, fauna, flora e etnologia do Brasil Central e da Amazônia.

O Brasil mudava, impulsionado por novas idéias. Muitos intelectuais brasileiros que queriam reagir ao tradicionalismo fizeram do positivismo seu instrumento de luta e renovação. Filosofia com base no pensamento de Augusto Comte, que oferecia reflexão sobre a mudança e como entendê-la. Portanto, os intelectuais desejosos de romper com a estrutura herdada da colônia renderam-se à filosofia de Comte. O positivismo representava liberdade de pensamento, além de expressar o impacto das ciências naturais na sociedade moderna. Com a modernidade vieram também as discussões sobre raça, e as teorias racistas importadas da Europa. Em consequência eram defendidas por muitos estudiosos brasileiros – teorias das raças inferiores – instrumento de dominação ideológica do imperialismo europeu e norte-americano, que encontra guarida nas elites brasileiras. Cândido Mariano da Silva Rondon, preocupado com o destino do índio, cria o Serviço de Proteção aos Índios, para assegurar-lhes o direito de viver na sua cultura e ser respeitado como gente, sobre a proteção do Estado.<sup>47</sup> E o negro assistia passivamente à liquidação de sua raça? A extinção da escravatura oficial não garantiu a integração dos libertados, formalmente, relegando-os ao seu próprio destino “*desterrados para as sombras da sociedade que se modernizava*”.<sup>48</sup> As crianças negras morrem em maior número, seria culpa da sua inferioridade biológica? Ou de seu baixíssimo padrão alimentar, de saúde, de higiene? Seu padrão educacional baixo não lhes permitia ocupar os postos mais elevados da hierarquia social. Culpa do negro? O negro não possui especialização profissional para enfrentar o trabalhador de outras origens – terá ele poder de decisões privadas do poder público para evitar, impedir sua própria degradação? É para reagir contra essas controvérsias e exigir dignidade é que, por volta da década de 20, os negros paulistas

---

<sup>47</sup> CARNEIRO, M. L. T. **O racismo na história do Brasil**. São Paulo: Ática, 1994, p.28

<sup>48</sup> OLIVEIRA, E. H. de Além do nada: estado, raça e ação afirmativa.  
<http://www.uol.com.br/gol/brasil500/zumbi-29.htm> 28/7/2000, p. 1-10

tentam organizar-se para dar forma coletiva a seus problemas, marcado pela criação do Centro Cívico Palmares. Ocorre muita coisa entre 1910 e 1920, em vários lugares e ruas do país. Existem as irmandades de Rosário, clubes, tais como Floresta Áurea, em Porto Alegre, ou 28 de Setembro, em Jundiá. Muitas associações no interior, alguns jornais.

O mundo passa por uma crise econômica e o Brasil não fica fora dela. O café, a economia do país, já não tem mais o mesmo valor no mercado e as exportações caem. A elite urbana necessita de um projeto político e econômico que mude o eixo da vida social do campo para a cidade. *“Mas criar um país urbano e moderno significava criar um Estado forte e capaz de modelar seu conjunto populacional no sentido de se conseguir elevação da qualidade de vida, melhoria educacional e adestramento técnico profissional; alargamento dos setores médio; ocupação territorial; unidade cultural e identidade nacional”*.<sup>49</sup>

O projeto de formação da identidade nacional toma contorno em 1930 com a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Nasce nesse período uma ideologia que defende a visibilidade social brasileira decorrente de seu caráter mestiço. Foi nesse período que a idéia de democracia racial brasileira ganhou força, e resiste até hoje.

Com mudanças ocorrendo no país, o negro faz nova investida em São Paulo em busca de visibilidade política e social, e, no fervor da revolução fundou a Frente Negra Brasileira (FNB), movimento liderado pelos irmãos Arlindo e Altino Veiga dos Santos, José Correia Leite, Gervásio de Moraes e Alberto Orlando. *“A gente negra paulista respondia assim ao apelo da época de transição que o país atravessava”*.<sup>50</sup> A exemplo do negro paulista, ação de mesma natureza foi feita em todo o país. O negro estava cansando de ser tutelado por alguns poderosos sem nunca ter direito ao bem-estar social. O negro mostrou a sua capacidade de organização e movimentava-se com desenvoltura nos meios social, cultural e político.

A Frente Negra Brasileira explicitava a falta de vontade do sistema vigente para com o negro, por isso *“toda preocupação era aquela: unir os negros para fazer um trabalho de levantamento...”*<sup>51</sup> Começava aí a luta para integrar o elemento negro de forma ativa nas atividades do país começando pela educação *“forte são os povos que fazem da educação um disco gerador de força”*. Escolas foram abertas com cursos de formação político-social, de instrução moral e cívica, de música, línguas e de histórias,

---

<sup>49</sup> Ibid.

<sup>50</sup> NASCIMENTO, A. **O negro...** Op. cit., p.32.

<sup>51</sup> LEITE, J. C. ... e disse o velho militante. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p.73.

para estimular o negro a lutar para ingressar nas escolas superiores, não só para a aquisição do saber em todas as áreas do conhecimento, bem como na política. A FNB acolhia negros de diversas cidades do interior e de outros estados, levantava a bandeira contra o racismo, combatia o preconceito social contra o negro em defesa de um programa corajoso, nacionalista e racial. Programa patriótico em defesa dos direitos dos negros como seres humanos, dentro da ordem constituída no Brasil.<sup>52</sup>

Cabe ressaltar que movimentos de igual natureza existiam em São Paulo, antes e contemporâneos da FNB, com grande relevância na luta do negro. Alguns inclusive foram o alicerce da FNB, como o caso do Centro Cívico Palmares. E não menos importância tiveram a Associação Cultural do Negro, Clube de Cultura Social, Associação José do Patrocínio, Centro Cultural Luiz Gama e outros. Bem como alguns nomes de destaque da imprensa negra como o Jornal *Clarín da Alvorada*, *A Voz da Raça* e também times de futebol.

O fato de todos terem a mesma causa não significava que partilhavam as mesmas ideologias, o que gerava uma competição na busca e na manutenção dos associados, conforme as palavras de Correia Leite.

“Infelizmente esse congresso serviu, de começo, para afastar os poucos elementos que freqüentavam a Associação Cultural Negra”.  
“Creio que pensavam que nós íamos sobressair, fazer sombra sobre a atuação deles, a vaidade deles”.<sup>53</sup>

Sem sombra de dúvida a FNB foi um marco na luta dos negros nos anos de 1931 a 1937, luta pela dignidade e pelo direito à cidadania. Mas, embora sendo uma associação política de protesto, “*nunca criou problemas para a sociedade*”.<sup>54</sup> Sempre obedeceu à ordem estabelecida. Militante, como Correia Leite, deixa registro em que afirma que houve obediência da FNB ao Estado, mas não em relação ao negro. Vejamos uma passagem de sua fala:

*“Góis nunca conseguiu entender a minha dissidência da FNB. Um dia ele foi convidado para uma grande festa da Frente Negra. O Góis ficou todo espantado quando viu aquela milícia. Quando o presidente chegou, eles todos perfilados de mãos estendidas... Ele viu*

---

<sup>52</sup> LUCRECIO, Francisco. Memória história: a frente negra brasileira. **Vozes**. Ano 83, n. 3, maio/jun. 1989, p.334.

<sup>53</sup> LEITE, J. C. ... e disse o velho... Op. cit., p.123.

<sup>54</sup> Ibid., p. 122.

*uma manifestação tipicamente fascista dentro da Frente Negra. Depois ele me disse: — É, você tinha razão. O negócio é mesmo fora de qualquer cogitação relacionada ao interesse do negro. É uma coisa bombástica, de imitação, de querer transformar o negro em algo típico do nazismo e fascismo.”*<sup>55</sup>

A Ação Integralista Brasileira nasceu no governo provisório de Getúlio Vargas, e teve atuação direta no poder. Reunia uma intelectualidade conservadora e tradicionalista que aglutinava as tendências fascistas, apoiadas pelo nacionalismo, pregava o ódio ao sistema comunista e propunha a eliminação da luta de classes. Com o lema Deus, Pátria e Família, arregimentaram católicos por serem contra os comunistas, conservadores, classe média urbana e até operários e militantes. A FNB também tinha sua preferência, pois, em 1936, havia se transformado em partido político. Conforme nos informa Correia Leite, o presidente da FNB não era integralista, era patronovista.

Em 1937, a FNB encerrou suas atividades, assim como foram fechados todos os partidos políticos existentes. Os militantes dispersos fundaram várias entidades negras que hoje chegam a mais de 500, espalhadas por todos os Estados. Durante muito tempo o Movimento Negro viverá através de suas organizações religiosas, associações culturais e recreativas, escolas de samba. Em 1944 desponta o Teatro Experimental Negro, fundado por Abdias do Nascimento, que via nessa iniciativa uma forma de denunciar a marginalidade social do negro, como bem enfatizou em suas palavras: *“pretendi organizar um tipo de ação que a um tempo tivesse significação cultural, valor artístico e função social. (...) A necessidade urgente de resgate da cultura negra e seus valores, violentados, negados, oprimidos e desfigurados.”*<sup>56</sup> Isto despertou em todo o Brasil o interesse pela formação de grupos teatrais negros. Em 1969, um grupo de militantes fundou o Centro de Cultura e Arte Negra, que passa a ser local de encontro dos negros universitários, jornalistas, artistas, integrantes ativos do movimento *Black Soul*, poetas. Em 1977, realiza-se em Cali, na Colômbia, o I Congresso de Cultura Negra das Américas, “para o qual a comitiva brasileira é impedida de viajar por proibição do Ministério da Educação e Cultura. Reunidos no Centro de Cultura e Arte Negra – CECAM, todos os grupos negros, inclusive presidentes de escolas de samba, muçulmanos negros, os *Black Soul*, etc. para repudiar as discriminações raciais que levaram à morte dois garotos. O repúdio culminou num ato público em que nasceu o

---

<sup>55</sup> Ibid., p. 122.

<sup>56</sup> NASCIMENTO, Abdias. **O negro...** Op. cit., p.37.

Movimento Negro Unificado<sup>57</sup>, a 7 de julho de 1978, que ficou consagrado como o Dia Nacional de Luta contra o Racismo. Foi o primeiro grande Movimento Negro, depois da Frente Negra Brasileira, após 41 anos do seu fechamento.

Com a transição política, cria-se em São Paulo, em 1982, o Conselho de Participação de Desenvolvimento da Comunidade Negra, órgão do governo do Estado de São Paulo. Seu objetivo é atender as necessidades e problemas específicos da comunidade negra. Com as eleições de 1986, são eleitos 559 deputados para a Assembléia Nacional Constituinte. Dentre estes, quatro deles assumem sua identidade racial e lutam pela melhoria das condições de vida do negro no Brasil.<sup>58</sup>

### **As ideologias do “branqueamento” e o problema epistemológico do chamado mestiço**

Num país onde a cor branca é sinônimo de confiabilidade, o negro na maioria das vezes é visto sob o olhar desconfiado dos outros segmentos, o que deixa o grupo vulnerável às manifestações do racismo. Essa situação foi justificada por muito tempo, apoiada nas ciências do início do século XIX. Para traçar algumas considerações sobre a ciência e os estudos das “raças”, apoiar-nos-emos no pensamento de Andrade e Maria<sup>59</sup>, bem como no de Jacquard, lembrando que os cientistas são pessoas que vivem numa sociedade e que partilham os mesmos valores e padrões que qualquer outro indivíduo. A ciência não está isenta de influência do modo de vida e da crença dos quais o cientista está imbuído, em determinado momento. A ciência não é uma questão de verdade, mas de renovação de opiniões sobre as visões da realidade, que instaura possibilidades de novos pensamentos sociais, que também não são necessariamente verdadeiros, mas propiciam avanço à sociedade, pois o que era considerado verdade em um período da história, pode ser superado por um pensamento novo. *“O papel da ciência é trazer rigor e lucidez para distinguir as fantasias da realidade”*.<sup>60</sup>

Por muito tempo a ciência afirmou que a raça humana era diferente entre si,

---

<sup>57</sup> Sobre isso, ver CARNEIRO, M. L. T. **O racismo na história do Brasil**. São Paulo: Ática, 1994, p.57. ANDREWS, G. R. O protesto político negro em São Paulo: 1888-1988. **Estudos afro-asiáticos**. v.21, p.27-48, dez. 1991, p.37.

VALENTE, A. L. E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. 7.ed. São Paulo: Moderna, 1991, p.48.

<sup>58</sup> MARIA, V. J. Uma breve história do Movimento Negro. In: **Salve 13 de maio?** São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1988

<sup>59</sup> Professores de biologia e membros do GTAAB.

<sup>60</sup> JAQUARD, Alberto. O papel da ciência. **Correio da UNESCO**, Ano 24, n.5, p.22-25, maio, 1996.

dentro de uma visão “*hierárquica, onde, dois objetos, não sendo idênticos, não são iguais*” – portanto, *um é superior ao outro*”.<sup>61</sup> O conceito de raça nasceu de uma adaptação da ciência e do conhecimento do século 17, com interesse em explicar as características físicas dos povos e as relações entre eles.

No Brasil, o conceito de raça tal como surgiu, difuso, às vezes significando toda a espécie, às vezes uma tribo ou grupo e às vezes somente uma família, foi largamente utilizado no século XIX como categoria social, serviu principalmente para justificar a supremacia política e a hegemonia social e econômica do segmento branco no período colonial.

Em 1850, é publicado o livro *A origem das espécies*, de Charles Darwin, sobre a evolução e a compreensão das diferenças entre as raças humanas. Os princípios de Darwin, aplicados às relações sociais, ficaram conhecidos como “darwinismo social”. Para o Darwinismo<sup>62</sup> social, as relações entre as raças reproduzem as relações de competição e seleção natural.

As relações entre as raças são conflituosas e biologicamente determinadas, pois o conflito possui uma função evolutiva; era através dele que a raça melhor adaptada garantia a sua própria sobrevivência. Para as raças consideradas inferiores não restava outra alternativa senão aguardar a sua extinção e, enquanto isto não acontecia, obedecer às raças superiores.

A suposta inferioridade dos negros não era explicada pela dominação colonial ou pelos interesses da Europa na África, mas por razões puramente biológicas. O fato de os negros terem sido escravizados ou estarem marginalizados na sociedade tinha como razão sua “natureza biológica”.

No século XVIII, os cientistas retomam os estudos e definem as características a serem consideradas para compararem os indivíduos. Consideraram as características aparentes: estatura, cor, forma. No século XIX, houve muita discussão, os antropólogos viam as quatro raças clássicas (branca, vermelha, amarela e negra), baseados na cor da pele, o que era insuficiente para dar conta da complexidade das diferenças. Mas as discussões foram interrompidas com a descoberta de uma nova disciplina, a genética. É em 1900 que Mendel introduz um novo conceito, os “fenótipos” são a manifestação de

---

<sup>61</sup> Ibid., p. 23.

<sup>62</sup> Darwinismo social – Teoria da evolução baseada na analogia com as ciências biológicas, substituindo os organismos vivos pelos grupos sociais em conflito. Os teóricos do darwinismo social inspiraram-se em Charles Darwin (1809-1882). Entre os principais estudiosos dessa corrente destacou-se o inglês Herbert Spencer (1820-1903), responsável pela forma mais radical do evolucionismo sociológico.

fatores ocultos nos nódulos das células: os genes. Ao compararem diferentes povos, os únicos fatores a serem considerados devem ser o que eles transmitem por intermédio da geração, seus patrimônios genéticos, e não as aparências, que não passam da manifestação desse patrimônio. Na diversidade genética total da espécie (humana), apenas 7 a 8 % representam as diferenças entre as quatro grandes “raças” clássicas; de 7 a 8 %, as diferenças entre nações no interior dessas raças; e 85%, as diferenças entre grupos de uma mesma nação. Em outras palavras, as diferenças essenciais situam-se no interior dos grupos e não entre eles. Assim, o conceito de raça tem tão pouco conteúdo que a palavra perde todo seu sentido e deveria ser eliminada de nosso vocabulário.<sup>63</sup>

Ideologicamente o cristianismo via a escravidão como algo positivo para os negros, uma vez que seriam cristianizados no Reino. Cristianização entendida como negação da religião, dita pagã, politeísta e de culto satânico: só através do batismo cristão e do trabalho aceito sem rebeldia é que os negros poderiam libertar-se dos pecados e ganhar a liberdade no céu, pois viviam no mais absoluto pecado, com práticas e condutas demoníacas aos olhos da Igreja.<sup>64</sup>

As divisões e a hierarquização dos povos não são feitas pela natureza, mas pelo desejo do próprio ser humano de oprimir. São os homens e seus interesses que fazem a divisão, mesmo quando todas as evidências mostram o contrário, porque o que interessa é subjugar o outro por motivos ideológicos, políticos ou econômicos.

“A resposta das elites e dos intelectuais brasileiros a tais idéias foi ambivalente. [...] as teorias raciais chegaram ao Brasil imbuídas do grande prestígio da ciência européia; e também harmonizavam-se com as noções nativas brasileiras da superioridade racial dos brancos.”<sup>65</sup>

Nesse momento (1890) um terço da população já era constituída de mulatos e majoritariamente não-brancos – futuro incerto o do país. Raros foram os intelectuais brasileiros do começo do século que não apoiaram as teorias racistas – Sílvio Romero, Nina Rodrigues, Francisco Varnhagen, Euclides da Cunha e Oliveira Vianna, e outros. Nina Rodrigues não só aceitou os preceitos da teoria como passou a defender a eugenia e acreditava na degenerescência mulata. A superioridade da raça branca seria enfraquecida pela mistura com raças inferiores (negra e índia).

---

<sup>63</sup> JACQUARD, A. **O papel...** Op. cit., p.24.

<sup>64</sup> FRANCA, Jussara, MOREIRA, Diva. Racismo e sexismo nas escolas. **Ver. Bras. Est. Pedagógico.** Brasília, v. 70, n. 166, p.463-6, set./dez. 1989.

<sup>65</sup> Diretor do Museu Nacional do Brasil. Apud. ANDREWS, J. R. **Democracia.** Op. cit. p.97.

A Constituição de 1891 proibiu a imigração africana e asiática para o país e os governos federal e estadual da Primeira República empreenderam esforços no sentido de atrair a imigração europeia ao país. De acordo com Andrews, entre 1890 a 1914 foram 987 mil imigrantes que tiveram despesas pagas pelo Estado, e no pós-guerra foram mais 847 mil europeus.<sup>66</sup>

Com essas medidas potencializava-se o ideal de branqueamento<sup>67</sup> pretendido pelas elites brasileiras. Europeizar o Brasil era a grande meta, para que o país pudesse ter uma chance de desenvolvimento e progresso, já que negros e índios em seu estágio primitivo e inferior não poderiam gerar algo melhor que eles. Tinham na ideologia do branqueamento a esperança de reverter o que acreditavam ser o barbarismo que se havia instalado no país – que para eles era motivo de vergonha – já que se pretendia ser uma nação civilizada. Tanto o negro como o japonês (os japoneses são apresentados como submissos e inferiores, membros de uma raça bruta e estúpida) foram considerados inconvenientes à formação de uma nacionalidade eugênicamente sadia, educada. “*A tese de branqueamento salvou o Brasil da melancólica perspectiva de degeneração racial e manteve a esperança, de um dia, poder fazer parte da comunidade de nações brancas*”<sup>68</sup> Entretanto, o processo de branqueamento do país estava impactando a sociedade brasileira, introduzindo tensões e conflitos entre os interesses da classe média e o estrangeirismo branco.

Uma corrente conservadora de cunho fascista, em 1932, cria o movimento integralista em São Paulo, o estado que mais recebeu imigrantes europeus. Esse movimento tinha sustentação na classe média urbana, entre os operários e os militares, que propagavam suas idéias através de uma literatura nacionalista que pregava também o ódio pelo capitalismo e eram contra a luta de classes (representada por movimento de operários imigrantes).

---

<sup>66</sup> Ibid., p. 97.

<sup>67</sup> Em oposição às interpretações correntes segundo as quais a “ideologia do branqueamento” teria surgido no Brasil no final do século XIX, como uma espécie de derivação ou readaptação das “teorias raciais ortodoxas”, argumenta-se que o “ideário do branqueamento” estava presente nos fundamentos da sociedade colonial brasileira. A idéia do branqueamento passou, ao longo dos séculos, por diversas reformulações devidas às lentas mudanças na concepção de mundo e a contextos sociais e históricos específicos. Foi-se ajustando aos valores supremos de cada época, de concepções religioso-morais, biológicos – “progressistas” a um ideário culturalista. A resistência característica das estruturas patrimoniais à formalização de direitos e deveres individuais e de idéias, como igualdade e diferença, manifesta-se na postura sócio-política que tende a se opor a qualquer tentativa de burocratizar processos de inclusão e exclusão. Foi apenas nos anos 50 do século XX que a idéia de transformação no negro e branco começou a perder sua legitimidade moral. Ver: HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. 1999. 375 p. Tese (Doutorado em Antropologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

<sup>68</sup> ANDREWS, J. R. **Democracia...** Op. cit., p.97.

O esforço de transformar o Brasil numa sociedade branca europeizada fracassou, pois até a data (1930...) em que extinguiu o incentivo a imigração, não havia entrado no país brancos suficientes para tornar o Brasil branco e europeizado, como era o desejo do governo e dos racialistas. Portanto, restava transformar o sonho branco de um país branco por um país mulato, que poderia se tornar branca ao longo dos anos através de um estímulo à miscigenação, o que está muito bem colocado na fala de João Batista de Lacerda:

“O componente genético branco tenderia a dominar, se a mistura fosse repetida durante várias gerações, o resultado final seria uma população branqueada na qual a ancestralidade africana e índia seria superada e neutralizada”.<sup>69</sup>

Dentro dessa visão, seria o branqueamento um processo de transição que faria com que demorasse muitos anos para o Brasil integrar-se no circuito das nações desenvolvidas, o que, para muitos, só se daria com o embranquecimento do povo não-branco.

Freyre reagiu a essas alegações racistas de que – *“o mulato é incapaz de alcançar uma estabilidade como um igual social e intelectual do homem branco”* – afirmando que *“o mestiço, o mulato escuro, pareceria exibir maior capacidade de liderança que o branco ou quase branco”*.<sup>70</sup> Dessa forma, ele vai dizer que o Brasil está se tornando mais e mais uma “democracia racial” diferenciada e com características exclusivamente brasileira. O Brasil não era branco, nem europeu, nunca o seria. Em vez da Europa dos Trópicos, o Brasil estaria destinado a ser um novo mundo nos trópicos: um experimento exclusivamente americano, no qual europeus, índios e africanos tinham se juntado para criar uma sociedade genuinamente multicultural e multiracial, era uma nova raça.<sup>71</sup>

O fato de ter havido um cruzamento étnico entre os povos no Brasil foi considerado como sendo o país de toda a América, a que se construiu mais harmoniosamente quanto às relações entre raça.

O intercurso sexual de brancos dos melhores estoques inclusive eclesiásticos, sem dúvida nenhuma, dos elementos mais seletos e eugênicos na formação brasileira com escravos

---

<sup>69</sup> Diretor do Museu Nacional do Brasil. Apud ANDREWS Op. cit., p.97.

<sup>70</sup> FREIRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 37 ed. Rio de Janeiro: Record 1999. p.416-431.

<sup>71</sup> Ibid., p. 416-431.

negros e mulatos foi formidável. Resultou daí grossa multidão de filhos ilegítimos, mulatinhos criados muitas vezes com a prole legítima, dentro do liberal patriarcalismo das casas grandes; outro à sombra dos engenhos de frades ou então nas rodas e orfanatos. Dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado, no máximo da contemporização da cultura advéncia com a nativa do conquistador com a do conquistado.<sup>72</sup>

As ideologias de Gilberto Freyre ganham mundo em várias línguas – inglês, francês, polonês, japonês e português - o que fez o Brasil ser conhecido por sua miscigenação e, principalmente pela igualdade entre as várias etnias, o que para Correia Leite nada mais do que é uma forma de continuarmos

“acreditando piamente na mentira sentimental de que, no Brasil, não existe preconceito. Mas o Brasil continua a ser um enorme alojamento de escravos, com alguns negros na casa grande”.<sup>73</sup>

Os negros intelectuais e militantes sempre souberam das dificuldades que enfrentaram na hora de buscar empregos, educação, oportunidades para progredir. Portanto, os maiores críticos da democracia racial foram os próprios negros, que não encontravam ressonância na sociedade, já que a democracia racial era largamente difundida na sociedade, nas escolas, nas universidades, o que de alguma forma era confirmada pelas figuras de Carmem Miranda e Zé Carioca, que mesmo não sendo o sonhado povo brasileiro, não deixava de representar uma identidade nacional para os de fora. Em 1950, a UNESCO comissiona equipes de pesquisa nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e nos Estados da Bahia e Pernambuco. Esforço para compreender como o igualitarismo racial havia ocorrido no Brasil e como funcionava na prática. Uma vez que a democracia racial brasileira parecia oferecer uma alternativa particularmente próxima para a superação dos racismo.

Os resultados das pesquisas não foram os esperados, no Rio de Janeiro e São Paulo buscaram verificar o preconceito e a discriminação baseados na raça, constataram uma diferença no tratamento de acordo com os brancos e negros da classe trabalhadora

---

<sup>72</sup> Ibid., p.9, 442-443.

<sup>73</sup> ALVORADA, mar. 1947. p.1.

e as enormes dificuldades enfrentadas por negros e mulatos cultos e qualificados para ascenderem socialmente.<sup>74</sup>

Estudiosos se dedicaram a pesquisas verificando a situação social brasileira e os resultados foram ainda mais críticos do que os obtidos pelos grupos de pesquisadores da UNESCO, na década de 50. Acreditavam que, com o desenvolvimento econômico e a modernização do país, cresceria a mobilidade dos negros e mulatos de forma ascendente na escala social. Esse pensamento provinha de uma ideologia de que o problema era passageiro, fruto das reminiscências do escravismo, portanto não era um problema em si. Entretanto, mesmo depois do milagre econômico brasileiro, pesquisa revela que quase nada havia mudado para a população negra e mulata, na década de 70.

“... os negros e mulatos apresentavam nítida desvantagem com relação aos brancos; e mesmo nos casos em que os afro-brasileiros tinham níveis competitivos de instrução e experiência profissional para o mercado de trabalho, eram preteridos, a favor de brancos com o mesmo preparo, em termos de ganhos e promoção no trabalho. Na verdade, quanto maior era o nível educacional dos negros em busca de emprego, mais para trás ficavam em relação aos seus competidores brancos, seja em termos absolutos, seja em termos relativos.”<sup>75</sup>

O empenho do governo militar em fazer do Brasil uma potência política e econômica resulta na expansão da educação superior, cabendo esclarecer que a comunidade negra reunia esforços em torno de um projeto que buscava a ascensão social do negro, desde os anos 20. Nesse sentido, as medidas do governo no que diz respeito ao grupo foi apenas um facilitador e, conseqüentemente, houve a criação de muitas universidades nos anos 70, dando um aumento considerável de afrodescendentes preparados para competir com igual valor com os brancos. Dados do IBGE nos dizem que,

em 1950, 48 mil afro-brasileiros graduaram em curso superior (de uma população de 16,5 milhões de afro-brasileiros) apenas 4 mil no segundo grau.

Em 1987 aumentaram para 2,7 milhões graduados em curso superior (de uma população de 59,3 milhões de afro-brasileiros) e 485 mil no segundo grau. Mesmo com um

---

<sup>74</sup> BASTIDES, R., FERNANDES, F. **Branco e negro em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

<sup>75</sup> HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdade raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

crescimento sensivelmente visível ainda era consideravelmente menor que o da população branca, mas de qualquer forma era crescente o número de afro-brasileiros para competir no mercado de trabalho em profissões como: executivos, profissionais liberais, técnicos, etc. Contudo, quando negros e mulatos procuravam obter tais cargos, enfrentavam grandes obstáculos relativos a preconceito e discriminação.<sup>76</sup>

Esses e outros estudos vêm desestabilizar a democracia racial, tão bem implantada na sociedade e na academia. O interesse da UNESCO pela problemática racial brasileira abre espaço mais concretamente para as discussões sobre a temática. Os ativistas e intelectuais afro-brasileiros, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Muniz Sodré, bem como os então jovens estudiosos, não afro-brasileiros, como Thales de Azevedo, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, adotaram a desconstrução da democracia racial como tema para suas pesquisas acadêmicas, marcando assim os anos 60, 70 e 80 de muitos debates que desvelaram a situação do negro que até então estava obnubilada para muitos, através da chamada democracia racial, construída pelo governo e baseada nas posições de Gilberto Freyre.

Ao horrorizar-se com o tratamento que o negro recebia nos Estados Unidos na década de 20, período em que lá estudava, Gilberto Freyre buscou retratar o Brasil como uma democracia pois, no seu entender, era uma sociedade multicultural, multirracial, de uma diversidade e unidade, onde ao mesmo tempo existiam igualdade e oportunidade para todos. “... *uma das uniões mais harmoniosas da cultura com a natureza e de uma cultura com a outra que as terras deste hemisfério já conheceu*”.<sup>77</sup>

O olhar mais atento de Darcy Ribeiro, sobre uma das obras mais lidas na sociologia brasileira, não deixa dúvida sobre o viés no olhar do autor no que concerne a vida do negro escravo no Brasil. Para Ribeiro, Freyre tem uma espécie de bloqueio sentimental ou alguma fixação de quem terá metido tão dentro de si a imagem da amamucama, gorda luzidia, que não tem olhos para ver o negro do eito queimando aos milhões como um carvão humano, nas fornalhas do engenho e nas plantações de cana, depois nas minas e nos cafezais. Tanto era assim, que a vida média de um negro de eito não passava de cinco a sete anos. Ainda no entender de Ribeiro, Freyre não está atento a

---

<sup>76</sup> IBGE, Recenseamento Geral de 1950. **Censo demográfico**: Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1956. p.24: IBGE, Pesquisa Nacional – 1987, v.1, p.8 e 10. Apud ANDREWS, G. R. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. **Estudos Avançados**. V.11, n.30, 1997, p.103.

<sup>77</sup> COSTA, Haroldo. **Fala, crioulo**. Rio de Janeiro: Record, 1982, p.63.

nada disso, estava enfeitiçado pela familhagem doméstica, ele não olha, nem vê o negro massa, o negro multidão. Assim como não pode ver nenhuma outra forma familiar que não a patriarcal. A miopia fidalga não deixa ver a família resumida na mãe gerando filhos, emprenhada por diversos pais, não raro pelo próprio senhor. A grandeza da família patriarcal não lhe permitiu reconstituir essa matriz do Brasil, essa não-família, antifamília matricêntrica da mãe pobre, preta ou branca parideira que gerou e criou o Brasil-massa.<sup>78</sup>

Freyre nos direciona a ter um olhar estreito sobre a situação do negro, haja vista a tese do branqueamento, que reforçada pelo mito da democracia racial, amenizaria o problema do país e do próprio negro. A miscigenação, além de atender aos padrões estéticos, ao aproximar do eugênico o gosto do senhor branco, possibilita também melhores condições de vida e ascensão social ao mulato. O mulato passa a ter alguma perspectiva de vir a ser, pelo menos o que concerne à fala de Freyre: “*o mulato é capaz de alcançar uma estabilidade como igual social e intelectual do homem branco*”.<sup>79</sup>

Anos após a Abolição, a miscigenação passou a ser doutrina, e já se fazia grande o número de mestiços, já que as negras no passado eram objeto de prazer de seus senhores. É evidente que esse cruzamento não se deu pela forma “romântica” em que muitos acreditam, ou querem acreditar até hoje, de que o colonizador tinha uma queda pelas mulatas. Darcy Ribeiro assinala que a diferença da miscigenação que ocorreu no Brasil com os outros países, onde quer que o europeu tenha chegado, foi que, no Brasil, as condições de conjunção entre as raças são um incentivo para o cruzamento, que criava uma expectativa reciprocamente ajustada, mais aceita que proibida. Ao passo que em outro país, como África do Sul, entre ingleses ou holandeses, na ausência de mulheres brancas, brancos e negros se mesclaram por longo tempo, gerando uma camada de mestiços. Portanto, com um grau de permeabilidade da barreira racial - onde quer que povos diferenciados entraram em contato - gerou-se uma camada de mestiços maior ou menor.

Tivemos no Brasil um incentivo para as misturas étnicas a partir de meados de 30, como forma política de valorização nacional do povo brasileiro, quando não era mais possível acreditar que formariam um país branco, transplantando branco europeu

---

<sup>78</sup> RIBEIRO, Darcy. Uma introdução à casa grande e senzala. In: **Gentidades**. Porto Alegre: L&M Pocket, 1997. p.44.

<sup>79</sup> FREYRE, G. **Casa grande e senzala**. Op. cit., p.448.

para cá, ao mesmo tempo que acelerava o processo de genocídio para os indesejados que se encontravam aqui (negros e índios). A ideologia mulata nessa concepção vai salvar o país, portanto quanto mais polida a cor da pele, maior é a aceitação desse indivíduo pela sociedade, até porque sua fenotipia é mascarada pela mistura – “*O mulato não é negro, mas também não é branco: é a mistura dos dois*”.<sup>80</sup>

Entretanto, essa mistura não alivia nos momentos de competição, o que vai sobressair é a porção negra, e ele será discriminado, sua cor vai ser fator determinante, sobrepondo-se à sua competência ou formação. Isso não se dá de forma explícita para não contrariar a democracia racial, assim o mulato é colocado como parente distante do branco e primo próximo do negro.

A rejeição é menos hostil para com o mulato, o que possibilita que ele acredite que é um deles, renegando a porção negra em prol da branca. A miscigenação cria uma divisão dos afrodescendentes que, ao invés da solidariedade para com o primo próximo, tem lugar uma rivalidade de pele<sup>81</sup>, visto que, no Brasil, em algumas regiões, o mulato pode passar por branco ou quase branco e o branco nunca é negro. “*A característica distintiva do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele.*”<sup>82</sup> A suposta superioridade do mulato deu origem ao pensamento de que os problemas do mulato não eram os mesmos do negro, essa visão deformada é assimilada também pelos próprios mulatos e até pelos negros que conseguem ascender socialmente, numa branquização puramente social ou cultural. Ambos se somam ao contingente branco para discriminar o negro massa.

Ainda no período escravocrata na hora de escolher os escravos para trabalharem dentro da casa grande, buscava-se aqueles mais “bonitos” e mais “inteligentes”. Criava-se aí já o desejo da aproximação destes do elemento branco. Esses negros terminavam por afastar-se dos valores e da cultura negra, como forma de ascensão social e de liberdade, por meio de acultramento. O mulato está entre dois mundos conflitantes, o do negro, que ele rechaça, e o do branco, que o rejeita – “o mulato se humaniza no drama de ser dois, que é o de ser ninguém”. A miscigenação se faz tanto pela branquização dos pretos, como pela negrização dos brancos.<sup>83</sup>

O mulato está sem eixo, ele não se vê como negro, no entanto é identificado como negro em algumas regiões do país. O mulato que se reconhece como negro pode

---

<sup>80</sup> VALENTE, A. L. E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderno, 1991. p.41

<sup>81</sup> Ibid.

<sup>82</sup> RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p.225.

<sup>83</sup> Ibid.

não ser visto como negro. Outra porta facilitadora para consolidar o sucesso do negro-branco é através do casamento, como nos afirma um depoente: “*case-se com branca e é aceito em qualquer sociedade, por exemplo, eu sou sócio do Regatas, eu vou lá, entro nunca fui barrado.*” (Fonte: depoimento oral, 1998)

Esse “embranquecimento” busca também o clareamento das gerações futuras – obrigação dos pais – como forma de melhorar a raça para localizar os filhos num espaço em que se acredita diminuir o racismo, uma vez que a pele já estará desbotada pela diluição das duas raças, quiçá de uma terceira. Esse é o povo que vem sendo fabricado no Brasil desde sua colonização, os denominados mulatos e mestiços que, em sua grande maioria, se constituem em rivais de seu parente próximo, o negro.

Recentemente uma atriz de pele branca declarou, e garantiu: “eu sou neta de negro”. Acredito em atitudes como essa, como instrumento para dismantelar de vez o mito da democracia racial, que vem garantindo a eficácia do “apartheid” invisível, pois, até mesmo o negro confunde as causas sociais de sua lenta ascensão, com sua suposta incapacidade natural. Enquanto negros e mulatos se dividem, mais força a democracia racial adquire, até porque há um consenso na classe dominante de que racista é o próprio negro. Esses grupos unidos formam a grande maioria, se unidos forem capazes de por abaixo o mito da democracia racial, denunciando a cidadania subalterna em que está vivendo o afrodescendente.

Se negros e mulatos unirem-se em torno de uma mesma ação de denúncia contra o racismo, não há como manter o mito da democracia racial. E, para isso, é também importante enfrentar o próprio negro que não quer ser negro, pois

“a conseqüência mais grave disso é que os negros que conquistam uma posição melhor, acabam identificando-se com os valores do estrato branco, na medida em que transformam as aspirações políticas e econômicas de base racial em projetos individuais de ascensão social, que consomem suas energias, tornando difícil, ou quase impossível, o engajamento em atividades de base racial, ou mesmo solidariedade para com elas”.<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> PINTO, R. P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n.86, p.25-38, ago. 1993.

## As possibilidades de construção da identidade “positiva”

A criança negra constrói sua auto-imagem a partir de referências estéticas que não condizem com seus traços físicos e a cor de sua pele. A partir do momento em que ela comunga com valores estéticos brancos, inicia-se uma luta em que o inimigo é a sua imagem.

A partir de uma idade que lhe confere capacidade para distinguir as diferenças, através da convivência com outras pessoas bem como pelos brinquedos, descobrem que seu nariz é diferente, seus lábios e sua pele, lamentavelmente, não se parecem com a maioria das imagens que lhe são colocadas no cotidiano.

Enquanto a criança branca vai introjetando os aspectos positivos dos estereótipos, como beleza, pele branca, superior, mais inteligente, a criança negra vai assumindo os aspectos negativos, tais como o de inferioridade estética e menos capacidade mental. Dessa forma, a criança negra desenvolve um sentimento de inferioridade diante do branco, que poderá acompanhá-la durante toda a sua vida.

Quando a criança nasce num ambiente onde há consciência dos perigos que estão à espreita das crianças negras, menos doloroso será o seu encontro com o racismo. Mas, infelizmente, é mais comum nascer num meio onde os pais não estão atentos para o problema, e as variáveis para isso são grandes, pode ser por ignorância ou por puro embranquecimento. Nesses casos, a criança enfrentará sozinha o inimigo invisível, pois não encontrará ressonância nos adultos que o cercam. O mais problemático é quando a criança introjeta valores brancos como da sua etnia, na primeira fase de socialização, pois mais dolorido será quando ela se descobrir, ou melhor, quando a fizerem ver se como negra.

A perniciosidade de tudo isso é que os seus inimigos se alojam no seu próprio corpo, não tendo como fugir dele, uma

vez que já está estabelecida através de um terrorismo estético que permeia toda a sociedade, que reafirma a todo momento que os valores nobres são brancos.

Habita ainda no inconsciente coletivo brasileiro a negação da pele escura nos padrões de beleza, o que prevalece é a ditadura do branqueamento. Para tanto, há um constante incentivo ao branqueamento como oportunidade de conquistar outros espaços.

A reabilitação do negro brasileiro passa, necessariamente, pela recuperação de sua auto-estima através da valorização de sua auto-imagem. Essa recuperação, que envolve árduos processos socioculturais, depende de uma reestruturação e uma relativização do *habitus* social, não só do negro como da sociedade como um todo porque, segundo ao que nos confere BOURDIEU, "*... uma classe particular de condições de existência produziram os habitus, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes*"<sup>85</sup>, isto é, princípios geradores e organizadores de práticas e de representações.

A reestruturação do *habitus* passa pela reestruturação das instituições que visam à socialização dos indivíduos, pois são as mantenedoras do *habitus* dominante. A reprodução de uma ordem nascida através e para funcionar como conservadoras das ideologias que servem aos interesses dos dominadores, assim tem sido a história do pensamento sobre o negro no Brasil, "*produto de uma aquisição histórica que permite a apropriação do adquirido histórico*" através da família e depois pela instituição escolar - "*escola instituição constituidora do ser social dos indivíduos, e enquanto tal possibilita a manutenção e a reprodução da ordem social*"<sup>86</sup> - e muitas vezes pela religião. Nesse sentido, escola e religião têm se revelado bastante eficazes quanto ao discurso que

---

<sup>85</sup> BOURDIEU, Pierre. **Caderno do PET**. São Luís, v.1, n.1, p.13-21, jan./jun. 1995.

<sup>86</sup> \_\_\_\_\_ . **Sociologia** (org.) ORTIZ, Renato. São Paulo. Ática 1985, p. 10.

impõe como um todo uma única visão do espaço social, não existindo assim espaço para a construção do pensamento de outras etnias. Portanto, *habitus* tende a interiorizar nos indivíduos os valores, normas e princípios da sociedade, garantindo que suas ações e pensamento estejam em ressonância com a ideologia vigente, o que não impede uma ação contrária dos indivíduos, como resposta a essa ordem estabelecida.

Essa desobediência ocorre de forma individual, mas só a ação coletiva modificará a realidade circundante, uma vez que a sociedade está dividida de forma desigual, sendo portador de maior prestígio e poder aquele que possui maior capital cultural e econômico, portanto aquele que para conservar sua posição institui e utiliza mecanismos que asseguram seu status de dominador.

O que BOURDIEU recomenda para promover a ruptura ou desconstruir as regras construídas por uns “*é fazer a história social dos problemas, dos objetos e dos instrumentos de construção do pensamento, o que constitui o trabalho social de construção de instrumento de construção da realidade social*”.<sup>87</sup>

Não basta ter consciência da condição de grupo ou de classe para resolver o problema da opressão, é premente uma ação que explicita a situação e justifique a necessidade de rever, refazer, introduzir fatos na história que objetam a produção da divisão social, fatos estes dentro da ótica do oprimido, para contrapor-se à opressão oficial, permitindo que o outro se torne um sujeito ativo da história.

---

<sup>87</sup> \_\_\_\_\_ . Caderno... Op. cit., p. 19.

## CAPÍTULO 3

### EDUCAÇÃO E QUESTÕES ÉTNICAS

Este capítulo mostra a tentativa de trazer à luz as possibilidades de educação colocadas ao negro/a como forma de promover sua ascensão numa sociedade competitiva onde o saber formal é a mola propulsora para a mobilidade do indivíduo.

“... O Brasil precisa de uma terapia coletiva porque as pessoas morrem de medo e tem problema de falar do racismo...”

Professora 16

## EDUCAÇÃO E QUESTÕES ÉTNICAS

Constitui-se para nós um desafio muito grande falar da educação do negro no Brasil. Para entendermos a situação do negro no contexto da educação formal, hoje, é necessário fazer um retrocesso na história do país no que concerne à educação e às oportunidades que foram dadas ao negro nos processos de mudanças pelos quais a sociedade tem passado desde a colônia até a atualidade. Entretanto, não deve ser entendido como um trabalho histórico e exaustivo, pois não daríamos conta de tal pretensão.

Poucos foram os escritores ligados à educação que se ocuparam em registrar as condições escolares do negro, mesmo no momento da travessia de escravo a homem/mulher livre, condição indispensável para se tornar cidadão, o que não veio ocorrer sem muita luta, e, ainda, não é a cidadania uma realidade plena na sociedade brasileira.

Não era mais possível para o negro reconstruir um saber pautado em sua língua e cultura de origem, portanto será necessário para consolidar sua cidadania a apropriação formal do saber do branco, o que só era possível através da escola, que lhe era negada.

Os escritores que tratam das questões da educação no período após a Abolição não deram importância à presença do negro que, livre, buscava também se escolarizar, numa realidade em que não foi criada qualquer condição para que ele pudesse integrar-se ao sistema educacional, ao contrário temos indício que nos levam a acreditar que houve, sim, uma continuidade do processo anterior, pois *“diversos professores recusavam-se a matricular em sua escolas, crianças de cor preta”*.<sup>4</sup> Apoiada em afirmações como essas, podemos inferir que ao negro foi negado o direito de acesso à escola - pelo menos para uma grande maioria - dando origem a uma ideologia de privilégios. No que diz respeito ao negro, até o presente, os privilégios denotam dificuldades impeditivas a uma ascensão social e econômica, o que quer dizer a antítese do privilégio. Outro fator importante a ser pontuado é a pasteurização dada pelas leis pós-Abolição, direitos *“iguais para todos”*, como se fosse possível, ao negro, superar através de uma lei, de um dia para o outro, séculos em que esteve fora do processo civilizatório brasileiro, além da lobotomia imputada pela ideologia da superioridade.

---

<sup>4</sup> Relatório do Presidente da Província do Rio Grande do Sul, 1887. In: **De escravo a liberto um difícil caminho**. Porto Alegre: IES, PUCRS/BCE, 1988.

Entendemos como igualdade quando todos envolvidos num processo possuem os mesmos capitais ou instrumentos de luta e as mesmas oportunidades.

A educação tem sido distribuída apenas aos indivíduos reputados com direito a ela, e dentro das necessidades da sociedade como se acham constituídos, ao que Anísio Teixeira chama de a educação dos poucos, a qual mantinha o *status quo* de uma sociedade hierarquizada em escravatura, classe média embrionária e oligarquia dominante.

A proposta do presente texto é a de trazer à reflexão, mesmo de forma breve, alguns aspectos que colocaram o negro à margem econômica e social, e reforçaram o pensamento que proclama o negro como indivíduo de raça inferior. “*A ideologia racial dominante, nas elites brasileiras, atribui aos próprios negros e mulatos a responsabilidade pela sua precária situação de vida*”.<sup>5</sup> Segundo o pensamento da classe dominante, o Brasil é o paraíso das raças, onde todos têm as mesmas oportunidades e chances de ascender socialmente. O que não se deve é perder de vista a trajetória que vai diferenciar o negro das demais etnias que vivem no Brasil. O seu passado tornou-se um fardo pesado e quase definitivo para determinar o seu presente. As representações referentes ao negro, na sociedade, associam-nos à imagem de atraso e de cativo. Na transição do sistema escravocrata para o capitalismo, que introduz o trabalho assalariado e passa a significar sinônimo de cidadania, o negro aparece numa situação inversa, pois não é mais trabalhador, é apenas desagregado num mercado de trabalho, agora, competitivo e excludente. Sobrou para o negro o trabalho desqualificado, herança do período colonial que persiste até o presente.

No princípio o negro era escravo, não podia ir à escola, depois se tornou livre, mas continuou sem ir à escola. Nos relatos de Ina Von Binzer sobre a lei de emancipação de 28 de setembro de 1871, que garantia a liberdade para os filhos de escravos nascidos a partir dessa data, determinava entre outras coisas aos senhores de escravos que mandassem ensinar a ler e a escrever a todas essas crianças. A determinação não era cumprida e, nos dizeres de Ina, a situação dessas crianças ficaria pior do que a dos escravos, já que nem um ofício aprenderiam, pois os senhores não viram obrigação nisso “*se já estão livres, porque fazer despesas com eles, desperdiçar dinheiro com quem não dará lucro?*”<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> LEIA, maio, p.49, 1988.

<sup>6</sup> BINZER, Ina Van. **Os meus romanos**: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1994. p. 128.

A Constituição de 1824<sup>7</sup>, e que continuou vigorando até 1889, declarava que o ensino de primeiro grau no Brasil passava a ser obrigatório para todos os brasileiros, *exceto os leprosos e os escravos*. Entretanto, era o negro escravo que preparava a comida, era a mulher negra que nutria os filhos brancos dos senhores e fazia todos os afazeres que cercavam a vida da mais alta nobreza e o “sangue infecto” de que eram portadores não os impediam do contato com esses afazeres. Serviam, ainda, como mercadoria possível nas transações de negócios, podiam ser transformados em moeda, mas não podiam ir à escola. Como nos informa CHIAVENATO,

“nada a estranhar, portanto, que pela legislação do Império os negros não pudessem frequentar as escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas”.<sup>8</sup>

O negro, nem mesmo com a liberdade, podia estudar. Os negros que conseguiam alforriar-se, iam de encontro a uma sociedade que os desprezava, porque sua cor estava relacionada diretamente com o trabalho escravo. Na realidade, não existia muita diferença entre o negro escravo e o negro livre, o seu direito de liberto não lhe garantia cidadania, portanto continuará à margem da sociedade. *“Assim entendia a lei que proibia a freqüência nas escolas dos pretos; aos negros proibia-se o acesso à educação, e não simplesmente aos escravos.”*<sup>9</sup>

A lei não só proibia ao negro acesso à escola como propunha punição àqueles que ensinassem negros a ler e escrever. O resultado é que poucos negros escravos sabiam ler e escrever quando foi abolida a escravatura, já que os poucos que aprendiam era de forma clandestina.

Dados do mesmo ano são apresentados por CONRAD:

“Em 1872 havia apenas 958 escravos alfabetizados sobre 804.212 e apenas 445 escravas alfabetizadas sobre 705.191: no total 1.403 escravos que sabiam ler e escrever sobre 1.509.403, ou seja, menos de um para cada mil escravos”.<sup>10</sup>

O mesmo dispositivo que negava a educação ao negro afirmava que o ensino primário era obrigatório para todo brasileiro. Não era o negro nascido no Brasil

---

<sup>7</sup> BEOZZO, J. O. Situação do negro na sociedade brasileira. **VOZES**. ano 77, n. 7, set. 1983. p.11. Ver também MOYSÉS, S. M<sup>a</sup>. Leitura e apropriação de textos por escravos e libertos no Brasil do século XIX. **Educação & Sociedade**. Ano XV, ago. p. 200-211. 1994.

<sup>8</sup> CHIAVENATO, J. J. **O negro no Brasil**: da senzala à guerra do Paraguai. São Paulo: Brasiliense, 1980.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p.144.

<sup>10</sup> CONRAD apud BEOZZO, J. O. **Situação...** Op. cit. p.489

brasileiro? A campanha pela educação popular teve seu início na província de São Paulo a cargo da maçonaria republicana, que criou escolas ou aulas noturnas para alfabetização de adultos trabalhadores livres ou escravos.

A maçonaria foi a propulsora de oportunidade de educação para a maioria dos despossuídos, incluindo os livres (homens pobres), libertos (ex-escravos) e escravos, desde que apresentassem autorização de seus senhores permitindo que freqüentassem a escola. *“A alfabetização dos escravos não era, em geral, desejada por seus proprietários. Talvez acreditassem que eles fariam mal uso dela.”*<sup>11</sup>

Não se tem dados quanto ao consentimento dos senhores para que seus escravos estudassem, mas temos dados de que numa escola de Campinas, criada em 1874 pela Loja Independência, havia 23 escravos e 191 livres. Nesse mesmo ano a Loja Cruz d’Oeste de Araraquara funda uma escola noturna também para apoiar os trabalhadores livres, libertos e escravos, visando preparar mão-de-obra requisitada pelas demandas de um mercado que se abria e que pudesse incluir nela, também os trabalhadores nacionais livres e libertos e depois imigrantes que majoritariamente irão ocupar o mercado de força livre de trabalho na província de São Paulo.

Os republicanos sabiam que os libertos sem nenhum tipo de instrução poucas possibilidades teriam de ingressar nessa classe emergente de assalariados. Concluímos, portanto, que a situação dos libertos e dos escravos não era homogênea, nem do ponto de vista da instrução, dos conhecimentos e nem de suas ocupações após Abolição. Com a Abolição, a República surgia aos poucos proclamando a igualdade e o direito de cidadania do negro.

“O sistema escolar estadual era predominantemente, um sistema de classe média, com a escola primária transformada em escola seletiva, por serem poucas e devido à exigência de caráter social que passou a fazer para a matrícula, tais como traje, livros, etc. com o que afastava os alunos mais pobres, e pela filosofia de escola de preparo para a educação pós-primária, [...] Eliminava-se parcela considerável de alunos, devotando-se então aos poucos que iriam continuar a educação”.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> CUNHA, P. M. C. Da Senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. **Cadernos PENESB**. Niterói: Intertexto, 1999 p.85

<sup>12</sup> TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**: atualidade pedagógica. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

O acesso a esse saber ficava cada vez mais difícil, era um saber pautado no aspecto cultural que desprezava a formação do indivíduo para a vida e para o trabalho. Era um ensino para preservar os privilégios da elite.

As poucas escolas públicas preparatórias abriam escassas oportunidades para os alunos pobres, enquanto os abastados tinham nas escolas particulares suas oportunidades asseguradas. Observemos a tabela abaixo:

**Tabela 1: Escolas não-brasileiras na cidade de São Paulo, segundo Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1917**

<b>Escolas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>N. alunos</b>
Inglesas	01	185
Italianas	49	6.882
Alemãs	37	3.387
Suíças	02	62
Portuguesas	04	304
Francesas	02	399
Americanas	06	1.676

Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1917.

Na tabela acima, Demartini <sup>13</sup> demonstra as evidências de iniciativas educacionais de grupos de imigrantes que se auto-organizaram para garantir a educação de seus filhos. Dessa forma, esses segmentos, em sua grande maioria, garantiram não só a educação a seus descendentes, mas principalmente a preservação de seus costumes e cultura.

A primeira grande transformação social no Brasil ocorreu com a Abolição da escravatura, em 1888, começando na trajetória para uma sociedade que desejava ser moderna, entretanto o processo educacional do negro não mereceu nenhuma atenção, como se as condições para a instrução e a cidadania fossem igualmente colocadas para todos.

Como declarou um jornal de 1928:

“o pobre ficou sem norte, iludido com sua carteira de identidade e o título de cidadão brasileiro, mas não o ensinaram a ler nem a escrever ...” <sup>14</sup>

<sup>13</sup> DEMARTINI, Z. B. F., ESPOSITO, Y. L. São Paulo no início do século e suas escalas diferenciadas. *Ciência e Cultura*. v.41, n.10, p.981-995, out. 1989.

<sup>14</sup> CLARIN DA ALVORADA. Ano I, n.6, 1/7, 1928.

Ao mesmo tempo em que os homens públicos afirmavam ser a instrução elemento vital da sociedade moderna, ou seja, é a primeira condição de qualquer progresso material e moral porque é sua luz, como a liberdade é sua atmosfera<sup>15</sup>, a lei que garantia educação para todos não garantiu a igualdade de oportunidades para o negro, conforme depoimento de quem desde muito cedo soube que a escola não se destinava a negros e que para se ter acesso a ela tinham que brigar muito, como nos diz José Correia Leite:

*“... Tinha vários grupos escolares lá no Bexiga, alguns estão lá até hoje, né? Tinha um na rua Major Diogo com esquina da Manuel Dutra, parece que o Maria José. E tinha também um outra ... Matricular mesmo era difícil... E um ponto é esse, porque nunca a pessoa ia bem trajada, não tinha condições, eu freqüentava a escola descalço, né! E já havia também o problema ligado à cor ... E não facilitavam, não havia uma campanha de alfabetização... Se tivesse, eu não teria dificuldade ...Por falta de vontade não foi.*

*...Eu freqüentei uma no Bexiga, lá na Rua Santo Antônio. Não eram só para negros. Era para quem tivesse problema. Mesmo aqui na capital, principalmente negros e... Não havia ninguém que se interessasse por isto... Depois, a maçonaria também abriu umas escolas. É, abriu umas escolas também, essas escolas era para pessoas que nem eu, pessoas impossibilitadas de se matricular numa escola do governo, num grupo escolar... Mas a maçonaria se preocupava com isso (dar escolas aos negros), era uma questão social que foi sempre negada...*

*Não havia uma queixa da população contra a falta de escola, porque o negro era resignado, ele sabia que não tinha, porque não queriam dar, então não adiantava reclamar...”<sup>16</sup>*

Em oposição a essa apatia que assolava a maioria dos negros, os jornais destinados a esse segmento travam uma verdadeira campanha de esclarecimento e

---

<sup>15</sup> **HISTÓRIA** da Instrução Pública no Brasil (1500-1889). História e legislação. São Paulo: Educ-Inep, 1989. p.181.

<sup>16</sup> Os depoimentos do Sr. José Correia Leite foram extraídos do artigo “São Paulo no início do século e suas escolas diferenciadas”, de Zeila de Brito Fabri Dermatini e Yara L. Espósito publicado na **Ciência e Cultura**, v.41, n.10, p.981-995, out. 1989.

apontavam aos negros a necessidade de se lutar por educação e pela educação de seus filhos, pois só através desta é que o negro poderia melhorar a sua condição de inferioridade para poder se integrar na sociedade.

“Eduquemos os nossos filhos, sacrifiquemos tudo para elevá-los à altura de perfeito cidadão e dia virá em que, proclamarão bem alto, para todo universo, que são brasileiros tão dignos como os demais o são”.<sup>17</sup>

Dentro dessa perspectiva, surgiram movimentos de organização dos negros, através de instituições, a exemplo dos imigrantes de melhor condição financeira que fundavam associações como forma de se protegerem e garantir escolas a seus filhos. Já os imigrantes com nenhuma condição disputavam os cortiços e as poucas vagas nas escolas com os brasileiros desfavorecidos, em sua maioria, negros.

Os negros na tentativa de garantir escola a seus filhos fundavam associações mas, por falta de recursos, viam seus projetos durarem muito pouco. Algumas escolas foram criadas, mas tiveram curta duração, dependiam para seu funcionamento da boa vontade e ajuda de voluntário, como explicita o apelo a seguir:

*“Qual de vós, que tendo a felicidade de saber ler e escrever não dispõe de tempo suficiente para fazer um bem a outrem, sem prejuízo pecuniário e sem atrapalhar os seus afazeres habituais? Apenas trinta minutos diários bastarão para que se possa ministrar as primeiras letras, e o interessado ... Por si só se encaminhará, pois, os poucos conhecimentos recebidos, animo-lo-à a prosseguir sozinho, para saciar a sede do saber que em todos os seres humanos se observa. /.../, o analphabeto auxiliado por alguém, encontrará também a luminosa vereda do saber. /.../.”*<sup>18</sup>

Para Anísio Teixeira, por volta de 1920, o sistema educacional estava estagnado. O ensino primário se destinava a uma parcela da população em idade escolar, era uma escola seletiva por serem poucas e principalmente pelas exigências de caráter social que passaram a fazer parte do pacote de requisitos exigidos para efetuar a matrícula, tais como traje, livros, etc., o que afastava os alunos pobres, em sua grande maioria, negros filhos de ex-escravos. Dessa forma, volta a escola primária a uma tradição do Império e/ou da colônia, onde era seletiva e se destinava a graduar alguns

---

<sup>17</sup> ELITE. Ano I, n.2, 20/10, 1924.

<sup>18</sup> Cf. DERMATINI, Z. B. F., ESPÓSITO, Y. L. Op. cit., p.992.

poucos alunos e não a todos, isto é, a dar uma educação mínima comum. No início da República, a pregação da escola primária para todos não chegou a se efetivar, e por ser de poucos, era uma escola de promoção social. Convencido da necessidade de dar acesso ao maior número de pessoas ao ensino primário e de saber que os recursos financeiros eram insuficientes para tal necessidade, uma vez que o ensino primário compreendia seis anos de estudos, o governador do Estado de São Paulo propôs uma reforma para reduzir esse ensino a dois anos. Era o reconhecimento de que a escola existente estava, na realidade, a servir à classe média em formação.<sup>19</sup>

Na tentativa de explicitar as oportunidades de escolaridade entre negros e brancos, buscaram-se dados de pesquisas realizadas por pesquisadores brasileiros e estrangeiros, que demonstram as oportunidades de escolarização entre os dois grupos étnicos.

O espaço temporal, ocorrido desde a Abolição aos dias atuais, nos aponta um acelerado processo de modernização e uma estrutura social mais complexa, entretanto não nos parece ter eliminado os efeitos da cor sobre os processos de seleção e oportunidade. A pesquisa sociológica sobre educação tem negligenciado a dimensão racial e seus conseqüentes efeitos na distribuição de oportunidades educacionais (Hasenbalg & Silva).<sup>20</sup>

De acordo com dados levantados pelos pesquisadores acima citados, em 1980 a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 a 64 anos de idade era de 14,5% entre os brancos e 36,5% para pretos e pardos. 4,2% de brancos e apenas 0,6% de pretos e pardos tinham obtido um diploma de nível superior. Os pesquisadores constataram, ainda em 1982, que a população de idade entre 20 e 24 anos, pretos e pardos, tem probabilidade, três vezes maior que os brancos, de continuar sem instrução ou sem completar a primeira série de ensino. Enquanto mais da metade dos brancos desse grupo etário (52,8%) conseguem pelo menos completar os oito anos de estudo obrigatório do primeiro grau, 71,6% de pretos e 68,7% de pardos ficam aquém desse nível de instrução. Nota-se que o grau mais acentuado de desigualdade de oportunidades entre grupos de cor se estabelece no nível de ensino superior, no qual 13,6% de brancos, 1,6% de pretos e 2,8% de pardos conseguiram ingressar. Isto significa que ter cor de pele branca no Brasil representa o privilégio de ter 8,5 vezes mais chances com relação aos

---

<sup>19</sup> TEIXEIRA, A... Op. cit.

<sup>20</sup> HASENBALG, C. A ., SILVA, N. V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**. n.18, p.72-193, 1990.

pretos, e quase cinco vezes mais possibilidades relativamente aos pardos de ter acesso às universidades.<sup>21</sup>

Por se entender que o Estado de São Paulo é o que possui maior índice de desenvolvimento, em comparação com os demais estados do país, e sendo ele o espaço geográfico escolhido para a pesquisa, achamos importante trazer um resultado panorâmico da situação do ensino em São Paulo no mesmo período em que houve uma explosão de pesquisas para averiguar as oportunidades escolares, visando às diferenças étnicas.

No ensino paulista, conforme o censo de 1980, a situação era assim: existiam, em 1982, 1,1 milhão de estudantes negros (com 7 anos de idade ou mais), que representavam 22% da população escolar do Estado (que era, naquele ano de 5,2 milhões de estudantes). De cada grupo de 100 estudantes que entravam na 1ª. série, em 1982, 31 eram negros; na 4ª série, esse número estava reduzido a 26; na 8ª série, a 25; finalmente, no 2º grau e no superior, existiam apenas 10 estudantes negros em cada grupo de 100 alunos. Apenas 8% dos estudantes negros chegavam ao 2º grau e à faculdade, contra 23% dos estudantes brancos. *“O sistema de ensino paulista dificulta mais intensamente o acesso e a permanência da população negra na escola do que a outros segmentos raciais”*.<sup>22</sup>

Não tem este trabalho a intenção de relatar e/ou coletar resultados de pesquisas realizadas para explicitar as oportunidades de escolarização entre negros e brancos. Entretanto, é importante oferecer ao leitor uma visão do cenário educacional e expor possibilidades do negro dentro desse sistema, uma vez que se trata da trajetória educacional de uma determinada categoria profissional de negros. Na trajetória do segmento étnico, ainda que, de forma ampla, a história do grupo possui reflexos e marcas mais visíveis quando se aproxima do individual, porque as dificuldades não são isoladas, fazem parte de uma coletividade. Por essa constatação, podemos inferir que no Brasil o principal canal de ascensão social para a população negra tem sido a educação. Mesmo diante das dificuldades para o acesso a ela, é a educação que possibilita a participação de negros nos concursos a cargos aos quais, de outra forma, não teriam acesso.

---

<sup>21</sup> Dados extraídos do artigo “Raça e oportunidades educacionais no Brasil”, de Carlos Hasenbalg e Nelson Valle Silva. Publicado no **Estudos afro-asiáticos**. n.18, 1990.

<sup>22</sup> ROSEMBERG, F., PINTO, R. P. Raça negra e educação. **Caderno de Pesquisa**. n.63, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1986.

Pesquisas com a preocupação de verificar a oportunidade de escolarização entre negros e brancos, de forma sistematizada, só começam a acontecer nos anos 70 e 80, com Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva apresentando importantes reconceituações das relações raciais brasileiras. O estudo das questões raciais marcou seu início nos anos 30, com Gilberto Freire – que profetizou o futuro dos afrodescendentes brasileiros, e, ao mesmo tempo, recriava ou fabricava uma figura amorfa, que prometia a esperança de vir a ser cidadão num futuro promissor ao mesmo tempo distante, pois o problema do negro seria resolvido de forma gradual pela miscigenação. Os anos 50 e 60 são marcados pelos estudos desenvolvidos pela UNESCO. Na década de 90, uma nova geração de pesquisadores – não com menos esforços e competência que os anteriores – segue com pesquisa de mesmo teor, como Luiz Barcelos, Fúlvia Rosemberg, Regina Pahim Pinto e outros, são pesquisadores que buscam, na maioria de seus trabalhos, quantificar a desigualdade de oportunidades entre os dois segmentos étnicos, alguns evidenciam também a questão do gênero. Ainda nos anos 80, 90, surge um outro grupo de pesquisadores, na sua maioria negros, estudiosos das questões que envolvem a educação do negro quanto aos aspectos pedagógicos.

Entre os pesquisadores brasileiros, podemos citar Henrique Cunha Jr., Helena Theodoro Lopez, Jussara M. França, Petronilha B. G. da Silva, entre outros, que têm questionado o discurso e a prática homogeneizadora da educação brasileira, do ponto de vista do branco. A ideologia, além de ocultar a origem étnica da população, falsifica sua identidade, ao impor o padrão branco das elites dominantes para o conjunto da sociedade, onde os negros e as outras etnias seriam minorias. Essa ideologia cria barreiras invisíveis, às vezes nem tão invisíveis, que os estudantes negros enfrentam na escola, uma escola pensada e criada pela ideologia branca para atender os preceitos de uma sociedade branca.

“A escola no seu interior, naquilo que propõe e ensina principalmente através dos currículos e materiais didáticos, passa uma imagem de inferioridade racial dos negros. Ela assume uma postura preconceituosa na medida em que, por exemplo, conta a História do Brasil, na perspectiva do branco vencedor, escravista, estereotipado, o que é a população negra neste país”.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> ROSEMBERG, F. Nossa escola é racista. Entrevista por Adilson Rodrigues. **LEIA**. São Paulo: v.10, n.110, p.52-53, dez. 1987.

A proposta pedagógica desses estudiosos é que a escola deva ser pautada num ensino pluricultural – em que o mundo também seja visto pelo olhar do afrodescendente – pois a sua exclusão não tem sido apenas ideológica, mas reforçada pelos estereótipos racistas que têm sido veiculados nos livros didáticos, disseminadores do conhecimento formal e de leitura obrigatória para o estudante e para a maioria dos professores.

Pesquisa realizada por FRANCO<sup>24</sup> com professores de 1º grau constatou que dos 347 entrevistados 80% utilizam o livro didático e a maioria afirmou que ele é sua principal fonte de informação. O livro didático faz parte de uma política educacional que está contida e dirigida dentro de um contexto histórico e social que pode servir de conduta de valores e normas prevalentes no ambiente externo. Transmite valores que não correspondem às necessidades e interesses da massa e veicula, em seu bojo, idéias da camada dominante. Assim, o livro didático pouco colabora para uma conscientização das camadas sociais desfavorecidas e, em geral, ele não retrata o cotidiano vivido pelo aluno.

O livro de história não foge à regra, pois o historiador é antes de tudo um selecionador que busca os fatos históricos que considera mais importantes no processo educativo. Como esse selecionador é também um sujeito da história, estará condicionado pelos interesses de sua época e do meio social a que pertence. Em sua maioria, os livros didáticos de história consagram mitos e escondem a realidade ao invés de revê-la. São histórias distantes que não situam o aluno na história atual. É uma história parcial e abstrata, que dificilmente poderá vir a constituir-se em um instrumento eficaz que leve à compreensão da realidade social em sua totalidade e que possibilite a compreensão da importância e do significado de seu próprio papel histórico.

A escola tem tido um único discurso – o da história oficial – que não contempla as lutas dos movimentos sociais e reproduz as desigualdades de forma silenciosa, portanto mais difíceis de serem combatidas, e mais eficazes para criarem raízes e tornarem-se sólidas, *“a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos está associada à história que nos ensinaram quando éramos criança”*<sup>25</sup>. O aluno adquire uma visão do passado que não dá conta de fazê-lo compreender as diversas sociedades contemporâneas. Sem uma crítica da realidade não poderá assumir novas posturas que lhe permitam uma prática social condizente com seus interesses. Portanto, não é correto acreditar que a história é inatacável e inalterável.

---

<sup>24</sup> FRANCO, M. L. C. **O livro didático de história do Brasil**. São Paulo: Global, 1982.

<sup>25</sup> PINSK, J. **Estado e livro didático**. Campinas: UNICAMP, 1985.

“Se agora estamos reconhecendo a necessidade de uma revisão historiográfica brasileira, é porque a resposta a estas indagações tem que estar no conhecimento mais profundo, por parte dos educadores, de sua própria realidade e dos modos dela se adaptarem inteligentemente”.<sup>26</sup>

A elite dominante impõe seus valores à escola e a escola os impõe aos demais grupos sociais. Enquanto o mundo - acontece, a História – conhecimento compulsório para o aluno – parece voltar-se para trás, sustentando-se numa sucessão de mortos - famosos, acontecimentos distantes e sem relação com a vida do estudante.<sup>27</sup> O saber crítico terá que ser conquistado, à medida que se elabora um novo material didático histórico, que configure negros e brancos na dignidade de seu valor. Recusar incluir a história de forma crítica, no sistema educacional, pode-se afirmar que contribuem para perpetuar idéias pre-concebidas sobre os grupos ditos minoritários, ou seja, a história de índio, mulher e negro.

A discriminação educacional juntamente com a discriminação social exterior reproduzem uma exclusão virtual dos afrodescendentes do sistema escolar. Ao mesmo tempo que a falta de educação da maioria negra reforça o estereótipo que ajuda a justificar a discriminação contra o grupo. Os movimentos sociais<sup>28</sup>, na sua grande maioria compostos de educadores e pesquisadores negros, têm unido seus esforços no sentido de construir uma pedagogia democrática e pluricultural, que privilegia a todos os segmentos da sociedade para que um relacionamento de interação e não de subordinação, seja das culturas, seja das etnias.

O que buscam os educadores negros? Uma educação com apoio didático anti-racista nas escolas brasileiras em todos os âmbitos, no ensino fundamental, médio e superior. Isto pressupõe a preparação de professores para realizarem uma simples análise do material bibliográfico, para reconhecerem os textos racistas, bem como, para utilizarem o livro didático de modo crítico, já que, até então, pouco colaborou para uma conscientização das camadas sociais desfavorecidas, na medida em que ele não retrata o cotidiano vivido pelo aluno, muito menos de forma crítica.

---

<sup>26</sup> LOPES, H. T. Por uma educação pluricultural. **Estudos afro-asiáticos**. n.8/9. Rio de Janeiro, s.d.

<sup>27</sup> MICELI, P. **O quadro (muito) negro do ensino no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 1988.

<sup>28</sup> **MNU** – Movimento Negro Unificado; **NEN** – Núcleo de Estudos Negros (Santa Catarina); **GIEAB** – Grupo Interdisciplinar de Estudos Afro-Brasileiros (UFMG); **PAD** – Programa de Aperfeiçoamento Discente; **EDEC** – Educação e Diversidade Étnico-Cultural (Belo Horizonte); **CEAO** – Centro de Estudos Afro-Orientais (UFBA); **CEAA** – Centro de Estudos Afro-Asiáticos (Rio de Janeiro); **ABREVIDA** – Associação Afro-Brasileira de Educação, Cultura e Preservação da Vida; **APNS** – Agentes da Pastoral Negra.

É importante notar que na maioria das vezes a escola trata de questões distantes da realidade dos alunos. Tanto no espaço, como no tempo, o mundo mostrado é desconhecido e distante. O conhecimento adquirido que o faz pertencer a um grupo social não existe para a escola. Na escola só é válido o conhecimento formal, apresentado como único e correto e que deve ser inculcado no aluno na mesma proporção do apagamento de seu conhecimento e costume original. Dessa maneira, a escola se revela antidemocrática e preconceituosa. Com isso perde a sociedade como um todo; são as diversidades que dão a possibilidade de construção de um novo conhecimento, a liberdade inicia-se com a admissão das diferenças individuais, princípios que as escolas parecem desconhecer.

*“A mediação, a ação do professor podem possibilitar a reelaboração, a análise, a crítica e a reconstrução do saber”*,<sup>29</sup> a reconhecer a realidade das relações raciais aprendidas pelo aluno, portanto

“... a reeducação dos educadores sobre as relações raciais, sobre as origens culturais dos africanos. Precisa-se urgentemente da implantação de cursos de reciclagem. Da mudança da estrutura dos cursos universitários de graduação e pós-graduação no referente aos diversos aspectos relativos a etnia negra ou afro-brasileira”.<sup>30</sup>

A falta de preparo do educador possibilita uma visão caolha que tem raiz em sua formação, os cursos que formam professores são carentes de conteúdo sobre as questões étnicas, os educadores adquirem conhecimento acrítico sustentado no senso comum para explicar as relações sociais e a construção dessa relação no Brasil. O problema é que esse senso comum é racista e impregna o inconsciente coletivo que muito raramente é objeto de uma reflexão também coletiva e, quando isso acontece, é de forma fragmentada, uma vez que parte da sociedade não participa dessa reflexão, ficando a discussão restrita a grupos étnicos que se vêem excluídos desse inconsciente pensar coletivo. E qualquer tentativa mais radical, nesse sentido, é entendida como querer inocentar o negro de uma culpa que é dele, já que até os educadores não acreditam na existência do racismo. Alguns chegam a afirmar sua posição sobre a questão, conforme constatado em depoimentos de professores da rede pública de São Paulo:

---

<sup>29</sup> SILVA, A. C. Movimento negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia. IN: SILVA, P. B. G., BARBOSA, L. M. de A. (org.) **O pensamento negro no Brasil**. São Paulo: Ed. Da UFSCar, 1997.

<sup>30</sup> CUNHA Jr., H. **Os educadores têm medo de serem negros**. São Paulo: ABRE Vida, 1992. (Digitado).

*“os negros devem tomar consciência que a cor da pele é superficial. Nós é que estamos causando a polêmica da discriminação (...) A vida será mais pacífica se cada um assumir o seu papel e não exigir para si, sobre os desígnios de toda a raça, que a lei seja mais severa para alguns, pela própria insegurança daqueles”.*

Outros professores dizem: *“... o sofrimento de tantos negros despertou-lhes um rancor profundo da inferioridade de sua raça em relação aos demais” ;*

*“Devemos levar em consideração que as origens do negro, do índio são fatalmente arreadas ao trabalho progressista, à convivência pacífica diante das leis, normas, regras de conduta que impulsionam a sociedade e o capital. Vivem para o momento e não pensam no futuro. São as raízes que influenciaram os seus descendentes” ;*

*“O trabalho, para o negro, foi desde sempre uma imposição. Hoje ele simplesmente colocou-se à margem do avanço e das riquezas, vivendo em função de um dia atrás do outro”.*

Esses mesmos professores afirmam quando o assunto é a evasão escolar dos alunos negros:

*“A educação não é vista como uma aplicação para o futuro e, por isso, é deixada de lado, e a sobrevivência exige o abandono das escolas”.*

*“É importante salientar que as crianças e a escola possuem um relacionamento perfeito. Ninguém é discriminado, e a relação se dá hierarquicamente, pelo respeito às posições de cada um, e o papel social que cada um desempenha”.*<sup>31</sup>

Esses depoimentos são uma demonstração de como é tratada a questão étnica em nossas escolas. Os discursos dos professores são tão arraigados no preconceito que o negro não apresenta nenhuma característica positiva. Como fica um aluno negro numa sala dessas? A escola não só nega a participação do negro na formação do capital nacional como omite sua resistência e luta no processo histórico.

---

<sup>31</sup> SILVA, P. D. Expectativa do professor: **Raça negra**. Belo Horizonte: Igreja Metodista, 1997. Depoimentos extraídos da pesquisa realizada na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, em 1997.

Investir na formação do professor, na luta contra o racismo, na educação, é, antes de tudo, lutar com o próprio professor para que ele não seja um disseminador inconsciente da discriminação contra as “minorias”. De acordo com as falas acima mencionadas, os professores consideram o negro culpado pela sua exclusão econômica e educacional. O próprio professor serve à reprodução dos preconceitos, o que nos leva a acreditar num total despreparado para ver e trabalhar a diversidade cultural nas escolas. A construção de uma sociedade justa é condição *sine qua non* para o despertar de uma mentalidade coerente com a realidade do país, um Brasil plural – “um Brasil de brasis”. Tal proposta dá lugar a uma mentalidade que possibilita a mobilidade e a interação com o conhecimento mais amplo, o da diversidade.

Atualizar o material didático é preciso, mas é necessário ir além, isto é, uma mínima coerência por parte dos educadores que o transmitem. Não estamos falando de tolerância para com o diferente, mas de um justo apreço pelo que é positivo em relação ao outro. Concordamos com a professora Petronilha Gonçalves quando diz que os professores precisam construir o projeto de combate às discriminações e, para isso, o diálogo torna-se exigência fundamental, o principal procedimento didático. Esse diálogo supõe-se carregado de interrogações múltiplas, mútuas, descobertas de certezas e delineamento de incertezas, sem busca de respostas definitivas. Assim, todos, na convivência, estarão conscientemente se educando, sendo capazes não só de situar seus preconceitos, mas também de lutar contra ele <sup>32</sup>.

Ensino voltado a atender a demanda da pluralidade étnico-cultural é decisão do MEC. Os temas transversais passaram a integrar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desde 1998. Essa vontade do Ministério da Educação e Cultura se deve aos clamores dos educadores, e do Movimento Negro e de seus aliados num anseio social que existe há décadas, pela equidade de oportunidades educacionais e da cultura. A ação do governo é importante, mas não decisiva quanto à sua aplicabilidade já que a execução fica a cargo da escola através da Secretaria da Educação, das delegacias de ensino, de diretores e professores, demandando um acompanhamento contínuo por parte de grupos interessados na efetivação da prática no ensino.

De acordo com sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mudar as mentalidades para superar os problemas tão comuns nas escolas de hoje, como preconceito, discriminação, dando lugar a valores de reconhecimento e respeito mútuo,

---

<sup>32</sup> SILVA, P. B. G. e Diversidade étnico-cultural e currículos escolares – dilemas e possibilidades. *Cadernos Cedex*. Campinas: Papirus. N. 32, 1993.

é tarefa para toda a sociedade. A função da escola é inquestionável nesse processo, ela é ponto de partida para qualquer ação que visa à sociedade, pois ela é o primeiro espaço de convivência fora da família entre crianças advindas de todas as camadas sociais portadoras de culturas diversas. A escola é também o espaço onde se ensinam as regras públicas e o convívio democrático com a diferença complementando ou contradizendo orientações recebidas nas famílias. Portanto, é possível de combater, também, a mentalidade que elege uma única cultura como verdadeira, o que causa prejuízos aos demais grupos produtores de cultura da sociedade brasileira.

“A escola muitas vezes silencia diante de situações que fazem seus alunos alvo de discriminação, transformando-se facilmente em espaço de consolidação de estigmas”.<sup>33</sup>

É princípio básico para a execução dos parâmetros curriculares a formação dos professores no tema da pluralidade cultural, que exige uma mentalidade renovada para compreender a diversidade humana. Vale ressaltar quão importante é que pesquisadores de grupos de controle, minorias promovam estudos para verificar em que medida a questão da pluralidade, através dos temas transversais, estão sendo trabalhados nas escolas, especialmente nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio.

---

<sup>33</sup> **PARÂMETROS** curriculares nacionais: pluralidade cultural orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

## CAPÍTULO 4

### LEMBRANÇAS DE TRAJETÓRIAS DE VIDA

O capítulo retrata o modo como se tratou o discurso dos relatos selecionados na nossa pesquisa, em função dos objetivos a serem alcançados neste trabalho. As falas estão divididas em três grandes categorias, cada categoria com subcategorias, nas quais ficaram explicitadas as lembranças dos/as professores/as sobre suas trajetórias de formação profissional e educacional. Ainda neste capítulo, apresentamos a tabela “imagens espelhadas”, um breve resumo das falas dos professores, onde se observou outras categorias complementares.

“... sou consciente do que represento nos inconscientes dos mesmos (colegas) e estou atenta aos atos que possam interferir em uma conduta desrespeitosa...”

Professora



## TRAJETÓRIA ESCOLAR NAS LEMBRANÇAS DOS PROFESSORES/AS AFRODESCENDENTES

### Qualidade do ensino

Após a Primeira Guerra Mundial houve um surto industrial que exigiu uma nova direção do ensino. Assim, foram introduzidas no Brasil idéias da escola nova, em cujas teorias se inspiraram os reformadores estaduais, como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Um ensino voltado para atender às necessidades da sociedade industrial, portanto essa modalidade de ensino era vista como uma necessidade fundamental para a prosperidade das nações. Associado ao método escolanovista, juntava-se o otimismo pedagógico, que tomava conta da sociedade brasileira na década de 20. O escolanovismo apresentava críticas ao ensino de fundo humanista em detrimento de uma formação científica, exigida pelo desenvolvimento da democracia industrial.<sup>34</sup> “... *técnicas científicas e industriais sobrepuseram-se ao encantamento da vida do espírito*”.<sup>35</sup> Um grupo de professores, encabeçado por Fernando de Azevedo, assina um manifesto em que considera a educação como uma função essencialmente pública, pede-se a unificação do sistema nacional de ensino, assim como a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade da instrução no Brasil. É Cury quem conclui:

“Do confronto saiu-se pior a classe dominada. Estava longe o nascimento da “escola do povo”. A educação escolar continuou sendo agente das classes dominantes, e, com o conflito de interesses na própria área dominante, a possibilidade dessa escola mais distante ainda.”<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> TEIXEIRA, A. Educação para a democracia. Disponível em: <<http://www.accio.com.br/nazare/1946/his-br02.htm>> Acesso em: 4 jan. 2001.

<sup>35</sup> Ibid.

<sup>36</sup> CURY, C. R. J. Ideologia e educação brasileira. São Paulo: Cortez, 1978, p. 189.

A escassez de estabelecimento de ensino define, segundo Nagle <sup>37</sup>, o caráter altamente seletivo do ensino secundário. A intenção não era fornecer ensino à massa da população do Brasil, mas apenas preparar aquelas poucas pessoas que iriam cursar os

---

<sup>37</sup> NAGLE, J. Educação e sociedade na Primeira República. EPU-MEC. 1976.

estabelecimentos de nível superior. Taxas, selos e contribuições concorriam para que as escolas secundárias públicas e particulares, além de reduzidas em números, fossem pagas e, mais do que isso, caras.<sup>38</sup>

Atualmente, a carência de recursos nas universidades gera um processo acelerado de privatização da universidade pública dentro dela mesma. Em seu interior e ao redor, montam-se estruturas privatizantes, mediadas por fundações de apoio, criadas associativamente como empreendimentos privados com o objetivo de “suprir” as deficiências de recursos públicos e uma suposta agilidade na gestão de recursos. A universidade, por ser uma instituição social de interesse público e de caráter estratégico, no atendimento às demandas da sociedade, exige que todas as decisões sejam submetidas ao controle público, com critérios democráticos e transparentes. É fundamental que o avanço do processo de democratização interna da IES tenha por objetivo uma reorientação na política institucional, levando em conta o seu compromisso social e as suas funções principais: formar bem, produzir um saber que sirva à comunidade em que se encontra, pois a qualidade da universidade concretiza o seu sentido e atinge a sua finalidade quando o produto do fazer acadêmico se torna acessível à sociedade, contribuindo, desse modo, para o seu aperfeiçoamento e melhoria da qualidade de vida da população. Para que isso seja possível, é preciso defender a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O ensino superior de boa qualidade está ligado indissolavelmente à pesquisa, à extensão e à atividade crítica e criativa.

Essa universidade de bom nível acadêmico, com laboratórios, bibliotecas atualizadas não deveria ser custeada pelo pagamento dos alunos, o que também seria socialmente

---

<sup>38</sup> O ensino secundário da Primeira República (A educação no Brasil até 1930). Disponível em: <<http://www.accio.com.br/nazare/1946/his-br02.htm>> Acesso em: 4 jan. 2001.

injusto. Não há como o Estado se desobrigar do custeio da universidade pública sem comprometer sua qualidade. A privatização interna através de mecanismos vários, como a disseminação e a institucionalização da criação de fundações internas, a formação de grupos de consultoria técnico-científica, projetos de articulação com o setor privado, dentre outros, constituídos à revelia de definições sobre as políticas acadêmicas institucionais, vem desagregando a vida acadêmica, ou pelo menos entravando a possibilidade de uma integração orgânica entre ensino, pesquisa e extensão voltados à comunidade.

A universidade pública cuja infra-estrutura passa a ser utilizada para fins privados em atividades que, quando muito, estão apenas sob controle formal dos órgãos colegiados. Os resultados desse processo não apenas se revertem em benefício da instituição, como criam poderes paralelos dentro dela, ao subordinar o fazer acadêmico aos recursos financeiros externos a instituição, junto ao capital privado.<sup>39</sup>

Os professores/as afrodescendentes, ao refazerem sua trajetória escolar, evidenciam a escola pública como a única alternativa que seus pais tinham para educá-los conforme os relatos:

*... Eu reconheço que é exatamente esta estrutura que me permitiu chegar ao que sou. (...) Eu me sentia melhor na escola, porque havia fartura de comida, fartura de roupa (...) Muito melhor na escola do que na minha própria casa (...) (Professor 1)*

Essa fala é compartilhada com outros professores:

*Sempre estudei em escola pública, (...) sou produto da escola pública em todos os níveis, a faculdade foi na USP e UNESP. O meu ginásio foi no Brasília Machado, era um ginásio bem estruturado, tinha bons laboratórios de biologia, física e de química (...) (Professor 2)*

---

<sup>39</sup> Diretoria da ANDES-SN discute com a sociedade brasileira questões relacionadas à autonomia e novas propostas de financiamento ao ensino superior. Publicado no jornal **O Estado de S. Paulo**, em 25/01/99. <[www.andes.org.br/finan.html](http://www.andes.org.br/finan.html)> acesso em 10/01/01.

*... Hoje nem as escolas particulares, bem pagas, não têm a estrutura que tinham os parques infantis da Prefeitura de São Paulo, por volta de 1951. (Professor 3)*

*Fiz o curso primário na Escola Getúlio Vargas. O ginásio e o curso normal no Instituto Central de Educação Isaías Alves em Salvador. (Professora 4)*

*... O ensino público era muito bom, tanto a escola primária como o ginásio e o científico eram bons, essas escolas eram muito disputadas. Estudei em escolas públicas, que eram disputadas pela classe média alta. Sempre estudei em escola pública, nunca me passou estudar em escola particular, porque não tinha condições mesmo, se fosse hoje, sinceramente não sei onde estaria, porque a escola pública do jeito que está. (...) O ensino público caiu muito e isso é algo muito triste. (Professora 6)*

*... Fiz o primário e o ginásio em colégios particulares, em colégios de freiras, o colegial em colégio público. Na época que fiz, a escola pública era excelente. (Professora 9)*

*... Até o colegial fiz em escola pública. O terceiro grau foi particular, Faculdade de Artes Plásticas. (Professora 10)*

*... Esporte escolar era uma forma de manter as crianças na escola, então a criançada ia toda para lá, e a gente ficava o dia inteiro se deixassem. O Estádio da Vila Euclides era minha casa, e de toda criançada que morava na favela da Vila Euclides. (Professor 11)*

*... A formação básica foi feita em escola pública, desde o ginásio até a universidade... A escola era muito boa, tinha laboratório, as feiras de ciências... (Professor 12)*

*Sempre fui aluno de escola pública. A escola privada na minha época era de duas uma, ou era uma escola sem prestígio, ou era uma escola de nível muito alto, portanto inacessível. (Professor 13)*

**O professor abaixo fala da necessidade de escola de boa qualidade e gratuita para o pobre:**

*... Sou fruto de escolas públicas, pena que hoje elas estão destruídas, eu só consegui chegar à universidade em função do ensino público, senão, não chegaria, nós temos que defender com “unhas e dentes” a escola pública.*  
*(Professor 14)*

A escola pública vem padecendo já há muitas décadas, de reforma em reforma até chegar nisto agora, completamente degradada, especialmente as da periferia. Reformas que levam anos para serem construídas são desmanteladas em questão de dias pelos detentores do poder, e tudo deve começar de novo, sempre na base da eterna reconstrução da escola. E nunca atende às reais necessidades da comunidade que se serve da escola pública brasileira e as de seus professores.

A orientação tecnicista da década de 70 pesou de forma determinante na degradação do magistério brasileiro e o contínuo modernismo, introduzido no sistema escolar, impediu que os professores percebessem a crescente deterioração das condições subjacentes à produção do ensino. As contínuas decisões de destruição são maiores que os avanços. A rede pública de ensino encontra-se em frangalhos e instaura-se no Brasil a “república da ignorância”. E o magistério é tomado por vezes como carreira de segunda categoria.<sup>40</sup>

A tentativa de desmantelamento do ensino público chegou também ao ensino superior, que trava um embate ideológico: de um lado o grupo privatista, que defende o ensino cada vez mais elitista, excludente, tecnicista, voltado para os interesses impostos pelo mercado, do outro lado, aqueles que lutam pelo ensino público, gratuito e de qualidade, voltados aos interesses da enorme maioria da população, com uma perspectiva democrática, social e principalmente libertadora. Apesar de toda a carga ideológica e do avançado processo de desmantelamento do ensino público, pesquisa realizada em 1996<sup>41</sup> aponta que a universidade pública é uma das

---

<sup>40</sup> SILVA, E. T. da. **Magistério e ...** Op. cit. p.54

<sup>41</sup> A hora é essa. Ousar lutar, ousar vencer. <[www.pcb.org.br/me.html](http://www.pcb.org.br/me.html)> Acesso em 10/01/2001.

instituições que ainda goza de enorme prestígio e credibilidade junto à população. Desse modo, fica claro que esta luta não está perdida e, principalmente, é necessário e possível o envolvimento da sociedade nela.<sup>42</sup>

*... Estudei sempre em escola pública, ainda havia escola pública boa, peguei o finalzinho dela, meados dos anos 70, então as escolas públicas estavam decaindo bastante, mas existiam ainda alguns colégios bons. Eu tive sorte de estar num desses, mesmo quando eu mudei, fiz o último ano no Colégio em Santo André, muito bom... Eu fiz todo meu 1º, 2º, 3º grau em escolas públicas. (Professor 15)*

*... Sempre estudei em escolas públicas de nível muito bom. No Seminário Nossa Senhora da Glória... Eu lembro que a filha do governador estava lá, classe média alta. (Professor 16)*

As lembranças dos/as professores/as não se limitam apenas a reconstruir a natureza das escolas, mas principalmente a qualidade que possuíam, pois eram disputadas pela elite da época.

Para confirmar a narrativa, explica o historiador Cid Teixeira<sup>43</sup> “até os anos 60, as escolas primárias, ginásiais e secundaristas públicas eram de altíssimo padrão, o que possibilitava aos segmentos socioeconômicos menos favorecidos disputar em pé de igualdade com as camadas mais favorecidas”. Com a falência das escolas públicas, isso já não é mais possível. “Hoje não posso citar nenhum engenheiro ou médico negro em condições de receber a homenagem de batizar obras públicas com os seus nomes” – provoca Teixeira, pois a formação das classes menos favorecidas fica comprometida.

---

<sup>42</sup> Ibid.

<sup>43</sup> Discriminação na educação. Disponível em:

<<http://www2.uol.com.br/simbolo/raça/0698/comp1-b.htm>> Acesso em 20/10/2000.

## Desempenho escolar

Há um consenso no imaginário coletivo sobre a incapacidade intelectual do afrodescendente, a inaptidão para tratar das questões atinentes ao intelecto, que exigem uma elaboração racional. No cotidiano da escola “... *são julgados como apáticos, desinteressados, preguiçosos, bagunceiros, malcriados, quando não considerados deficientes, anormais, com problemas*”.<sup>44</sup>

Ele é o “*irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o exótico. Cada uma delas se expressa através de falas características, portadoras de uma mensagem ideológica que busca afirmar a linearidade da “natureza negra” enquanto rejeita a contradição, a política e a história em suas múltiplas determinações.*”<sup>45</sup> As narrativas dos/as professores/as sobre seu desempenho contrariam aqueles que se habituaram a ver e a pensar o afrodescendente como incapaz. Portanto, investigar é preciso, para que se produzam novos conhecimentos capazes de intervir na realidade circundante.

Dar voz àqueles que têm ficado inaudíveis possibilita a oportunidade de fortalecimento de uma identidade, bem como a promoção de uma transformação social que propicie a introdução de uma nova evidência, que conteste pressupostos e incorpore grupos sociais marginalizados. A respeito da atuação e desempenho escolar os/as professores/as lembram o seguinte:

*... Minha turma era muito boa, nós éramos uma turma de bons alunos, havia matéria que no terceiro bimestre..., eu fechava com 10, matemática era uma das disciplinas, matéria que nunca fui bem era português, saí do primário semi-analfabeto, mas era difícil me reprovar, eu tinha um universo de cultura bastante amplo, influência dos amigos de papai ... Lia muito, ficava difícil me reprovar pelo português, ainda assim nunca fiz exame.*

---

<sup>44</sup> SILVA, J. P. da. A educação como resgate da identidade popular. **Raça negra**. Igreja Metodista, 1997, p.28.

<sup>45</sup> SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p.29.

*Minha turma..., nós éramos chamados monstros. ... Fiz a Escola de Engenharia na USP - São Carlos, fui aluno monitor da disciplina que leciono hoje... Então comecei com a iniciação científica da própria universidade, ganhei uma bolsa para fazer o trabalho de pesquisa... Eu decidi ali na universidade que eu iria ser pesquisador. O mestrado foi no ITA e o doutorado na França, a livre docência na USP e hoje sou professor titular na Federal do Ceará. (Professor 2)*

*... Era um aluno dez (...) Eu nunca passei de ano com menos de 9... Nunca tive muita dificuldade com estudo, não porque fosse muito inteligente, eu sempre estudei muito, era dedicado aos estudos. Terminei o primário e fui fazer o famoso exame de admissão para o colégio estadual, Colégio Estadual Zuleica de Barros Martins Ferreira, era em Pompéia. ... Havia uma certa pressão, já dentro de casa para a gente trabalhar, lembro-me que no quarto ano ginásial, eu estava na seguinte situação, eu jogava futebol, fazia o meu curso e trabalhava como office-boy num escritório de engenharia. (...) Fui fazer o curso técnico, não sabia se iria para a universidade, não havia uma perspectiva clara da universidade. (...) O curso de química industrial no Colégio Osvaldo Cruz, mas tinha que pagar a matrícula, e não havia a menor condição de se pagar essa matrícula. Mas eu sabia que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo estava dando bolsa de estudo, descobri a casa do secretário da Educação e fui lá pedir (...) Ganhei bolsa por quatro anos. (...) Li no jornal que a firma Aliança Brasileira estava selecionando engenheiro químico, como eu estava querendo trabalhar, resolvi ir nesse local, mas eles estavam pedindo um engenheiro químico, mas eu era muito especializado na área de inseticidas e pesticidas, fui lá, prestei o exame e acabei sendo classificado, apesar de não ser engenheiro eu era muito especializado e eles me contrataram (...) Ganhava bem, mas no final de um ano pedi demissão e fui fazer o cursinho do Grêmio da Faculdade de Filosofia da USP (...) Acabei arrumando uma situação em que eu trabalhava no cursinho e assistia aula à noite (...) Assim me preparei para o vestibular (...) Passei e tive que vir para Campinas. ... Não tinha dinheiro, já dá para perceber o que houve a partir do momento que deixei o emprego, uma incompatibilidade muito grande, principalmente*

*com meu pai, ele não admitia (...) Comecei a usar barba, ele dizia que não queria filho comunista! (...) Minha mãe segurou a barra, minha mãe falou: “Tudo bem a gente dá um jeito”. Os dois primeiros anos foram pesados, eu não tinha dinheiro para absolutamente nada (...) Consegui uma bolsa FAPESP iniciação científica, e me dei muito bem, terminei a graduação com dois trabalhos internacionais publicados, o que não era normal, e comecei o mestrado, o meu orientador falou: “nada de fazer mestrado, faça o doutorado direto”, fui um dos primeiros casos a passar absolutamente direto para o doutorado ao sair da graduação. (Professor 3)*

*... Nunca pensei em ser a primeira da sala, ganhar medalha nunca fez minha cabeça (...) Eu estudei no Colégio de Aplicação UFRJ... Recentemente nas comemorações de aniversário do colégio, fizeram uma homenagem aos melhores alunos, meu nome estava lá como uma aluna que por muito tempo foi a melhor do colégio, então quer dizer, a gente passava direto em tudo, tinha excelentes notas, só que ninguém nunca disse, e nem nunca recebi prêmio, quando muitos outros recebiam, por quê?...Superei as expectativas de minha mãe; chegou o vestibular, prestei para engenharia e passei, mas não fiquei, mudei para computação. Abriu o primeiro curso no Rio (...) Fui fazer graduação, fiz estágio e depois fui fazer mestrado. Depois do mestrado fui trabalhar na área seis, sete anos, comecei a pensar no doutorado, fui buscar informação com professores na USP, e naquela época o CNPq estava incentivando, querendo melhorar a formação do pessoal, incentivando a sair, acabou dando certo. Fiz doutorado na França, em Toulouse, numa universidade que se chama Escola Superior de Aeronáutica e Espaço. Tive uma oportunidade graças a um professor da USP. (Professora 6)*

Nem sempre ser “melhor” no caso dos negros lhes garantem o êxito ou visibilidade. Na escola por vezes “*ocorre situação em que a criança é impedida de ocupar posição de destaque por ser negro*”.<sup>46</sup> A pouca expectativa de sua mãe, mencionada pela professora, se deve às questões econômicas

---

<sup>46</sup> CUNHA Jr., H. A indecisão dos pais em face da percepção da discriminação racial na escola pela criança. *Cadernos de Pesquisa*. n. 63, p. 53, nov. 1987.

de empregada doméstica, não sonhava além da formação de professora primária para a sua filha, até aonde suas economias possibilitariam chegar.

Narrativa como essa da professora acima conduz a um raciocínio que permeia o pensamento da classe média, de que só não vence aquele que não se esforça ou não quer, uma vez que ela, classe média, não acredita no racismo, mas acredita na falta de competência do negro. Esse argumento pode também ser assimilado por negros que ascendem socialmente, daí informações como a da presidente da Associação de Moradores da Favela Quilombo: “*a maioria da população pobre é negra, porque não se interessa para estudar*”.<sup>47</sup> Os relatos apresentam uma dificuldade comum aos meus interlocutores: a questão econômica.

*... Eu gostava de estudar, tirei até uma medalha de honra ao mérito no primário, no ginásio não queria saber de estudar e entrei para a fase de jogador de futebol. ... Saí da escola no ginásio e fui trabalhar como office-boy aos 15 anos em 1974 (...) Pedi demissão do emprego, o que me levou a tomar essa decisão foi a proteção que fizeram a um rapaz que tinha acabado de entrar (...) Eu achava que havia sido discriminado por ser pobre, talvez até por ser mestiço. Aos 17 anos, voltei a estudar, fiz supletivo e concluí o 1o e 2o graus. No segundo grau, ganhei fama de aluno inteligente (...) Lia muito, por isso o colégio tornou-se insuficiente para mim. (...) Eu era o melhor aluno da turma. No colegial decidi o que queria ser na vida, queria estudar e já era bom em matemática. Com o dinheiro da demissão me sustentei no cursinho, fiz o mais barato, que é o Cursinho Politécnico, o melhor da época. De manhã eu fazia cursinho, no restante do tempo eu estudava, quando fui fazer o vestibular sabia que ia passar. E realmente passei, em matemática na USP. (...) Tive notas muito altas na Universidade, me formei em matemática em três anos, ao formar-me ganhei uma medalha. Também ganhei outra medalha de honra ao mérito.*  
**(Professor 8)**

---

<sup>47</sup> OLIVEIRA, J. **Desigualdades raciais**: construções da infância e da juventude. Niterói: Intertexto, 1999, p. 128.

*No colégio público fiquei... na época havia concurso para o colegial, consegui nos três colégios da região, passei nos três e pude escolher onde iria estudar. Terminei o colegial (...) No primeiro ano de cursinho consegui 40% de bolsa, foi quando decidi fazer medicina. Tentei na USP e não passei, dois meses depois entrei numa lista de espera na UNESP em Botucatu, mas eu não tinha condições de ir para lá. Resolvi fazer outra faculdade de meio período para poder arranjar emprego. (...) Fiz concurso para bolsa e novamente ganhei, uma bolsa de período integral. Comecei a estudar 11 horas por dia e acabei entrando na USP. Só consegui isso porque a família nunca me exigiu coisa alguma (...) Entrei na faculdade e fui trabalhar no centro acadêmico. Durante dois anos tive bolsa alimentação que dava direito a uma refeição na faculdade. (...) Eu tinha que passar na prova para residência e estava pensando em fazer alguma coisa ligada à UTI, fui até convidada para trabalhar com o pessoal que fazia UTI na época, mas na hora de escolher não sei o que aconteceu e, quando vi, estava fazendo inscrição para medicina preventiva. Fui para a saúde pública, o primeiro ano fiz no interior, depois vim para São Paulo aqui no centro de saúde escolar (...) Minha vida, minha família, minhas raízes, meu mundo foram formados na periferia, o que me ajudou a lidar com a população, até mesmo a entender melhor os problemas, fazer treinamento pessoal, lidar com pacientes, porque eu sempre entendi a linguagem deles. Assim muitas questões que as pessoas traziam e que eram absurdas para meus colegas não eram vistas por mim dessa forma, o que me possibilitou uma carreira mais tranqüila (...) Sou supervisora de campo do estágio de aprimoramento. (Professora 9)*

*... Sempre fui muito estudiosa e sempre gostei muito de estudar, não parei até agora, mas acho que sempre fui boa, principalmente até a 8ª série, sempre estive entre as primeiras, fazendo o dobro para ter uma relação igual com os outros, mas sempre foi um desempenho bem razoável, na faculdade eu nunca peguei D. P., fui sempre, não a melhor, mas sempre da média para cima. ... Acabei a faculdade e coloquei o diploma na gaveta. Fui fazer desenho industrial na FAAP, depois ganhei uma bolsa e fui fazer*

*especialização em Design na França. Mestrado e Doutorado na USP.*  
**(Professora 10)**

*... Eu tinha um rendimento muito alto nos estudos, as notas, as mais altas eram as minhas, eu sempre tive um grau de cobrança muito grande comigo mesmo, isso veio da minha mãe. ... São Bernardo possui um grande incentivo para esporte (...) Para a gente era uma segunda casa porque eles ensinavam princípios de higiene, ensinavam sobre sexualidade, havia festa, coral, a gente jogava capoeira, a gente fazia de tudo lá, (...) Foi a melhor coisa que aconteceu para tirar a gente da rua (...) Eu fui o único filho que ingressou na faculdade. Dos meus irmãos, uma é empregada doméstica e o outro trabalha no comércio, fiz a Escola de Educação Física em São Caetano. Mestrado e Doutorado na UNICAMP. O pós-doutorado fiz na França.* **(Professor 11)**

*... Meu desempenho na escola foi muito bom, nunca reprovei, sempre estive acima da média... Fiz enfermagem, depois fiz residência em medicina do aparelho locomotor num hospital em Brasília chamado Sara Kubitschek... fiz mestrado e doutorado aqui na UNICAMP. Depois passei um período fora do país, fazendo um estágio nos Estados Unidos – Washington.*  
**(Professor 12)**

*...Eu sempre fui um aluno regular, eu nunca fui aluno brilhante, só considerado um aluno inteligente, durante o primário, ganhei medalha de melhor aluno, no ginásio eu sempre fui extremamente regular, não tinha notas maravilhosas, embora naquela época, a aprovação fosse com média 7,0. Eu nunca fui reprovado, me destacava em algumas matérias, matemática, história, geografia, sempre fui um aluno bastante razoável ... Entrei com seis anos na escola, com 17 anos eu havia passado no vestibular para Engenharia Química na USP.*

**Para este professor só foi possível estudar fazendo manobras para conciliar trabalho e estudo, conforme relato abaixo:**

*... Fiz colégio técnico numa escola importante e grande, saí para o mercado de trabalho (...) Entrei em engenharia química na USP, era um curso*

*integral, mas como eu nunca pude só estudar, sempre tive que trabalhar, em alguns momentos tive que privilegiar o trabalho, eu acabei indo para matemática, era uma estratégia que se utilizava na época, você fazia a parte de matemática, depois voltava para o curso de engenharia para terminar as matérias específicas, mas aí acabei mudando de curso. Fui para as Ciências Sociais, e comecei a ter destaque, me achei no curso – Escola de Sociologia e Política – primeira escola de sociologia da América Latina, é uma escola onde passaram grandes nomes, como Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, eu fui um pouco por causa dessa história e pela característica que a escola tinha na época, era uma escola considerada de formação de quadros de esquerda (...) Tive bolsa de estudos na graduação, no mestrado e doutorado, todo meu estudo fiz com dinheiro público, então eu acho que é a única maneira de você manter uma pessoa de origem humilde, economicamente pobre, numa universidade de qualidade, não existe milagre. (Professor 14)*

Os relatos acima transcritos colocam em evidência a dificuldade que o negro pobre enfrenta para estudar, tendo que trabalhar logo cedo (fase escolar) para contribuir no sustento familiar. Na luta pela sobrevivência, a escola passa para segundo plano e por vezes é abandonada. Para alguns professores da rede pública de São Paulo, o abandono da escola pelo aluno ocorre porque para ele e para os pais “a educação não é vista como uma “aplicação” para o futuro e, por isso, é deixada de lado ...”<sup>48</sup> A verdadeira causa não é questionada, a injustiça do modelo social, por isso determinado grupo étnico tem como perspectiva de vida apenas a luta pela sobrevivência.

*O meu desempenho escolar sempre foi muito bom, no grupo eu fiquei algumas vezes em 1o lugar e, no ginásio, eu também sempre fui bem. ... Fiz um cursinho bom, porque eu trabalhava lá e tinha bolsa, no Anglo de São Paulo. O meu doutorado foi feito na Inglaterra, Manchester. O mestrado – USP, eu fiz na física aplicada, fiz graduação em eletrônica e doutorado em*

---

<sup>48</sup> SILVA, Percy da. Expectativa do professor. **Raça Negra**. Igreja Metodista, 1997, p. 42.

*computação. Na verdade, desde a graduação fiz iniciação voltada para computação. (Professor 15)*

*... No seminário N. S. Glória, que era um colégio de freiras não-pago, minha mãe mentiu para que eu pudesse entrar, era muito difícil... minha mãe foi falar com as freiras, mas elas disseram não, elas entendiam que uma criança de 10 anos deveria ter alguém para levar e buscar, ou deveria pagar uma condução. A condução era muito cara, não dava para pagar, minha mãe trabalhava, era carcereira num presídio feminino. Minha mãe era amiga da bibliotecária e elas combinaram de dizer para as freiras que eu ficaria a semana toda na casa dela, que era perto do colégio, então elas consentiram que eu ficasse (...) O colegial fiz no Brasílio Machado. O terceiro grau fiz na FIAM – Faculdades Integradas Alcântara Machado. (...) A USP tem um programa, o PROLAN, de pós-graduação e integração da América Latina, que congrega várias faculdades, direito, comércio, sociologia, ciências sociais, economia, pelo menos umas seis unidades da USP, e os orientadores são das unidades a que você se vincula (...) Ingressei nesse programa fazendo uma pesquisa sobre juventude negra, concluí o mestrado, voltei para o doutorado um ano depois. (Professora 16)*

*... Durante muito tempo na minha vida eu não podia ser mais ou menos, eu tinha que ser mais, não podia ser 9 tinha que ser 10 ... (Professora 17)*

Boas notas servem também como anteparos utilizados pelos negros na escola, como meios de amenizarem a ação do racismo sobre eles, e para, desconstruir, em termos, a imagem desfavorável de seu grupo étnico. Os pais cobram da criança um rendimento superior ao dos outros, ou seja, ela tem que se mostrar extremamente estudiosa, a mais inteligente, a melhor da classe. Às vezes, tornam-se modelos, como relatou o professor 3 “*meu pai trabalhava na casa de uma família quatrocentona de sobrenome Gancio. Ele levava meu boletim para mostrar aos seus patrões, as minhas notas eram exibidas como exemplo aos filhos do casal "olham as notas dele, vocês não ficam envergonhados?"*”, dizia a patroa a seus filhos. Por

que os filhos deles (dos patrões) deveriam se envergonhar?  
Porque não tinham notas melhores que as do filho do  
jardineiro.

Os/as professores/as através de suas memórias trazem para a atualidade um período no qual o ensino público possibilitava a inserção qualificada do negro no mercado de trabalho. Mas a comunidade negra e pobre continua se esforçando para se autoqualificar, freqüentando cursos noturnos após sua jornada de trabalho, na maioria das vezes em escolas sem qualidade e com horário reduzido. As instituições de dominação e de preservação das desigualdades de oportunidade social nunca foram totalmente eficientes, pois os negros sempre romperam as barreiras, melhor dizendo, quebraram a estrutura de negação e alcançaram posições sociais.

Alguns nomes de negros famosos pelas artes reportam ao século 18, época em que o Brasil vivia em pleno processo escravocrata, mas negros e mulatos já furavam alguns bloqueios e se faziam expressivos.<sup>49</sup> Ainda nesse século há registro da existência de uma classe média negra no Brasil, composta de artesãos e produtores independentes. O desaparecimento dessa pequena burguesia negra deveu-se à abertura do país aos investimentos estrangeiros e à automatização, em geral, da produção de mercadorias que liquidaram o produtor negro independente das cidades.<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Arquiteto mestre Valentim da Fonseca e Silva deixou obras relevantes como o projeto paisagístico e de esculturas do Passeio Público do centro do Rio de Janeiro. O padre José Maurício (1767-1830) é tido como o maior compositor do século 18. Ignácio Ferreira Pinto, o mestre entalhador, Manuel da Cunha e Silva, o pintor mais importante do Rio nessa época, tanto que, quando a Câmara Municipal quis homenagear o ex-governador Gomes Freire, convidou Silva para pintar um quadro do político. Manoel Joaquim Corrêa dos Santos, violinista. Joaquim José Lacé, organista. Manoel Ignácio da Silva Alvarenga, professor e poeta. João Manso Pereira, químico. Gonçalo José Muzzi, médico. Simão José de Nazaré, entalhador, Salvador José de Almeida e Faria, professor de música. Para os filhos de ex-escravos ou alforriados “um grande passo para ser reconhecido era a profissão e destacar-se nela”.

Para reunir dinheiro para a compra da liberdade, escravos trabalhavam em horas de folga ou mesmo aos domingos. Apenas uma minoria de senhores concedia as alforrias gratuitamente. Como o caso do Cunha e Silva, era talentoso, seu valor foi adequado à lei de mercado, “comprar caríssimo” a sua alforria. Maior informação ver: LIMA, Roni. Mulato já era relevante no Rio do século 18. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 2 de nov. 1997. Cotidiano, Caderno 3, p. 3. Ver também: CAVALCANTI, Nireu Oliveira. **A cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro: as muralhas, sua gente, os construtores**. 1997. Tese (Doutorado em arquitetura). Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

<sup>50</sup> MULLER, M.L.R. **Professoras Negras...** op.cit., p. 34.

## Situação econômica familiar

Antes da Abolição o negro era mercadoria, não era considerado humano, nessa condição não competia com ninguém. Tornou-se livre, agora tinha que disputar posições com o imigrante de condições econômicas semelhantes e com brancos pobres, aí o preconceito e a discriminação étnica passam a ser utilizados como arma no jogo da competição. O trabalho escravo foi suporte para expandir o capitalismo mercantil, era a produção de mercadorias nas colônias para comercializar nas metrópoles européias. Criam-se, assim, as condições necessárias para a formação do capitalismo industrial. O sistema capitalista deu nova forma ao racismo de origem escravista, mudou o sistema econômico, as relações de trabalho e as formas de opressão, mas a figura do negro continuou a ser ideologicamente definida como inferior. Portanto, a sociedade tem como critério importante de seleção para emprego a cor, isso faz com que o negro ocupe as mais baixas posições na sociedade. A associação entre ser negro e ser empregado doméstico é rápida, porque é comum ter a figura do negro vinculada a atividades sem qualificação. Ainda hoje a maioria dos negros vive em locais como favelas, cujas condições pouco diferem de cem anos atrás, apesar de não ser propriedade de ninguém, continua na inferioridade da pobreza. As taxas de desemprego e de subemprego são maiores entre os negros que entre brancos.<sup>51</sup> É sabido que há

---

<sup>51</sup> PAIXÃO, M. Os indicadores de Desenvolvimento Humano (IDH) como instrumento de mensuração de desigualdades étnicas: o caso Brasil. UFRJ, 1997. De acordo com pesquisa realizada em 1998 pelo Departamento Intersindical de Estudos Econômicos e Sociais (DIEESE) e a Fundação CEAC, em seis capitais brasileiras, pode-se aferir a existência de uma significativa distinção entre a população negra e branca, na medida em que a população negra convive mais intensamente com o desemprego em qualquer capital do país. Vejamos os dados obtidos nessa pesquisa sobre a presença da população negra na População Economicamente Ativa - PEA – em alguns dos principais centros urbanos do país. Em Belo Horizonte, 51% são negros, destes 17% estão desempregados, contra 13% de brancos; no Distrito Federal, a população negra é de 63%, sendo que 20% estão desempregados, para 17% de brancos; em Porto Alegre, 11% da população é negra, desta 20% está desempregada, para 15% de brancos; em Recife, 64% da população é negra, sendo que 23% dos desempregados são negros e 19% brancos; em Salvador,

muitos brancos nas mesmas condições, porém a classe privilegiada é constituída por brancos. Daí achar que no Brasil o que existe é preconceito de classe e não étnico, é mais uma tentativa de reforçar a democracia racial.<sup>52</sup>

Para Maria Isaura, é difícil dizer que a população negra brasileira, com a Abolição, tenha formado um subproletariado urbano e rural numa marginalidade na estrutura socioeconômica, pois mesmo na escravidão os escravos não eram homogêneos, nem do ponto de vista étnico, nem do ponto de vista da instrução e dos conhecimentos.

Encontravam-se nela negros totais, mas também indivíduos de cor da pele de tons claros; gente com alguma instrução e outros totalmente ignorantes, pessoas que haviam aprendido um ofício urbano que se dedicavam a um pequeno comércio, ao lado de outros que só sabiam trabalhar a terra. A Abolição elevou as camadas intermediárias, os antigos escravos que já possuíam algum preparo. No entanto, essa elevação não foi igual por toda a parte do país. Nas regiões outras que não o Sul, não encontrou o escravo a concorrência do imigrante no mercado de trabalho, conseqüentemente na integração tanto rural quanto urbana em melhores condições foi mais fácil. Todavia, nas cidades e regiões do Sul, mais ricas, a maioria dos escravos, mesmo quando dominava um ofício, só pôde se integrar em posições de inferioridade socioeconômica, os imigrantes ali presentes levavam, em geral, vantagem sobre eles. É preciso ressaltar, porém, que já havia uma quantidade apreciável de negros livres, com suas profissões e ofícios, que anteriormente à libertação dos escravos fazia parte da pequena burguesia.<sup>53</sup>

A heterogeneidade social entre os negros continua, não é estranho dizer que os mulatos se ascenderam do extrato mais

---

81% da população é negra, 25% dos negros são desempregados e 17% dos brancos; em São Paulo, 33% dos trabalhadores são negros, destes, 22% estão desempregados, contra 16% de brancos.

<http://desc.rits.org.br/frame1.3.htm>.

<sup>52</sup> VALENTE, A. L. E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. 7.ed. São Paulo: Moderna, 1987.

<sup>53</sup> QUEIROZ, M. J. Coletividades negras, ascensão socioeconômica dos negros no Brasil e em São Paulo. **Ciência e Cultura**, v. 29, n.6, p. 647-663, 1997.

baixo para o superior com mais facilidade, mas também houve negros que puderam efetuar essa ascensão. Com isso parecia que a ascensão socioeconômica era possível para todos os negros; é importante ressaltar que esta era uma ascensão de alguns indivíduos, mas não de grupos, nem da coletividade, daí a maioria dos negros se debaterem até hoje em busca da cidadania digna.<sup>54</sup> Essa situação está evidenciada pelas piores condições de vida para a população negra, mesmo quando comparada às condições materiais da população branca de mesmo nível de renda, aponta-se naquela um componente específico de discriminação racial em relação a esta.<sup>55</sup>

A questão econômica familiar em que viviam os/as professores/as não foi explicitada por todos, entretanto suas falas são traídas pela memória que aflora evidenciando as dificuldades econômicas vividas no seio das suas famílias. Outros/as professores/as se emocionam ao falar das privações pelas quais a família passou para criar e educar os filhos, e a falta de alimento que por muitas vezes foram impostos:

*... Quando eu saía da escola e ia para casa... sentia uma tristeza imensa, porque em casa faltava comida. Eu chegava em casa e via minha mãe, com aquele monte de roupa lavando, ela tinha uma ferida na perna, equizema, tomando friagem naqueles tanques, beira de córrego. A situação era precária, ... mas eles viam a necessidade de formar os filhos. (Professor 1)*

*... Até pela falta de recurso na família, eu só podia estudar em escola pública... (Professor 2)*

*... Mas tinha que pagar a matrícula e não havia a menor condição de se pagar essa matrícula (...) Minha mãe costurava para a dona do externato onde eu estudava e não pagava, foi uma coisa assim, porque eu nunca vi ninguém pagar alguma coisa. (Professor 3)*

---

<sup>54</sup> Ibid.

<sup>55</sup> ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: **Diferenças e preconceito na escola**. (org.) Julio Groppa Aquino, São Paulo: Summus, 1998,

*... Nunca me passou estudar em escola particular, porque não tinha condições mesmo, minha mãe era empregada doméstica... (Professora 6)*

*... Eu não tinha dinheiro para consumir o que elas consumiam. Minha avó era quem pagava a escola, ela era cozinheira na casa dos Mattarazzo. (Professora 9)*

*... A pobreza naquela época era um negócio modesto, era diferente do que é hoje, hoje a pobreza é miséria mesmo, mesmo vivendo na favela, era digno... (Professor 11)*

*... A condução era muito cara, minha mãe não podia pagar. (Professora 16)*

Embora a vida nesse período para muitos/as professores/as não tenha sido tão fácil, a vontade de estudar não foi removida, nem o desejo de lutar por uma vida melhor a despeito de todos os obstáculos que enfrentaram. A maioria das famílias dos professores concentra-se nas categorias profissionais de menor nível de rendimento. São atividades de menor prestígio social: domésticas, atividades manuais, etc.

### **Relacionamento com colegas e professores/as**

Pesquisa desenvolvida por Figueira<sup>56</sup> comprova o reconhecimento do professorado quanto à existência do preconceito racial na escola, seja este por parte de alunos, de professores em relação a alunos, ou do corpo administrativo para com os alunos. O preconceito manifesta-se em brincadeiras ou apelidos alusivos à cor, na seleção social do colega de estudo ou de banco escolar, e na própria expectativa do professor quanto ao rendimento do aluno negro, quando comparado ao branco. Embora os professores tenham se declarado destituídos de preconceitos, admitem não estarem preparados para lidar com a questão racial. Ao presenciar

---

<sup>56</sup> FIGUEIRA, V. M. O preconceito racial na escola. *Estudos Afro-asiáticos*. n.18, 1990.

situações de conflito inter étnico entre os alunos, em que o negro é rejeitado pelo branco, o professor não toma nenhuma providência, a prática passa a ser aceita como natural, e o que não é errado é certo.

Cotejando os discursos dos depoentes com a realidade dos afrodescendentes nas escolas brasileiras do início do século, parece que no decorrer do tempo a situação não se modificou, como podemos constatar na fala de uma testemunha ocular do período mencionado:

“você não imaginam o que era a escola no meu tempo (+ ou – 1910). Havia os meninos brancos que diziam “negros pretos, cor da noite, cabelo de pixaim, não encosta em mim” e nós não podíamos sentar perto deles (...). No meu tempo de escola, as crianças sofriam muito porque o ensino visava sobretudo os brancos”.<sup>57</sup>

Ao considerar a transmissão da cultura como uma das funções da educação, pode-se concluir, historicamente falando, que a educação é um instrumento ideológico de racismo.

As crianças negras ainda são comumente marginalizadas pelos seus colegas, a rejeição se dá nos mesmos moldes do passado. Alguns colegas brancos se recusam a sentar ou a realizar atividades escolares com elas; fazem comentários, piadas e chacotas que se referem a seu fenótipo, principalmente para atingir aqueles que têm traços físicos de negritude mais ressaltados. Esses são chamados de escuridão, feios, macaco, fedorento, etc. A professora admite saber<sup>58</sup>, e afirma que as crianças discriminadas não participam de atividades orais na sala, tem medo dos outros rirem delas. *“Não falar, não se expor é uma estratégia para não chamar a atenção sobre si e ter condições de, de alguma forma, fazer*

---

<sup>57</sup> CUNHA, H. Debate: processo de socialização da criança e formação da identidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 63, p. 61, nov. 1987.

<sup>58</sup> Pesquisas realizadas por Eliane Cavalleiro, Irene Sales de Sousa, Iolanda de Oliveira e Fulvia Rosemberg conclui em que os professores tratam com diferenças os alunos negros e resistem em admitir o preconceito na escola e na sala de aula. Poucos trabalham as diferenças e os conflitos raciais. A escola recria as atitudes da sociedade, sem reagir. Fulvia Rosemberg é categórica: a “questão racial está presente na própria dinâmica educacional com a exclusão dos estudantes negros e suas chances menores de êxito”. **Preconceito na escola**. Disponível em <<http://www.uol.com.br/amcc/copa-2htm>> acesso em 17/11/1999.

*parte de um grupo, em uma situação de discriminação”.* <sup>59</sup> O silêncio talvez seja a primeira estratégia para permanecer no grupo, até que se possa provar que é bom ou mesmo “melhor” que os demais. Veja as narrativas que seguem:

*... Nós éramos tratados diferentes, ... um dos fatores é que em geral estávamos num meio completamente diferente, no sentido de que quando não era único, era um dos poucos da raça negra. Isto de alguma forma faz diferença (...) Eu tinha um bom desempenho escolar, havia outro colega negro que tinha um desempenho escolar inferior. As brincadeiras que envolviam as questões raciais eram tiradas com ele, não comigo, neste sentido eu deixei de passar por este tipo de discriminação... é claro, isto ocorria num ambiente, onde podiam notar que embora eu tivesse essa cor eu tinha capacidade, eu era igual ou superior a eles. Tive um tratamento muito bom por parte dos colegas na faculdade porque fui um bom aluno, mas eu sempre percebi que as minhas amizades na universidade foram construídas, não pelo fato deles quererem prestar essa amizade, mas pelo fato de que era uma amizade conveniente. Posso dizer que hoje em dia eu tenho alguns amigos que em determinadas ocasiões não quiseram nem sentar ao meu lado, eu sentava numa carteira e eles se levantavam e sentavam na outra, e que hoje em dia, depois de me conhecerem realmente, se tornaram meus amigos, ou seja, porque você tem algo a dar, se não fosse isto, jamais seriam seus amigos. (Professor 5)*

A atitude dos colegas é preconcebida, o que faz o depoente entender que toda a rejeição advém da falta do conhecimento dos colegas sobre sua competência. “Sou negro mas sou diferente”, e que, após constatar sua competência intelectual, ele é aceito. Ele tem que ser aprovado pelos colegas. Para tanto, deve ter alguns atributos que compensem o fato de ser negro. Situação como essa esclarece o fato de muitos negros terem grandes ambições intelectuais. De acordo com a fala do depoente, o relacionamento do aluno negro com seus colegas

---

<sup>59</sup> OLIVEIRA, J. M. de. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula.** Campinas: Papirus, 1994. P.75.

depende do seu desempenho.

*... Relacionamento com professores, nunca tive maiores problemas, quer dizer... Com os colegas, sempre me dei muito bem, sentia alguma coisa engraçada, mais nas famílias que nos colegas... (Professora 6)*

*... Relacionamento com professores e colegas foi muito engraçado, eu vinha de uma família pobre, mas com um padrão cultural muito, muito bom, mas enfim, morava na periferia, era negra e pobre, minhas colegas vinham de classe média de Santana, que era formada predominantemente por imigrantes portugueses comerciantes. (...) A questão cultural era absolutamente dispar (...) Elas vinham de famílias onde os valores eram de pequenos burgueses, de ascensão, dava-se muito valor às questões materiais e minha família sempre teve um cultivo de cultura, (...) Tive poucas amigas (...) Os quatro anos do ginásio é uma coisa que quero esquecer (...) Mas mesmo assim consegui trazer duas grandes amigas que cultivo até hoje, uma negra e uma branca ... (Professora 9)*

A narrativa da professora acima explicita a ausência de uma negociação aceitável para uma convivência pacífica no espaço (escolar), apesar de possuir a mercadoria para trocar, a professora não consegue valor de barganha pelo seu produto (cultura). É possível que a depoente tenha tentado sobrepor aos colegas a sua cultura, todo seu discurso está impregnado do poder e do valor do conhecimento individual. Até mesmo no momento em que a depoente concedia o relato, houve uma tentativa de criação de um processo de indução que me levasse a concluir quão diferente era. Diante da impossibilidade de se fazer melhor, o silêncio sobre si própria e sobre a situação é estratégico, o que é diferente do esquecimento, é a seletividade da memória que também é um processo de negociação, nesse caso consigo mesma.<sup>60</sup>

Ainda sobre relacionamentos:

---

<sup>60</sup> POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989. p.3-15.

*Relacionamento com professor e colegas (...) Eu era a menina negra e feia, você é sempre a coisa errada. Então você procura ser mais certinha, a que estuda mais, acho que por influência dos pais de estarem sempre tentando, é uma forma de se assegurar na escola e de proteger os filhos, manter a criança bem limpa, bem arrumadinha (...) A professora sempre procura falar que negrinho é sujo, que é burro. (Professora 10)*

A professora não deixa explícito se o que ela fala é um fato ocorrido com ela, ou um sentimento baseado no senso comum, que identifica brancos/as com qualidades apreciadas, e os negros não.

Em um encontro informal com a professora, ela relatou-me que a escola onde estudava fazia parte de um projeto do Estado que premiava a cada semestre os melhores alunos.

Para tanto, a escola mandava o nome dos dois melhores alunos do semestre, ou seja, o 1º e 2º lugar. No primeiro semestre, ela ficou em 1º lugar, ganhou prêmio e medalha, mas continuou sendo a melhor no segundo semestre, então a direção da escola decidiu tirá-la do 1º lugar e mandou o nome de outro aluno. Ela relata que ficou muito triste porque sabia que o 1º lugar era dela, mas não podia fazer nada. Relatou à sua família a injustiça que estava sofrendo, mas sua família consolou-a dizendo que as coisas eram assim mesmo, e que ela ficasse com o 2º lugar, pois aquilo não tinha importância alguma. No dia da premiação foi lá chateada, pois queria receber o prêmio que lhe era de direito. Para sua surpresa, quando chamaram a sua escola, o seu nome foi chamado, contrariando a escolha da escola. Ficou sabendo depois, que naquele semestre a delegacia de ensino é quem havia escolhido o aluno, pelas notas.

A situação do negro estudante é por vezes contraditória. Os professores na sua maioria têm baixa expectativa em relação a esse aluno, mas quando ele sobressai entre os demais, há uma tentativa, por causa da competição, de apagamento de sua visibilidade positiva.

*... Eu era um colega diferente dos meus amigos, eu sabia serrar, pregar, então eles viam meus brinquedos, (...) por ser diferente eu não tive a chance de ser o estereótipo do negro, não fui prejudicado por isso (...) Meus colegas de infância me reconhecem como negro e eu sempre os aviso, não se esqueçam que sou negro e que há muitos irmãos que pagam por isso.*  
**(Professor 13)**

*... Eu tive poucos amigos professores, tinha muitos colegas e nos dávamos muito bem. Tínhamos grupos de estudos, ... eu era o líder, era um ambiente bastante estimulante, isso foi no interior, Presidente Wenceslau, há trinta anos atrás.* **(Professor 15)**

As narrativas acima nos revelam um processo de negociação constante que o aluno negro faz para ser aceito pelo grupo, ele precisa ser reconhecido como o melhor, ou como o portador de habilidades vistas pelo grupo como positivas. Portanto, é justificado: *“ele é negro, mas é inteligente; porém sabemos que o desempenho escolar depende de outras coisas, como boa alimentação, boas condições de saúde e higiene...”*<sup>61</sup> condições que, sabemos, a grande maioria negra ainda não conquistou.

---

<sup>61</sup> VALENTE, A. L. E. F. **Ser negro no Brasil ...** Op. cit. p.32.

## Incentivador

“Nem mesmo é necessário ir à fábrica ou à fazenda para observar o funcionamento das mentalidades primitivas: basta ir à cozinha e deter um instante o olhar sobre aquele ser inferior que é sua esposa (...) A prova da inferioridade feminina e da proximidade entre mulheres e negros...”<sup>62</sup>

A história da dominação masculina tem determinado o comportamento das mulheres. Ele é baseado na submissão, dependência, domesticidade e passividade e não na competitividade com os homens, para a mulher estavam reservados os cuidados da casa e da família (marido, filho). Contudo, a mulher não é somente uma pessoa situada numa classe, são pessoas pertencentes a uma etnia específica, o que vai determinar outros fatores.

Os problemas enfrentados pela mulher branca não são os mesmos que enfrenta a mulata, e longe de ser os mesmos problemas enfrentados pela mulher negra, que era vista como se beleza e capacidade lhe fossem estranhas.

Sobre este assunto CARNEIRO nos informa:

“as mulheres negras advêm de uma experiência histórica diferenciada, marcada pela perda de poder de dominação do homem negro por sua situação de escravo, pelo exercício de diferentes estratégias de resistência e sobrevivência (...). A subordinação social da mulher tem como complementaridade a eleição do homem como provedor, temos o homem negro castrado de tal poder”.<sup>63</sup>

Na condição em que vivia a população negra, não foi permitido ao homem negro o exercício da opressão sobre a mulher negra. Isto devido ao sistema escravista a que estava submetido e sua precária condição de vida. Enquanto escravo não era dono de sua própria vontade, portanto não podia ser

---

<sup>62</sup> TODOROV, T. **Nós e os outros**: a reflexão francesa a diversidade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p.123.

<sup>63</sup> CARNEIRO, S. Mulher negra. In: **Mulher negra: política governamental e a mulher**. São Paulo: Conselho Estadual da Condição Feminina. 1985. p.43.

dono da vontade de ninguém, não existia para o negro a organização familiar, monogâmica.

No Brasil parece proibido fundir negros e mulatos numa mesma categoria, pelas possibilidades diferentes de formas de ascensão. Essa aproximação fica mais difícil ainda, quando se trata da negra e da mulata. Para entender esse processo seguimos atentamente o raciocínio de Maria Isaura.<sup>64</sup> A mulata era valorizada pela sexualidade, depois símbolo de exportação, a negra ao contrário era pouco valorizada. Ela era valorizada apenas pelos serviços que prestava aos brancos, não possuindo o prestígio estético e sexual da mulata. Sem instrução, viu-se aprisionada nas camadas mais baixas da sociedade, com menor possibilidade de ascensão do que o negro. Em São Paulo só conseguia empregar-se como babá, cozinheira, faxineira, lavadeira e vendeiras.

A prostituição, que serviu de canal de ascensão social a mulatas e imigrantes européias, não teve a mesma utilidade para a mulher negra: a cidade estava em plena expansão, desenvolvimento urbano e da burguesia, as mulheres negras ocuparam sempre as posições mais baixas. Nos casamentos ou nas uniões livres, o homem de qualquer etnia assim que atingia uma posição social mais representativa abandonava a concubina negra para se unir à mulata ou à branca pobre. Mas a mulher negra não, pois esta não desfrutava de nenhum prestígio, dificultava a ascensão social de seu parceiro. A mulher negra de extrato inferior muito excepcionalmente era esposa legítima, sua posição mais comum era de concubina que rapidamente era abandonada, obrigada a assumir sozinha a responsabilidade das crianças nascidas das uniões clandestinas.

As raras mulheres negras da pequena burguesia estavam condenadas ao celibato, a menos que se casassem com indivíduos de cor escura e de posição socioeconômica muito

---

<sup>64</sup> QUEIROZ, M. J. P. de. Coletividades negras. Ascensão socioeconômica dos negros no Brasil e em São Paulo. *Ciência e cultura*. v.29, n.6, p.647-663, jan. 1977.

inferior. A família negra era constituída de avó, mãe e filhos, família composta de mulheres, tendo a seu cargo a criação dos filhos de várias uniões sucessivas com homens diferentes. O que Roger Bastide chama de família matrifocal. Nas décadas de 30 e 40, a mulher negra continuou nas camadas inferiores só encontrando trabalho na condição de empregada doméstica.

Mas mesmo com alguns anos de atraso em relação ao homem negro, que já se fazia presente na média burguesia, a mulher negra também realiza sua ascensão socioeconômica e intelectual. A mulher negra em São Paulo está se infiltrando na média burguesia e sua ascensão social segue o mesmo caminho dos homens negros, através da instrução, e também não se diferencia da ascensão de brancas e mulatas de níveis inferiores. As mulheres negras não ficam mais centradas em certas profissões que lhes foram de certa forma exclusivas no passado. *“O preconceito de cor, cuja existência é inegável no Brasil, não foi suficiente para barrar-lhes o caminho, não as impediu de progredir na hierarquia de empregos”*.<sup>65</sup>

Mas também as mulheres negras estão mais sujeitas a serem excluídas do que as mulheres brancas e do que o próprio homem negro. Assim como o racismo determina vantagens para o branco em geral, a ideologia machista também garante vantagens ao homem em geral, portanto o homem negro, se comparado à mulher negra a despeito da discriminação, possui vantagem pela condição de macho.

No passado por vezes as mulheres negras foram os sustentáculos de seus amantes,<sup>66</sup> continuaram sendo na ordem familiar. Sobre isso, lembram os/as professores/as:

*... minha mãe era bastante exigente, ela sempre cobrou bastante essa questão do ensino ... tinha que ir bem na escola. Havia sempre uma troca, tudo que eu tive na vida eu conquistei, eu nunca ganhei um presente que não fosse troca com as boas notas... (Professor 2)*

---

<sup>65</sup> Ibid., p.656.

<sup>66</sup> Ibid., p.656.

*... passei no vestibular em Campinas e não tinha mais dinheiro, o dinheiro da indenização já havia acabado e meu pai não falava comigo, estava bravo porque eu havia largado o emprego. Como iria morar em Campinas? Então minha mãe falou: “Tudo bem, a gente dá um jeito...” foi minha mãe que segurou a barra... (Professor 3)*

*Minha mãe procurava mostrar a importância dos estudos para a pessoa negra, esta seria a forma de podermos enfrentar a sociedade, este todo etnocêntrico. Estudar seria algo para ser levado a vida inteira, como saber portar-se, conversar, relacionar-se com as outras pessoas... Que nós negros sempre temos que estar estudando, isso foi muito forte e até hoje nós continuamos nos aprimorando. (Professora 4)*

*...meus pais sempre tiveram aquela idéia de que enquanto estivéssemos estudando, eles garantiriam de alguma forma ... (Professor 5)*

*... Superei as expectativas de minha mãe, chegou o vestibular, prestei para engenharia e passei... Minha mãe queria que eu fosse professora primária, normalista. (Professora 6)*

*... minha mãe era muito rigorosa e me tratava de forma severa com as questões da escola. A professora falava que eu não era inteligente, que não estava interessada e que era curiosa. (Professora 7)*

*Reprovei três vezes a 7<sup>a</sup> série, minha mãe ficou zangada e me mandou trabalhar... (Professor 8)*

*Nossos pais sempre nos incentivaram a estudar, mas eu fui o único que continuou e fez faculdade. (Professor 11)*

*O maior incentivador para que eu estudasse foi meu pai, e depois, os professores no decorrer da formação do ginásio e até o colégio... onde tive maior incentivo para estar onde estou hoje, na área de pesquisa... (Professor 12)*

*... Lembro que minha mãe dizia: “Pode ficar tranquilo, porque comida você terá”. Minha mãe sempre insistiu para que seus onze filhos estudassem,*

*então eu tenho a impressão de que nós somos uma família negra atípica, porque metade dos meus irmãos tem o curso superior, estudaram em boas escolas... (Professor 14)*

*O maior incentivador dos meus estudos foi meu irmão mais velho... (Professor 15)*

*Meu pai achava que a gente podia começar a trabalhar com 14, 15 anos de idade, minha mãe não, só depois que terminasse o colegial, isso sempre foi uma briga na minha casa e minha mãe conseguiu ganhar isso. (Professora 16)*

*Minha mãe é muito rigorosa, apesar de ser uma mulher que trabalhava fora, sempre me lembro dela ajudando no exercício de casa, sendo exigente, quando havia um erro, eu tinha que fazer tudo novamente e mostrar outra vez para a professora... (Professora 17)*

A mulher negra tem uma história de luta e muito trabalho para garantir o sustento dos filhos/as. Ela construiu um tipo de família diferente da convencional (monogâmica), que perdurou até as primeiras décadas do século XX; a ordem familiar em que a mulher é o chefe da família, mulheres de maridos ausentes. Essa forma de família tem raízes na África e com marcas do regime de escravidão brasileiro. O relato dos professores/as evidencia, na sua maioria, a mãe como a mola propulsora nas suas trajetórias escolares. Sobre esse assunto é Rosenfeld que fala: “...opinião de um negro, que acusa sua mulher de ter o defeito de obrigar os filhos/as a uma melhor formação”.<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> ROSENFELD, A. *Negro, macumba ...* Op. cit., p. 46.

## Trajetória Docente

### *Ingresso na docência*

Antes de entrar propriamente nas falas dos atores sujeitos desta pesquisa, fazemos um passeio rápido pela trajetória docente de um respeitado mestre negro do início do século XX, o professor Antônio Cesarino Júnior, senhor de uma carreira que teve muitos reconhecimentos por seu trabalho, apesar dos grandes problemas enfrentados na Faculdade de Direito do Largo São Francisco. Conforme Irene Maria Ferreira Barbosa,<sup>68</sup> muitos depoimentos colhidos de pessoas ligadas de alguma forma à Faculdade de Direito dão conta de que havia uma perseguição muito bem articulada contra o professor Cesarino, e a questão racial era freqüentemente referida como causa do problema.

Barbosa remarca que é curioso não haver nos depoimentos de alunos, que não fazem nenhuma restrição ao mestre, nenhuma referência à questão racial. O respeito e a admiração acabaram branqueando a imagem construída. No entanto, nos depoimentos daqueles alunos que guardam algum tipo de ressentimento em relação a ele sempre aparecem referências a brincadeiras relacionadas com sua condição de negro, e, nesse caso, são brincadeiras em tom ofensivo, atribuindo seus excessos ao “complexo de negro” ou “a vontade de ser branco”.

Afirma Barbosa que, no decorrer de sua trajetória, não aparece nenhum momento em que a questão racial seja negada, mas também não aparece nenhum compromisso e identificação clara com ela. O constrangimento, enfrentou-o silenciosamente, mesmo quando já conquistava respeitabilidade como professor, já conhecido pela sua competência. A explicação para os problemas era atribuída

---

<sup>68</sup> BARBOSA, I. M. F. **Enfrentando preconceitos**: um estudo da Escola como estratégia de superação de desigualdades. 1994. 268f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

mais às questões de classe do que de raça. Quando questionado sobre os negros, ele dizia que nunca se negou a colaborar com eles, como se os negros fossem os outros. Se havia conseguido alguma coisa, isso foi graças a seu próprio esforço, ao investimento que a família fez nele e também graças a seu distanciamento das questões dos negros. Esse foi o pensamento que marcou a trajetória do professor Cesarino, nome importante como referência positiva para o grupo étnico.

Felizmente, a geração de negros pesquisadores, estudantes de pós-graduação, intelectuais – credenciados ou não pelos movimentos negros – da metade do século XX, vem incorporando como prática a reflexão sobre a sociedade e suas bases fundadoras da manutenção de privilégios, muitos estão discutindo aspectos fundamentais da experiência negra no Brasil, nas ciências sociais, na história, na saúde e na educação. Isto nos motiva a acreditar na possibilidade de um deslocamento do pensamento branco dominante. Para o Professor Henrique Cunha Jr.,<sup>69</sup> esse deslocamento já começou, pois, nos últimos 25 anos, os negros criaram um pensamento na educação, um deles é a crítica ao eurocentrismo brasileiro e a necessidade da pluralidade, passando pelas africanidades brasileiras.

O acesso dos negros à universidade está sendo alcançado pela criação organizada de grupos, que montam cursinhos pré-vestibulares para romper a barreira da má qualidade do ensino a que a maioria dos negros têm acesso.

O negro que romper a barreira, ajudado por essas iniciativas, terá uma maior consciência que provavelmente não exista ainda.

Com o aumento de professores negros nas universidades, seus trabalhos e presença no espaço acadêmico pode colocar em questão a hegemonia branca na produção de conhecimento.

---

<sup>69</sup> CUNHA, Jr., H. **Educação**. <<http://www2.uol.com.br/simbolo/raça/1299/especial08.htm>> acesso em 31/10/2000.

“A formação de um campo alternativo e contra-hegemônico, afro-descendente, crítico e radical desponta no horizonte como a aurora da Revolução afro-descendente no século XXI. Esta não seria nada mais do que o deslocamento de hegemonia branca de seu lugar central dominante em favor de um arranjo político, econômico e cultural mais plural, democrático e moderno.”<sup>70</sup>

Nessa direção somos todos intimados, os afrodescendentes, a praticar a crítica vigorosa em nossas áreas de trabalho, fazer ver aos autores sociais negros a importância do questionamento da hegemonia branca; compreender e enfrentar as contradições de pertencer ao “mundo negro” de origem e ao “mundo branco” da universidade.

Os depoimentos a seguir são de um grupo de professores que driblaram muitas dificuldades, a econômica e o preconceito, para entrar e permanecer num espaço pensado e construído desde então para o branco possuidor: a docência universitária.

Entretanto, podemos conferir que para alguns/mas professores/as a carreira docente foi facilitada. Acreditamos que alguns fatores tenham colaborado para isso: o desenvolvimento tecnológico crescia muito rapidamente, e a maioria dos/as professore/as estavam ligados à área tecnológica. Por outro lado, os movimentos sociais especialmente os movimentos negros estavam em plena atividade, depois de mais de 30 anos na clandestinidade, e uma de suas bandeiras era o acesso do negro ao espaço universitário. Venceram muitos obstáculos para tornarem-se professores/as em universidades importantes do país, entretanto, esse ingresso é limitado, basta saber que em uma das universidades, objeto da presente pesquisa, criada na década de 60, possui em seu quadro de pessoal, 1.840

---

<sup>70</sup> PINHO, Osmundo. *Afro-descendentes no Brasil do século XXI*. Disponível em 15/10/2000. <<http://www.afirma.inf.br/politicacorpo.htm>> acesso em 18/10/2000.

docentes, destes apenas 8 são negros, ou são reconhecidos como tal.

O que aconteceu, o negro não mais se qualificou? Sabemos que os negros/as começaram a ter maior acesso à universidade na década de 70, inclusive nos cursos de pós-graduação. É notório que nos últimos 30 anos o/a negro/a teve um avanço em quase todas as áreas do campo social, considerável, mas não representativo. Avanço que tem reflexo diretamente no campo intelectual, marcado por um pensamento negro na educação que começou nos movimentos negros e que, hoje, se faz presente dentro das universidades, apesar do reduzido número de professores/as negros/as nelas.

O concurso para o afrodescendente foi um facilitador do acesso aos cargos públicos, ainda que limitado, como bem explicitou Bastide,

“Parece-nos que alguns fragmentos de histórias reais permitem compreender melhor as possibilidades de subir numa sociedade em que a segregação institucional não existe, mas em que o branco defende a sua posição dominante por meios indiretos, porém eficazes”.<sup>71</sup>

Mérito tem se tornado para o afrodescendente sinônimo de trabalhar mais, estudar mais para ser o melhor, para remover obstáculo ou ser aceito pelo grupo. *“Precisam provar que são melhores para serem considerados iguais”*.<sup>72</sup>

As trajetórias dos professores/as são bastante diferenciadas quanto à forma de acesso à docência:

*A UNICAMP começou a expandir e começou a dar essa chance para começarmos uma vida profissional, sendo professor e estudante ao mesmo tempo. No dia em que estava voltando de São José, havia sido reprovado para fazer a pós no INPE, por sorte passei aqui na Engenharia Elétrica e estavam recebendo um computador analógico digital. Falei para o professor Bottura que gostaria de trabalhar com ele. A UNICAMP me contratou, foi*

---

<sup>71</sup> BASTIDE, R. **Branco e negro em São Paulo**. São Paulo: Companhia Nacional, 1971, p.182.

<sup>72</sup> SOUZA, A . B. de. **Racismo cordial**. São Paulo: Ática, 1995, p.45.

*então que entrei na pós-graduação aqui na Elétrica, e como professor. (...) A entrevista fiz com o professor Bottura, o professor Yaro e o professor Hermano que hoje é reitor (...) Eu fui o primeiro a trabalhar com esse computador analógico, depois vieram mais duas pessoas, fomos aprendendo a máquina, de certa forma contribuimos na estruturação do curso de Engenharia de Computação, aqui na Elétrica, que nasceu com esse computador, porque dele nós estruturamos algumas disciplinas de laboratório e teoria. (Professor 1)*

*Ser professor dentro do curso de engenharia, isso foi facilitado, fiz um curso bastante científico, curso que era dado na Engenharia de São Carlos, eu tinha uma base científica muito boa, isso facilitava também a questão do ingresso na carreira universitária, a Escola de Engenharia de São Carlos e o Instituto de Física nos incentivavam a fazer iniciação científica, e já havia até uma pseudopossibilidade, depois de concluídos o mestrado e o doutorado, de ingresso na carreira universitária, então praticamente havia uma promessa de estar na universidade. A partir da iniciação científica (...) Eu não via outro tipo de... que não fosse a carreira universitária (...) Eu fui contratado como professor da Universidade de São Paulo, fui para São Carlos. ... Quando da minha contratação na USP como professor, tive sim um probleminha, eu fazia mestrado no ITA, tinha boas notas, o professor que dava sistema de controle, saiu da Universidade de São Paulo e a vaga ficou aberta, e eu era um dos candidatos, houve uma certa oposição por parte de pessoas do departamento, o centro acadêmico entrevistou, perguntou se o que estava impedindo minha colocação, o que estava prejudicando, era a questão das relações inter-étnicas, e, se fosse, a discussão seria num outro patamar, daí as barreiras se removeram. (Professor 2)*

*... O diretor da faculdade me chamou, e falou que queria me contratar, quer dizer, em 1973, quando eu terminei o curso eu já sabia que iria ser contratado, mas eu não queria ser contratado, eu queria me casar e a bolsa da FAPESP era mais alta que o salário de MSI naquela época, então ele me disse: “se você não quiser ser contratado agora, você nunca mais vai ser contratado aqui, enquanto eu estiver nessa instituição”. (riso) Então a*

*minha contratação foi um caso típico de coerção, houve uma coerção para eu ser contratado por essa universidade. (...) Em 1977, terminei o doutoramento, (...) (eu não fiz mestrado, foi o primeiro caso na história da universidade, passar absolutamente direto para o doutorado). Em 1979, fui para o exterior, como bolsista da FAPESP e no primeiro ano fui convidado para ser professor na Universidade de Lille, no norte da França. No meu segundo ano no exterior, já fui contratado como professor da universidade, minha contratação saiu no diário da Secretaria d'Affaires Univérsitaires, dava aula no preparatório para o doutorado, Diplôme d'Études Approfondies. Fiquei os dois anos que tive que ficar, e voltei para o Brasil cheio de idéias, tive dificuldade, não houve aceitação da proposta científica que eu colocava (...) Então me arrumaram um banheiro e eu fiz um pequeno laboratório, mas não tinha muita possibilidade na comunidade química, os físicos perceberam rapidamente o tipo de trabalho que eu estava querendo fazer, então eu fiquei muitos anos, certo, na comunidade de física. Fiquei vários anos em algumas posições de representação na área de física e depois os químicos me descobriram. (Professor 3)*

*Meu acesso à carreira docente ocorreu na Nigéria, na Universidade Ibadan, onde fui em busca do mestrado e, quando eles viram meu currículo, fizeram a proposta e eu aceitei, fui ser professora convidada. Depois que sai da Nigéria fui para Londres e quis voltar ao Brasil, uma vez que não conseguia bolsa de estudo para completar o doutorado; foi quando conheci*

*em Salvador um amigo do meu pai que falou da UNICAMP e ajudou-me a chegar aqui, uma vez que um dos objetivos do departamento é a dança no contexto brasileiro. (...) Ganhei bolsa da FAPESP como professor-visitante no Departamento de Artes Corporais, antes de ser contratada pela UNICAMP. (Professora 4)*

**Para o professor abaixo, não lhe faltou competência, mas boa vontade dos que podiam decidir por sua permanência:**

*...não posso afirmar com certeza, mas não houve um grande esforço por aqueles que teriam condições de tomar decisões para influenciar a minha permanência... eu falo isto, porque o professor com quem trabalhei após*

*terminar o mestrado, havia a possibilidade de escrevermos um projeto para que eu obtivesse uma bolsa para continuar o meu trabalho, mas isto não foi feito, não houve interesse... eu não poderia fazer isto sozinho porque deveria ter um professor da Instituição que tivesse esse interesse, e mais tarde ele fez para um aluno que nem foi orientando dele... então não me foi dada esta oportunidade. (...) As pessoas ainda têm o pensamento mais ou menos assim: você pode trabalhar comigo, desde que não seja melhor que eu, então se é melhor que eu, não serve para trabalhar comigo. (...) Quando fiz concurso para ser efetivado na disciplina que eu ministrava, nesse concurso público eu era o candidato que, do ponto de vista acadêmico, tinha o maior número de publicações nacionais e internacionais... o concurso privilegiava o tempo de trabalho na instituição, o colega que ficou em primeiro lugar tinha um desempenho acadêmico inferior ao meu, mas como ele estava na instituição há seis anos, ele foi o primeiro colocado, fui o segundo e fiquei no banco de reserva. (Professor 5)*

*... Ainda estava na França quando mandei currículo para a UNICAMP, depois de um tempo, vim aqui, dei uma palestra e fiz entrevista com o pessoal, estou aqui desde que voltei da França depois do doutorado. Dou aula na computação. (Professora 6)*

**O professor reconhece a desigualdade de inclusão do pobre no ingresso à docência, e parece estar de acordo com ela:**

*É evidente que a universidade não é democrática, ela é elitista, altamente elitista. A grande maioria dos professores universitários é de classe média alta, poucos são os de classe baixa que tiveram destaque intelectual, que gostam de estudar e procuram superar a vida baseados nessa característica intelectual. É necessário quantificar as pessoas de camadas humildes, pessoas que se destacaram, eu me considero um exemplo dessas pessoas, mas aqui no departamento existem mais. Tenho amigos que também são professores universitários e que vieram de famílias humildes, não vou dizer*

*paupérrimas, mas mesmo assim não significa que seja para qualquer um. Essas pessoas possuem uma garra que é realmente de tirar o chapéu. Nesse sentido a universidade não é democrática, e não dá para ser porque ela não é para qualquer um. (Professor ?)*

O professor a seguir foi um caso de conversão imediata de aluno a professor, mas não desconhece as dificuldades que enfrenta a maioria, para realizar uma trajetória de êxito.

*... Fui convidado para dar aulas na USP. Seis meses depois de formado fui contratado pela USP para dar aulas de matemática. (...) Tornei-me professor e me preparei para fazer o mestrado. (...) Completei o mestrado e viajei para os Estados Unidos para aprender inglês. Fiquei três meses em Nova York, retornei e fiz o TOEFL. Tirei uma nota considerada satisfatória, e viajei para Los Angeles em 1990 para fazer o doutorado. Voltei no final de 1995. (Professor 8)*

*... Enfim, meu cargo na universidade é de médica assistente, estou na carreira docente. Vim para cá como sanitaria e há dez anos atrás abriram concurso para médico assistente do convênio e eu concursei. (...) As pessoas se fazem a partir de suas raízes, da sua vida, das suas coisas. Afasto-me da questão de tipagem de pessoas, acredito nas dificuldades e riquezas que as pessoas têm a partir dos instrumentos que a vida vai dando e, certamente, isso vale para negros, brancos, japoneses (...) Há um número de pessoas que não conseguem suportar a questão da autoridade e se colocam embaixo de uma faixa, o que acho uma atitude muito pobre. (Professora 9)*

Certamente o negro não é o único a ter “direitos” estirpados no seu cotidiano, dentro de uma sociedade injusta e perversa, mas o que há como complicador é exatamente suas raízes, das quais fala a professora, raízes que não permitem a convivência igualitária nos direitos, além de outros fatores, como a questão política e econômica. Portanto, as dificuldades não são as

mesmas para negros, brancos e japoneses, como quer a professora. A autoridade pressupõe um poder, esse poder é exercido por alguém que com certeza não é nem japonês e nem negro, em se tratando do Brasil.

*Quando cheguei da França fui procurar emprego. Dei aula de desenho em objeto, numa universidade em Marília. Essa escola começou com uma proposta inovadora, havia grandes professores que davam aula lá, mas apesar de inovadora não conseguiu manter os alunos nem os professores. A UNIMAR comprou essa escola, as classes ficaram pequenas, foi bom por um lado, porque eu não tinha experiência... o que me dava um pouco de confiança é que eu estava voltando da Europa, então era muito chique, criava outro tipo de expectativa que me deu mais segurança, tudo que eu falava podia estar errado, mas veio da Europa, então está certo ... Dei aula durante 6 anos, foi muito bom, peguei experiência ... depois fiz concurso ... Fiz concurso para a UNESP de Ilha Solteira (...) queria ir porque era pública, não queria ir porque era longe. Fiquei lá dois meses e meio, não agüentei, logo que fui para lá fiz concurso para a UNESP de Bauru, onde dou aula desde 1990. (Professora 10)*

*Comecei dando aula no Estado, depois fui para escola particular até fazer o concurso aqui na UNICAMP. Abriu concurso aqui na FEF para professor de dança e, na época, eu já vinha dançando, na verdade, a dança já tinha entrado na minha vida. Mesmo sabendo que não tinha feito faculdade de dança, vim e passei. (Professor 11)*

A posição do professor a seguir, sobre a universidade, é compartilhada com outros professores/as:

*Eu não acho que a universidade seja um espaço democrático que dá oportunidade para todos igualmente, isso acontece aqui? O Professor R..., fala que “a sociedade, para manter o status quo, permite que alguns negros tenham acesso a um nível tal para dizer, essa sociedade é democrática.” O acesso à carreira docente foi quando eu estava no meio do mestrado aqui na UNICAMP, sou graduado em enfermagem. ... Fui professor em São José do*

*Rio Preto numa escola onde eu dava um curso de enfermagem para os alunos de medicina, dois anos depois eu voltei para Campinas para fazer o mestrado. Aqui no 2º ano de mestrado, fiz um concurso na UNESP e passei. Fui para o Instituto de Biologia da UNESP, onde fiquei 13 anos. No ano passado pedi demissão, prestei um concurso aqui na UNICAMP e entrei.*  
**(Professor 12)**

## **A docência universitária é para professor branco...?**

*Eu fui professor de primeiro e segundo graus, onde aprendi a dar aula, na Prefeitura de São Paulo. Dei aula em cursinho, depois comecei no terceiro grau nas escolas privadas e nos últimos oito anos tenho trabalhado nessa universidade, Universidade Federal de São Carlos. Existe uma peculiaridade na minha entrada na Federal, na verdade eu prestei dois concursos. No primeiro concurso eu fui reprovado, como todas as pessoas que estavam prestando, eu soube de comentários, de colegas meus hoje, comentários desagradáveis do tipo – “imagina um negão prestando concurso”. Fiquei sabendo dos comentários porque o coordenador do meu programa de mestrado na época me disse para não levar a sério o concurso, mas o comentário veio depois, foi uma coisa que eu não ouvi, na época eu não era funcionário da universidade. Hoje são pessoas que a gente convive com uma certa dificuldade, eu diria, mas enfim, a gente está convivendo, e hoje sou um professor bastante respeitado por meus colegas. Eu sinto que deve ser talvez pelo crescimento do departamento, o fato de ser uma universidade importante e os meus colegas terem uma dimensão do que significa a questão racial. Há, inclusive, algumas pessoas que trabalham com o tema, alguns professores não trabalham diretamente, mas lidam com o tema das desigualdades raciais, então existe uma sensibilidade no departamento. Agora, de maneira geral, o relacionamento é bom, muito bom, sou tratado como professor mais velho no que diz respeito a tempo de departamento, a ponto de antes de terminar meu doutorado, eu recebi essa bomba de estar controlando administrativamente o departamento, e, segundo meus colegas, com bastante sucesso, com uma certa tranqüilidade, então diria que hoje é muito bom trabalhar no departamento, eu me sinto absolutamente tranqüilo como professor, dando aula, e ninguém esqueci*

*aqui ... me trata indiferentemente, mas os outros colegas sabem que eu sou um professor negro, sabem das diferenças de acesso que nós tivemos.*  
**(Professor 14)**

O relato do professor a seguir é bastante pessimista quanto ao enegrecimento da docência universitária. Tem como base a educação do negro, as escolas públicas, que hoje não oferecem conhecimento com qualidade que possibilite a seus usuários competir.

*As dificuldades para se chegar a uma universidade como professor são tão grandes, que pelo que conheço de meus colegas negros que são professores é que eles todos tiveram uma preparação muito maior do que muitas das outras pessoas, (...). Acho difícil hoje entrar na universidade vindo de uma escola pública, uma vez que você está na universidade, acho que é o mundo que está aberto para você, e é fácil de você explorar esse mundo. O acesso é difícil, uma vez que você entrou, muito dificilmente você vai ter barreira querendo te segurar porque você é negro ou não, quer dizer, a grande sacanagem mesmo feita com o negro é lá embaixo na entrada para estudar. (...) Não tive diretamente nenhuma dificuldade no trabalho que possa caracterizar como racismo, eu não diria que tenho sofrido racismo direto, embora eu acredite que a instituição seja altamente racista. A universidade como um todo é racista, no sentido em que não dá as mesmas condições para todas as etnias. O acesso à carreira docente foi meio por acaso, eu nunca planejei ser professor, nem pesquisador, mas as coisas foram acontecendo. Na graduação eu fiz engenharia eletrônica e, em meados do curso, comecei a fazer computação. Quando estava terminando o curso, fui convidado para fazer mestrado na Física. (...) mas não pensava ainda em ser docente, quando terminei o curso, o departamento de computação estava contratando gente para trabalhar, mais nessa área de hardware, de construção de computadores, que era fraca aqui, então vim para cá. Eles queriam alguém que tivesse mestrado, que trabalhasse na área de hardware e que estivesse a fim de fazer doutorado fora, eu falei 'sou eu', realmente aconteceu assim, não foi nada planejado, foi uma consequência.*  
**(Professor 15)**

Para a mulher negra, a relação com o mundo do trabalho esteve sempre regido pela discriminação, sua imagem, marcada pelo estereótipo, destinadas às carreiras menos valorizadas, de menor prestígio social.

*Quando terminei o mestrado coincidiu que a UNIBAM abriu concurso para professor (...), eu fui passando em todas as fases, inclusive a prática, mas quando fui pegar as aulas, eu mostrei a cara preta para o coordenador, - “Ah! A senhora volta amanhã”, quando eu voltei não havia mais aula para mim, as minhas aulas foram atribuídas para outra pessoa, eu fiquei sem aula. Eu deveria esperar, talvez um semestre, um ano para ter vaga. Fiquei arrasada, foi terrível, acho que foi o período mais difícil que eu vivi, foi em 1997. (...) Eu sabia que não tinha prova para mostrar que eu havia sido discriminada, era minha palavra contra o do empregador, no caso do coordenador que era um professor, fui falar com a reitora. (...) Ela meio, que se desculpou, não tinha como, já estava no processo de contratação. Ela me pediu para falar com o chefe do Departamento de Jornalismo. O cara que me atendeu, um sujeito simpático falou: “porque você não manda um currículo para a revista Raça?”, eu respondi: ‘eu fiz o concurso aqui não na Raça.’ (...) Conversei com advogados para saber se eu poderia acionar, mas eu não tinha prova mesmo, não tenho testemunha também, então foi muito difícil, fiquei arrasada. (...) Fiquei com muito ódio mesmo, então eu rezava de manhã: ‘meu Deus tira esse ódio de mim, porque se eu pegar alguém, serei capaz de trucidar.’ (...) 8 meses de muita angústia, um momento terrível de falta de dinheiro, de conta para pagar. Nesse período uma amiga me avisou que a Fundação MacArthur estava pesquisando a juventude. Fiz um projeto voltado para o jovem negro que, por ser discriminado a vida toda, no processo de socialização na família, no mercado de trabalho, na escola, eles iriam para o espaço de lazer, onde teriam cidadania (...) Eles não se preveniam de DST, AIDS, drogas, formas de evitar a discriminação, dele se sentirem mais aceito. Então eu propunha montar um grupo de alunos, lá do núcleo, onde eu dava aula, e formá-los multiplicadores. Meu projeto foi aprovado, ingressei na MacArthur e foi o que me ajudou. Voltei para USP no doutorado, conheci uma professora da FATEC-UNESP em uma das disciplinas que cursava, ela estava deixando a vaga de professora*

*porque havia passado para dar aula numa universidade em outro estado, então ela pediu meu currículo e, depois de uns 15 dias, ela me ligou e disse que eu iria passar por um processo seletivo, e que concorreriam comigo, para a vaga dela, mais dois professores. Então eu falei: ‘Mas você já avisou lá que eu tenho a cara preta? Porque todo lugar que eu vou, quando chego...’ Fui entrevistada pelo chefe do Departamento e pela Coordenadora de disciplinas. Eles me fizeram uma série de perguntas, e assim, eles me perguntavam: “Você tem certeza de que quer vir?” eles estavam preocupados com o salário porque o Estado paga pouco. Atualmente sou professora na FATEC-UNESP. (Professora 16)*

A ausência de comentários do Professor 17 sobre os conflitos está relacionada a uma forte carga emocional, que o professor prefere não contar, o que não significa esquecimento, e sim um silêncio deliberado sobre o ocorrido.

*Eu comecei a dar aula há 7 anos. Dar aula para mim apareceu de repente, eu já havia feito o mestrado, recebi uma proposta para dar aula no Centro Universitário Bandeirantes... fui dar aula de história da educação para o curso de pedagogia ... eu odeio os pedagogos, foi uma experiência terrível em minha vida (...) Eu nunca havia feito um concurso público, o primeiro foi o da UNESP, para professor lá no campus de Bauru, então pensei: ‘vou fazer porque quando abrir um na USP para valer, eu estarei treinado’, fui daqui de São Paulo (...) acabei passando. (Professor 17)*

O ingresso na carreira docente, pelo menos para a maioria dos atores, ocorreu de forma tranqüila. Muitos foram especialmente convidados para fazerem parte do quadro da universidade como professores. Acreditamos que a universidade preparava esses alunos tendo em vista o seu aproveitamento. Entretanto os professores 2, 14 e 16 relatam manifestações racistas que tentaram impedir e/ou dificultar seus acessos ao cargo de professor; nunca ocorrem de forma explícita, são sempre disfarçadas em vários motivos. O preconceito sempre expõe e maltrata as pessoas de forma tão mascarada que, na maioria das vezes, impossibilita qualquer

ação da vítima para garantir seus direitos, como no caso da professora 16, que por falta de provas teve que aceitar o alijamento do direito de dar aula, para a qual havia sido aprovada em seleção e, sem nenhuma explicação plausível, suas aulas foram atribuídas a outro. Caso típico em que a cor é o critério de seleção social e não o conhecimento exigido para o exercício da função. Esse critério obstaculiza a ascensão social, e perpetua a situação de desigualdade econômica e social de negros e mulatos em relação aos brancos.

Outro tipo de discriminação que retrata bem o senso comum é o estranhamento “negrão prestando concurso”, que ocorreu com o professor 2. A competência às vezes foge aos critérios de seleção profissional.

Muller informa que o acesso ao magistério público primário foi restringido. A professora, além de ter todas as qualidades de construtora da nação, também deveria ter a aparência física e social de uma nação que não éramos. As informações obtidas na pesquisa sugerem que, desse período em diante, tornava-se quase impossível o ingresso de moças não-brancas ao magistério público carioca. No início dos anos 30, em termos simbólicos, a construtora da nação já estava pronta; as formas de representação, como “heroína”, “sacerdote”, “missionária”, líder social, fizeram com que as professoras adquirissem um perfil moderno e etnicamente <sup>73</sup> europeu.

---

<sup>73</sup> MULLER, M. L. R. Professoras negras na primeira república. In: **Cadernos PENESB**. Niterói: Intertexto, 1999.

## Relação interpessoal

“Uma etnia situada em posição inferior no espaço das etnias que ocupar posições em todos os campos, ainda os mais altos, mas com taxas de representação inferior às de uma etnia situada numa posição superior. Cada etnia pode assim ser caracterizada pelas posições sociais dos seus membros, pela taxa de dispersão dessas posições e, enfim, pelo seu grau de integração social, apesar da dispersão, podendo a solidariedade étnica produzir o efeito de assegurar uma forma de mobilidade coletiva”.<sup>74</sup>

De acordo com Pierre Bourdieu,<sup>75</sup> o indivíduo é, em primeira instância, um agente social que transita nos campos ou regiões em que se subdivide um lugar determinado. As condições de convivência nesses campos se fundamentam num senso prático, ou social, que faz com que o agente se comporte de determinada maneira em determinada circunstância, de acordo com variáveis de lugar e de momento.

A existência de um campo implica no reconhecimento do processo de internalização que reúne e fragmenta competências para a ação profissional, no desenvolvimento de uma produção intelectual que confere aos agentes reconhecimento, possível de constituir-se em capital simbólico. O campo tanto produz modificações no contexto onde se insere, como é produto deste.

O espaço social pode se dividir em vários campos, como um campo de atividades científicas, um campo de atividades culturais, um campo de atividades educacionais... aos quais diferentes agentes concorrem com seu capital simbólico e tomam posições no campo. Em cada um deles haverá uma “luta” entre os agentes que passam a disputar o poder que tal campo apresenta. Essas “lutas” ocorrem num sistema de posições e de relações objetivas, que caracterizam o tipo de poder simbólico que será o fator de “luta” entre os agentes.

---

<sup>74</sup> BOURDIEU, P. Espaço social e gêneses das classes. In: **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989, p.136.

<sup>75</sup> Ibid.

Os campos não são estanques. Os agentes têm certa mobilidade de transitar entre os vários campos do espaço social. Porém, as características peculiares de cada campo e o reconhecimento de sua autonomia, determinam o tipo de jogo e as condições de “luta” que serão apresentadas aos agentes, bem como as regras às quais estes serão submetidos. Os professores negros sugerem transformações sociais, o que vem alterando as condições de “luta”, bem como as estruturas de posições, e por meio da visão que possuem de si mesmo, de sua identidade social, determinam novas visões no campo, em que o capital de cada agente será colocado em jogo pela competição, manutenção e expansão de suas posições, para que haja o jogo e a “luta” entre os agentes se faça de forma ética.

Para o entendimento do comportamento dos agentes de determinado campo, é preciso que se conheça a sua trajetória percorrida até a ocupação de determinada posição (professor negro universitário).

Mesmo reconhecendo a possibilidade de existência de casos individuais que contrariam a propensão geral, Bourdieu acredita ser possível falar de trajetória modal, entendida como aquela que tem maior probabilidade de ser seguida pelos agentes do grupo ou segmento social, assim, a história individual será considerada inscrita na história coletiva. Os agentes negros, para romper com a discriminação, iniciam uma luta pela apropriação de determinados capitais, que irão permear suas estratégias, a partir das quais se esforçam para manter ou mudar sua posição na estrutura social. Vejamos o que dizem os/as professores/as no campo da docência universitária:

*Eu acho que foi extremamente importante ter saído do Brasil e ter ido para França. Acho que lá tive um reconhecimento profissional muito grande, os trabalhos que fiz deram um impulso... há um espaço diferenciado para o negro nas instituições francesas. Eu saí daqui da Universidade de São Paulo, de um departamento de engenharia onde havia dois negros, eu era o*

*mais titulado, eu tinha mestrado, chego na França numa universidade onde há uma porção, no departamento onde eu estava havia uns dez negros e todos eles tinham doutorado, mas a França é racista e o Brasil não (risos).*  
**(Professor 2)**

O professor abaixo experimentou a discriminação por parte dos colegas, ainda que sutil, por ter ultrapassado a marca que delimitava até onde podia ir, como negro.

*Eu fui subindo na carreira acadêmica, culminou no ano passado, 1998, quando eu passei para professor titular (...). Voltei várias vezes à Europa, tive missões de governo, na Índia, onde tive que montar todo o programa de colaboração do governo Brasil/Índia. (...) Fui coordenador da área de química da FAPESP durante três anos. (...) Quando me candidatei ao último grau do nível acadêmico, aí eu conheci o preconceito velado. O sentimento que tive era mais ou menos assim, parecia que as pessoas achavam que eu poderia ir até ali e dali para frente, certo? Seria diferente, senti um pouco isso, mas de maneira muito sutil. Mas eu tenho sensibilidade, porque eu fui preparado para isso, para escapar disso, para me defender disso, de maneira que eu nunca tinha sentido, foi o primeiro momento que eu senti alguma coisa um pouquinho mais diferente, sutil, muito sutil, mas foi possível sentir (...) Logo que passei para MS6, ganhei o prêmio de produtividade científica da UNICAMP, o Prêmio Zeferino Vaz, e naquela época eu já tinha a representação dos professores MS5 e depois fui eleito para o MS6 no Conselho Universitário, aí eu comecei a sentir que as pessoas viam já de outra maneira (...) Saí da representação do MS6 para me candidatar à presidência da Sociedade Brasileira de Química. Fui eleito com uma votação muito alta, tomo posse agora em maio. **(Professor 3)***

Na fala da professora há uma tensão explícita:

*Meu relacionamento com professores e colegas não tem nada de extraordinário, sou consciente do que represento nos inconscientes dos mesmos e estou atenta aos atos que possam interferir em uma conduta*

*desrespeitosa. (...) Concluí que o ser humano precisa crescer de forma ampla e harmoniosa, precisa transcender (...) Fazer as coisas bem feitas, procuro me respeitar e respeitar os outros, nos espaços nos quais me encontro, procurando atuar com conhecimento e enraizamento, abominando a superficialidade, estereótipos, a falta de ética e a desonestidade. Sendo assim, estamos aí, no dia-a-dia vivendo como mulher negra, nordestina, artista, atualmente chefe do Departamento de Artes Corporais da UNICAMP. A minha forma de mobilidade, quer como profissional artista, quer como acadêmica, é o trabalho, o conhecimento, o*

*esforço, a perseverança, o querer fazer da trajetória de vida uma obra de arte. Os desafios são inúmeros, sobretudo na academia, os papéis, a burocracia, as avaliações, as publicações, mas que me ajudam a crescer.*  
**(Professora 4)**

As formas como cada docente enfrenta as dificuldades de origem racial é distinta e atende às peculiaridades de cada personalidade. Há um consenso, é quanto à questão da visibilidade e mobilidade, ou seja, se esforçam muito no fazer competente, através das publicações, dos projetos, cargos administrativos e até no de ordem política na representação da universidade. A competência é a maneira pela qual é garantida a permanência “num mundo branco”, os professores negros são colocados à prova, e têm que mostrar suas condições intelectuais que nem sempre são bem vistas por todos, é o caso do professor 3 que, em situação de prestígio social elevado, provocou ressentimento em colegas.

O professor abaixo ressentido da exclusão deliberada pelos seus colegas no espaço de trabalho:

*Na época em que comecei a trabalhar como professor, fui eu e mais dois colegas, e sem falsa modéstia... eu tinha um trabalho reconhecido, esse reconhecimento só era valorizado por parte dos alunos, ou seja, quando surgia uma oportunidade de cursar, ou oportunidade de realizar atividades mais próximas de posições em que você pudesse tomar alguma decisão, eu*

*nunca era convidado, sempre tinham preferência por outro que não era eu. (Professor 5)*

*Aqui na UNICAMP, já aconteceram umas coisas engraçadas, por exemplo: entrar na sala para dar aula e os alunos ficarem esperando o professor, enquanto eu não subia lá no estrado para dizer meu nome, e que seria eu quem iria dar a disciplina, isso foi no princípio, agora não, porque acho que talvez as pessoas já sabem, mas no início os alunos ficavam meio surpresos. ... Um professor do IMECC, não sei quem é, estava dando aula num horário antes do meu naquela sala, e ele atrasou para sair, eu estava na porta conversando com um aluno esperando para entrar, este aluno era do último ano e já estava trabalhando, então estava de terno, engravatado*

*– o professor olhou para o menino e falou “Desculpe, eu atrasei minha aula”, achou que o menino fosse o professor. Eu achei muito engraçado por causa do tipo do cara que saiu, ele de bermudão, de sandália japonesa, cabelo comprido, entendeu? Há uma diferença, inclusive os colegas já notaram, é com relação a ser mulher, eles sempre tentaram chantagear, mais porque eles acham que mulher é muito mole. (Professora 6)*

O negro quando em espaço privilegiado, é visto como se estivesse fora de lugar, daí a dificuldade em ser reconhecido num lugar privilegiado e em posição de prestígio; o não reconhecimento da mulher, sobretudo negra, por parte dos alunos e do professor, como professora universitária, está estreitamente de acordo com a ideologia que atribui aos negros a falta de talento para as questões do intelecto. Sobre isso, veja a fala da professora abaixo:

*Eu tenho uma aluna, ela é uma senhora, é mãe, deve ser até mais velha que eu, tudo que falo ela retruca, ela me exclui (...) Um motivo deve ser a idade, outra coisa é a questão: “o que esta negra está fazendo aí?” Você trabalha com aprendizagem, existe a postura de alguns alunos de que o negro não sabe nada, o lugar dele não é aprender e ensinar. Fica uma postura de*

*desqualificação, esse sentimento “o que você sabe para estar aqui?” é nítido. (...) Aí você deve mostrar que tem capacidade. (...) Eu sacava e perguntava: você está competindo comigo? Você quer vir aqui falar então? O que você sabe sobre isso? Aí inverteo o papel, isso porque ficava enfurecida, fico até hoje. Eu tenho um colega que: “não te vejo como negra!” Entra naquela questão social, eu não me pareço como uma coitadinha, não há como, não tenho postura para isso, não tenho status para ser coitada. Convivi na classe média, humilde, mas classe média, não nasci para receber ordens! (Professora 7)*

*No primeiro dia de aula, na Escola de Engenharia, eu todo queimado de sol porque praticava muito esporte, longos cachos, entrei na sala para dar aula todos os alunos se retiraram sem dizer nada. Eu só tinha 24 anos, aparência jovem, não imaginaram que eu fosse um professor universitário. (...) Depois que entrei no Movimento Negro, o comportamento de quase*

*todos os professores do Instituto começou a mudar em relação à minha pessoa. (...) Um dos professores me perguntou porque eu estava no Movimento Negro se eu não era negro, me disse também que se eu fosse pobre ele me acharia negro, mas eu era professor da USP, e não era possível que eu fosse negro.*

**A relação com os colegas se modifica a partir de sua entrada no Movimento Negro, sua fenotipia já não mais pertence a um grupo étnico, mas a uma classe, a de professor.**

*O problema daquele professor, que falou que não sou negro, é que se eu tenho consciência da minha descendência africana, isto é um problema, porque ele deve se portar de maneira diferente na minha presença, e eles gostariam de me tratar como branco, mas agora eles não podem e todos sabem disso. (...) Agora ficou complicado para ele, ele não pode mais contar piada de preto na minha frente, vai ser desagradável. (...) Quando eu estava na faculdade, tinha um professor que, durante todo o período da faculdade me chamou de baiano, eu não gostava que me chamassem de baiano, eu nasci na Freguesia do Ó. Ele me chamava de baiano por causa do meu fenótipo. Eu ficava louco da vida. Quando defendi o mestrado, desci para os*

*cumprimentos e a esposa dele me disse “Parabéns, baiano!” Ele, ao lado dela, disse: “Sueli, não fale mais assim, ele agora já defendeu o mestrado e está indo para os Estados Unidos, ele não é mais baiano não”. (Professor 8)*

Ser chamado de baiano em São Paulo não quer dizer origem, mas sinônimo de preconceito de classe, de raça e contra o migrante, as duas situações juntas fazem um “baiano”.

*Tive dificuldade com aluno uma vez em minha vida (...) No geral, sempre tive um relacionamento muito bom com alunos de graduação, alguns são meus amigos até hoje. Com paciente também tive um certo estranhamento, mas nada que passasse do primeiro impacto. (...) A relação com colegas, acho que sou uma pessoa meio chata, porque quando estou de mau humor me calo, mas as pessoas até me suportam bem. (Professora 9)*

A professora a seguir enfrentou uma situação problemática quando concursou para efetivação:

*... Tive problemas sérios com uma professora. Quando fiz concurso de efetivação, ela não foi convidada para a banca, ela fez de tudo para anular meu concurso, a banca era idônea, havia dois professores titulares e um professor que era um dos mais antigos da escola. (...) Ela me mandou uma carta do advogado me pressionando, então decidi processá-la por racismo, porque o que ela estava fazendo comigo não era normal. Ela nunca colocou a situação de eu ser negra, mas ela me persegue até hoje. (...) O diretor da Escola de Engenharia, que é uma pessoa muito esclarecida, me disse que o que ela estava fazendo comigo era racismo. Com os alunos, alguns ficam incomodados, eu dou aula para engenharia, mulher negra dando aula para engenharia, então às vezes você pega um e bate um pouco de frente, mas a gente aprende a conviver com casca grossa, você aprende a bater e apanhar, revida, não deixa ser dobrada, senão a gente é podada logo no começo. A gente começa a arrumar pontos de apoio para não se dobrar. Procuro me dar bem com todo mundo, profissionalmente, mas não levo desaforo para casa, fui muito passiva um bom tempo até a faculdade. Na adolescência a gente é educada para ser boazinha, menina comportadinha, assim ninguém vai achar que você é arruaceira. Na faculdade particular*

*que dei aula, sempre me dei muito bem com os alunos, era uma festa. ... Um ano e meio depois da minha entrada, fui obrigada a aceitar a chefia do departamento, uma vez que eu já tinha mestrado e a maioria dos professores não tinham. Eles querem que você seja chefe, mas que faça as coisas que eles querem, então você fica ali, já que não tem outro, fica você mesmo, desde que se comporte. (...) Esse cargo é uma chatice, você não consegue ter um desempenho, não consegue desenvolver sua carreira, meu doutorado atrasou dois anos, temos poucos doutores na escola. (...) Você participa de tudo quanto é comissão. (...) Só porque você tem o título, coisas que nada tem a ver com sua carreira, que acaba ficando travada (...) A gente só arruma inimigos. (Professora 10)*

A maneira e a intensidade de sentir a discriminação variam de um professor para outro. Um caso oficioso foi relatado por uma das docentes (não gravado). Segundo ela, após análise de currículo e entrevista, ela era a profissional escolhida para um importante cargo numa universidade pública; porém, por ser negra, não foi conduzida ao cargo.

Milton Santos <sup>76</sup> diz que por pensar diferente, ser negro e nordestino, foi discriminado por muitos professores da USP. Mas não guarda rancor porque conseguiu superar os ataques com trabalho e inteligência.

Ser negro é viver tensamente, e estar sempre lembrando o outro que merece respeito.

*Com os professores há um grande coleguismo, e quando alguém começa a tripudiar um pouco, eu já empino minha crista e mantenho uma certa distância e é assim, se quiser se aproximar, eu estou sempre acessível, às vezes é piada que tentavam fazer, e outras coisas; você começa a escavar a trincheira: daqui para lá, se tiver que falar desse jeito comigo, não fale, não fale, se você quer ser preconceituoso. (...) às vezes há um aluno que te trata mal, um aluno chega desconfiado na aula, as pessoas se assustam quando chegam e vêem um cara como eu dar aula com o título de doutor na frente,*

---

<sup>76</sup> GLOBO CIÊNCIA, jan. 1995.

*então tudo isso pega. (...) “Esse cara não é professor, muito menos doutor”.*  
**(Professor 11)**

*Na verdade, eu sou uma pessoa extremamente sincera, não gosto de não dizer o que penso... é uma característica, eu até me comprometo com essa história, mas sou direto e real. Sou uma pessoa extremamente alegre, dificilmente as pessoas percebem no dia-a-dia os problemas que tenho. Às vezes estou um pouco chateado, triste, mas passou algum momento, eu conversei com uma pessoa, e já estou rindo, estou brincando, estou sempre em atividade dinâmica e, com os alunos, eu também sou um pouco assim, apesar de ser duro com eles, houve turmas que fizeram reclamações de mim, por eu ser tão duro com eles, só que com um detalhe, na reclamação eles falaram o seguinte: “O E ... é uma pessoa extremamente competente, é uma pessoa extremamente séria, dá uma aula excelente, só que ele é duro, é*

*isso, ele é chato” (...) Gosto de viver com eles, gosto de conversar ... me criticam, por outro lado, eles não deixaram de valorizar a minha atividade, gosto muito de estar no meio deles, desde a graduação e a pós eu sempre convivi com os alunos. ... A estratégia para se projetar nesse espaço é competência. Acho que competência e honestidade, a gente faz as coisas o mais sério possível, a gente respeita as hierarquias, as leis, as regras que a universidade nos colocou, regras que a gente assina, no contrato. (...) Não falto ao trabalho. Outra coisa, publicar os trabalhos, a gente não pode deixar de publicar os trabalhos, estamos aqui como docentes, mas temos que estar publicando para a sociedade (...) Então, honestidade e competência, tudo se resume com essas duas palavras. Na UNESP eu fui representante de diferentes categorias, de auxiliar de ensino, assistente em Instituto, fui presidente da Comissão de Pesquisa do IB do campus de Rio Claro, participei também como coordenador do PIBIC, atualmente, sou chefe do Departamento de Biologia aqui na UNICAMP. **(Professor 12)***

## **A competência é o instrumento de possibilidades para o professor negro.**

*Eu sempre procurei me impor, no trabalho técnico e administrativo, no docente eu tenho até um pouco de problema, excesso de alunos, o limite de*

*orientandos que um professor pode ter na USP é dez, produzi cinco o ano passado. Em nível de pós-graduação, tenho oito na fila esperando essa vaguinha (...) Não posso dizer que fui vítima de racismo, não que não haja, é que sempre impus o meu processo de troca às vezes um pouco pesado, eu me acostumei com o processo de troca. Fui chefe de departamento por dez anos, ocupei seis diretorias, ocupo atualmente a presidência de comissão de pesquisa da escola, sou membro do Conselho de Pesquisa da universidade. Já presidi comissões dos mais diferentes níveis, já representei a universidade no Brasil e no exterior, sou viciado em ser chefe. Ser competente é uma estratégia de competição na sociedade como um todo, é necessário não esquecer, mas trabalhar com as regras da sociedade, em nenhum instante eu pedi, facilitam-me isto. Nunca me reprovei em concursos, até hoje, de vez em quando, para dar exemplo, eu pratico esporte em ser aprovado em concurso público apenas para incentivar alguns irmãos. Na universidade fiz todos os concursos, dois mestrados, doutorado, livre-docência e titular. (Professor 13)*

Pela narrativa do professor, a seguir, fica explícita a escassez de professores afrodescendentes nas universidades públicas e as dificuldades por que passam para chegar lá.

*Meu relacionamento com os pares, com os alunos, eu não tenho tido nenhum tipo de problema além daqueles que fazem parte da rotina de um professor. Eu acho que por ser uma pessoa que estuda relações sociais, eu observo algumas mudanças no comportamento dos alunos. O aluno hoje chega na universidade com mais informação sobre relações raciais, isso tem mais visibilidade hoje na sociedade, não me recordo na minha carreira acadêmica de ter tido qualquer tipo de problema com aluno ou qualquer enfrentamento, não me recordo. Sou chefe de departamento, faço parte do Conselho de Ensino e Pesquisa, do Conselho Universitário, acabei de ser nomeado, não porque eu quero esses cargos todos, tenho plena consciência de que isso atrapalha a formação, a atualização, mas existem alguns acordos internos que fazem parte, já passei por quase todos os cargos nessa área administrativa. Agora existe uma pressão para a direção do Centro. A minha leitura do espaço docente e a sua formação, o cuidado que você tem*

*que ter com sua formação acadêmica o tempo todo, atualização na sua área, estar preocupado com o fazer a pesquisa de boa qualidade, ele tem que estar preocupado em dar boas aulas, isso é medido pelos alunos, quer dizer, o relacionamento que você mantém com os alunos, a maneira como os alunos te avaliam, informalmente, isso tem um peso bastante grande nos departamentos. (...) Existe uma situação talvez inversa, na universidade, talvez pela presença muito pequena de professores negros não só nessa universidade, mas nas duas universidades públicas existentes em São Carlos. Eu acho que o professor negro que assume a sua negritude não só discursivamente, mas no ponto de vista prático, docente, quer dizer, insistindo sobre a importância da discussão sobre as relações raciais no Brasil, sobre as desigualdades causadas pela cor, pela raça, acaba tendo uma visibilidade no interior da universidade em que as pessoas não só te*

*respeitam, mas em alguns momentos eu sinto que sou convidado a algumas situações também em função do contraste, quer dizer, é tão pouca gente, que é importante você ter essas pessoas bem localizadas, o que não quer dizer que não tenha mérito, porque quando a gente trabalha numa universidade pública, eu acho que o mérito já está colocado no seu acesso, então quando você está dentro da universidade te tratam igual... eu sinto que em determinado momento o fato de eu ser negro, tem um peso positivo na minha carreira. Atualmente eu tenho recebido uma certa atenção para me indicar como diretor do centro. Nós tivemos nas ciências humanas a professora Petronilha, que foi coordenadora do maior programa de pós-graduação desta universidade, enfim, eu acho que a gente vive, em termos de local de trabalho, uma situação que é muito boa no quadro nacional (...) De fato nós somos numericamente muito poucos, eu acho que a gente possui uma visibilidade bastante grande em termos de universidade, isso num certo sentido facilita até nossa vida internamente, as pessoas tomam muito cuidado ao se relacionarem conosco, e eu sinto até que existe uma relação bastante informal e boa. Quando você é chefe de departamento, coordenador de curso, então esse tipo de participação te projeta à medida que você está discutindo políticas ou fazendo críticas a políticas governamentais... resolvendo problemas de alunos (...) Internamente, sou*

*uma pessoa bastante conhecida na universidade pela minha participação. Você tem que publicar, para ganhar visibilidade no mercado acadêmico que funciona como mercado, na minha área está muito difícil, são poucas as revistas importantes, e você disputa com um contingente cada vez maior de pessoas com capacidade, querendo publicar. Isso dá visibilidade externa, vai criando seu espaço como docente para além dos muros de sua própria universidade. (Professor 14)*

### **Negro, professor, doutor era raridade...**

*... Tenho boa relação com meus pares, acho que é inclusive fruto da minha projeção no espaço docente. Logo que voltei do doutorado, existiam três doutores no departamento, agora nós somos 33 doutores, então de novo eu me vi naquela situação de ser algo muito raro – além de ser negro, eu era*

*raridade, em outros tempos por ser muito jovem (...) então eu tinha uma relação, com aqueles alunos do 1º ano, muito próxima, e até hoje sou muito amigo daqueles alunos. O corpo docente se modificou completamente nesses últimos dez anos, de modo que a relação com os alunos é muito diferente hoje do que era dez anos atrás, mas acho que é uma boa relação. Eu pessoalmente acho que vivemos uma volta, eu tenho muito mais chances de interagir com os alunos, a gente joga futebol, eventualmente sai para uma confraternização. (...) Esse departamento é muito influenciado por atividades da pós-graduação, nos últimos anos a gente tem formado mais pós-graduandos do que graduandos. Minha estratégia para projetar no espaço docente: é uma pergunta muito interessante, não existe estratégia, eu tento ser eficiente, eu tenho o dom de motivar as pessoas, isso é uma coisa importante, agora então eu consigo uma projeção interessante, por exemplo, na questão racial as pessoas me ouvem porque estão motivadas a me ouvirem. Em princípio, porque acho que é uma coisa que necessita muito na universidade, gente que esteja dentro do establishment e que entenda minimamente da questão, e que esteja disposta a encampar a luta, então eu tento realmente me projetar no espaço o máximo possível. (...) Projetar na carreira, só há um jeito de você se projetar, é ser eficiente, você tem que ser competente, e competência infelizmente deveria ser medida com várias...*

diferentes, e na universidade competência basicamente é o número de publicações, os números de artigos que você escreve, não acho que isso seja uma boa medida de produtividade, mas infelizmente é assim. Eu faço, eu sigo regras, já orientei 20 mestres, já terminei um doutoramento, há outros quatro saindo, tenho projetos em várias agências, esse é o jeito de se projetar na universidade. Eu faço isso com um certo afinco, mas não pelo fim, mas pelo meio, é essa projeção acadêmica que dá condições de você encampar outras atividades, uma certa força de apoio, um suporte, então você será ouvido em outras questões menos comuns no nosso ambiente acadêmico. (...) A universidade possui uma rigidez nessa questão de projeção. A universidade te ajuda, se você estiver no perfil que ela quer, e isso é produção. Você pode estar trancado lá na sala, que ela vai te olhar e falar que você é um bom pesquisador, por isso tem que subir. A avaliação

docente é baseada dentro de um parâmetro único, quer dizer, se eu me trancar dentro dessa sala e escrever um monte de artigos, no final do ano vão me dizer que sou bom professor, um ótimo professor, por outro lado, se eu for me envolver em outras questões, e tentar organizar minha energia de modo que eu viva a universidade da forma como ela deveria ser vivida, eles vão dizer que eu não sou produtivo. Você vê que mestrado e doutorado é ascensão direta (...) Nesse sentido, a rigidez no esquema de ascensão dá um favorecer, porque é difícil! Você não pode bloquear alguém, com o título de doutor de ser doutor, é muito difícil, baseado na cor, pelo menos numa universidade séria. Enquanto que se houvesse outros critérios, poderia haver favorecimentos e coisas desse tipo, mas até o doutorado, para mim foi direto. A livre docência e titular são diferentes, no sentido de que você tem que pedir um concurso específico, há algumas regras básicas que devem ser seguidas, o concurso para titular é uma competição. (...) Eu diria que a ascensão na carreira é racionalmente democrática, uma vez que você entrou na universidade, você pode ser um ativista, militante, mas a sua produção, o que ela espera é fins ativos. (...) há um caminho aberto para você. Ocupei vários cargos na universidade, já fui chefe de departamento, participei de conselho, congregação, em São Paulo, no Conselho de Cultura e Extensão, na Câmara de Cultura e no Conselho Curador da FUVES, coisas que me

*consumiram muita energia. Eu fui eleito a chefe do departamento por unanimidade, uma coisa que não existia, há muito tempo, tive uma atuação interessante. Pediram para eu continuar, não quis. (Professor 15)*

Alguns professores se utilizam de estratégias para se imporem e “serem negros”, possuem, de modo explícito, os objetivos a perseguir, são audaciosos sem serem prepotentes, e encaixam em suas áreas ou no seu discurso a questão étnica. Por vezes encontramos professores com identidade profissional (intelectual) dupla, tamanha a consciência de que a universidade precisa saber quem são e como pensam sobre si e seu grupo étnico, sem desrespeitar as diferenças intelectuais dos demais componentes.

O relato a seguir tenta uma conversão do senso comum:

*Minha relação, eu acho que a princípio deve ser muito chata, principalmente para os brancos, essa é uma forma que eu aprendi para viver na USP e a sobreviver lá dentro, então como eu sempre era a única negra no curso da pós (...) Uma vez uma colega me perguntou se eu era racista. Todo mundo ficou olhando para mim e eu falei: ‘não, eu não sou racista, mas eu discrimino as pessoas racialmente.’ Quando eu disse isso, o silêncio ficou maior. “Você não sabe a diferença?” Ela falou: “Não.” “Olha, o racista acredita que é possível haver uma superioridade entre as raças (...) Eu não acho que os negros sejam superiores aos brancos, aliás, eu acho que as raças são iguais, as etnias são iguais, não existe superioridade racial (...)” As pessoas se discriminam porque é impossível eu não discriminar uma pessoa branca ou mesmo uma pessoa negra, a discriminação positiva ou negativa, ela vai sempre acontecer, agora o ideal é que se evite o preconceito, achar que porque ela é branca ela não vai ser honesta. A disciplina de Humanidade tenta inserir o tecnólogo dentro da discussão de ciências sociais, história e artes, então é uma disciplina muito ampla e ao mesmo tempo muito boa (...) Trabalho muito com eles a noção de história e cultura, através de filmes, teatro e muita leitura. (Professora 16)*

*Tenho muitos conflitos com os alunos, eles acham que sou muito exigente, que sou inflexível (...) Com os alunos é muito complicada, não é uma relação*

*tranqüila, mas eu não tenho elementos para dizer se é ou não questão racial. Os alunos são extremamente arrogantes, eles se acham donos do saber, são mais inteligentes... A agressividade dos alunos era muito grande, é lógico que para mim, sem dúvida, estava a questão étnica claramente, além de ser muito jovem na época, chegou a ponto de aluno sair de sala de aula gritando pelos corredores, era um verdadeiro inferno. (Professor 17)*

A situação do negro é de luta constante, mesmo quando ela não é visível, as narrativas dos/as professores/as 3, 4, 7, 10 e 11 exemplificam bem a situação.

Vivem em estado de alerta para se defenderem, ou identificam na ação do outro atitudes preconceituosas que lhes possam causar constrangimento, ou mesmo alijamento de seus direitos. O/A professor/a negro/a coloca, como peça fundamental no jogo, a competência que tem, o principal capital de luta pela permanência ou pela possibilidade

de conquistar novos espaços para uma ação política mais efetiva a favor do seu grupo étnico ou pela projeção individual. As relações interpessoais não se estabelecem de forma afetiva, mas na disputa simbólica, fáceis de ruir quando está no espaço do poder, mais comum entre professor/a e aluno/a, em situação de conflito, cada um coloca na mesa o poder que tem.

Um professor relatou-me (não quis gravar) que no dia seguinte à divulgação das notas, em que a maioria da turma não tinha ido bem, apareceu na porta da sua sala um cacho de banana, e a universidade desconheceu o assunto. Quando procurei conversar com um aluno dessa turma e, quando questionado porque tinham feito aquilo, esse aluno disse: “Ele é um professor medíocre, não sabe nada”.

## **Reflexão negra**

A criança negra está suscetível às manifestações de racismo, sendo o contexto familiar o primeiro lugar onde o conhecimento sobre sua etnia irá ou não se desenrolar. É aí, na família, que começa a traçar o caminho a ser percorrido antes que ele, o sujeito, se curve ao desejo de ser o outro. A vida da rua, a escola, o trabalho, os espaços de lazer, nesses lugares a criança estará exposta a novas experiências conflituosas entre ele e o outro. Cabe, portanto, aos pais instrumentalizá-los com informações sobre seu grupo étnico e sobre os entraves que a sociedade cria para o grupo, só assim, essa criança estará menos vulnerável à idealização branca. A omissão dos pais pode ocorrer por três fatores: o primeiro, se a criança for oriunda de uma família desprovida de um capital político, terá frágil poder de resistência; o segundo é que para poupá-la dos problemas que encontrará na sociedade, os pais adotam a omissão, e não preparam a criança para enfrentar o cotidiano de modo verdadeiro sobre si mesma; o terceiro é que muitas vezes, eles mesmos, os pais, têm vergonha de sua negritude. Os pais constroem a partir daí outro problema, a negação ou o disfarce da realidade.

Se a família, como primeira instância de formação da criança, não a orientar adequadamente quanto à etnia e a suas outras relações com o mundo exterior, essa questão tende a se ampliar ou ganhar outras configurações. A escola, dentre outras instituições sociais, ao invés de aliviar as tensões provocadas pela discriminação étnica, “*é muitas vezes palco das primeiras e decisivas tensões inter-raciais sofridas por crianças negras*”,<sup>77</sup> com isso, repete as ocorrências do estereótipo do cotidiano, e quando lembra do negro, é para ressaltar que ele era escravo, que não tinha família nem nome, que o trabalho do negro é o pior, o presente do negro é a

---

<sup>77</sup> GUSMÃO, N. M. M. de. Socialização e recalque: a criança negra no social. **Caderno CEDES**. Campinas: Papyrus, 1993. p.51

pobreza e o crime. Com toda essa carga de informações equivocadas sobre si, muito negros são levados ao disfarce do embranquecimento social. *“O negro que ora tematizamos é aquele que nasce e sobrevive imerso numa ideologia que lhe é imposta pelo branco como ideal a ser atingido e que endossa a luta para realizar este modelo”*.<sup>78</sup>

Para Bourdieu<sup>79</sup> isso se traduz no hábito, ou seja, na interiorização da exterioridade, o que não significa que essa interiorização se dê por ser considerada legítima, mas porque o agente acredita que, adequando a sua ação ao que se “deve” consumir como legítimo, terá maior mobilidade social. Dessa forma, ao incorporar os valores produzidos pelo dominador, está sendo levado a abandonar o seu espaço social anterior. A ideologia, como preceito social serve para inculcar idéias tidas por um grupo como verdade que devem ser compartilhadas pela sociedade como um todo. Isso é forjar uma representação falseada da realidade verdadeira sobre determinada situação para *“subjugar os espíritos pela dominação de sua imaginação – a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”*.<sup>80</sup> A ideologia do branqueamento é a negação da identidade negra em prol dos valores e verdades brancas, e os negros, equivocados, aceitam a armadilha do racismo ideológico e se deixam levar pelo sucesso individual e pelo casamento branco. Seja advogado, engenheiro, professor, o que for, ele teve acesso à cultura, ao lazer *“... não existem mais mulheres negras para mim...”* Na verdade, é uma ideologia não só racista, mas fundada na suposta desigualdade entre os indivíduos. As vantagens percebidas socialmente pelo homem negro frente à mulher negra introduzem-se em alguns, dentre os “melhores sucedidos” da população negra,<sup>81</sup> tornando-os extremamente individualistas. A preferência de

---

<sup>78</sup> SOUZA, N. S. **Tornar-se negro** ... Op. cit., p.34.

<sup>79</sup> BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática.

<sup>80</sup> ALTHUSSER, Z. **Aparelhos ideológicos de estado**. 7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985, p.85.

<sup>81</sup> CARNEIRO, S. Conseqüência política / ideologias. In: **Mulher negra**: política governamental e a mulher. São Paulo: Nobel. 1985, p. 36.

casamento com mulher branca por esse tipo de homem negro (bem-sucedido) é uma consequência da introjeção dos valores estéticos brancos.

Dados apresentados por Carneiro <sup>82</sup>, mesmo não sendo recentes, servem para ilustrar o comentário acima, ou seja, à medida que aumenta o nível de rendimento dos chefes negros (pretos e pardos) e o seu nível educacional, há uma proporção expressiva destes que se casam com mulheres brancas – cerca de 36,9% dos chefes negros que têm entre oito e dez anos de estudo, e 43,2% dos que têm onze anos e mais. É importante mostrar que dos chefes brancos em igual situação, apenas 8,7% e 4,8 %, respectivamente, se casam com mulheres negras. Essas afirmações não devem conduzir a que se pense que negros nunca se casam com negras, ou que nunca haja amor na relação entre branco e negro, mas são apenas exemplos para mostrar a propensão da escolha do parceiro pela cor como forma de ascensão social, ou por estar subordinado ao pensamento branco. Como informa Queiroz, “... a ascensão do homem negro não acarretava, então, a ascensão da sua companheira; pelo contrário, a ascensão era associada ao abandono desta e à escolha de uma outra de cor mais clara que podia ser de status inferior, mas que acompanhava seu marido na mudança de status”. <sup>83</sup> Isto demonstra falta de visão política por parte do negro ao acreditar que pode resolver seu problema social com estratégias tão vulneráveis para uma sociedade capitalista e racista. No caso dos professores, que estão em instituições respeitadas, só por isso já possuem um capital simbólico para se integrarem a grupos de convivência de extrato branco, daí muitos se transformam ideologicamente em brancos.

Entretanto, o negro fica vulnerável à decisão do pensamento da elite dominante, que decide o momento em que ele é negro, ou em que situação ele é branco. São eles quem decidem sobre

---

<sup>82</sup> Ibid., p 36.

<sup>83</sup> QUEIROZ, M. J. P. de. *Coletividades* ... cp. cit. p. 656.

sua aparência. Haja vista as falas de alguns/mas professores/as a seguir:

*... O negro carrega um estigma (...) A questão de ser preto, procurando uma companheira, então veja que coisa gozada. Na universidade não existia aquela preta que eu procurava para ser minha companheira. Mas também não encontrava a branca que me quisesse, porque ela podia ser minha colega na universidade, colega de estudo, mas para namorar a coisa mudava. (...) Por conseguinte, a gente também traz certos “demoninhos”*

*que eu chamo, são exatamente esses preconceitos que a gente tem na cabeça. Na infância a gente vê que a gente foi preto, foi preto não, a gente é preto. Foi excluído, você administra, mas existe dentro da cabeça, na formação. Sempre que namorava uma menina escurinha, eu sentia que estava me aproveitando dela, se ela não tinha a mesma formação que eu, então eu via que estava me aproveitando dela, eu estava prejudicando alguém da minha raça. Por outro lado, quando eu saía com uma menina que fosse branquinha, parecia que eu estava machucando-a com gosto queria f... com ela (...) Porque a gente tem essa coisa, mas não percebia. Até conseguir enxergar essa situação, tive que conversar com muitas pessoas que abriram esse leque e disseram o que existe (...) Eu já fui motivo de pesquisa aqui na UNICAMP. Havia uma professora antropóloga. Veja bem como é a coisa na cabeça das pessoas. Você não me perguntou se há preconceito, o que você me perguntou é como eu vejo esse problema. Veja a posição sua, é diferente. A professora da Antropologia, não só ela, mas a primeira pergunta que fazem para um professor negro é se existe preconceito. Puta merda, é o mesmo que perguntar – você é preto? Eu vou fazer essa pergunta a um preto? São inocentes? E a pergunta que todo branco que fez a merda da antropologia faz. Eu falo merda, porque eu ficava puto com isso. Dá vontade de mandar... Já que os caras são brancos, estão por fora do problema, será que eles não percebem? Depois dessa pergunta eu começava a esculhambar, muitas entrevistas não acabavam. Então os caras falavam, é um racista, um filho da puta, no sentido de que um filho da puta é um preto recalcado, não gosto de dar entrevista. (...) A gente leva uma puta tijolada na cara e ainda perguntam se está tudo bem. “Você é preto, você não sente dor!” Eu ouvia isso quando era criança, agora, na universidade. Fazendo uma tese de mestrado, um trabalho científico?*

**O professor se obriga a constantes manobras entre sentimentos conflitantes, revolta e submissão, desconfiança e preocupação, amargura e bom humor, com certeza leva uma vida desgastante, experimentando por vezes uma situação de isolamento.**

... Então é isso que eu digo para você, ao longo de toda minha vida, eu queria administrar essas coisas, aprender a receber essas coisas para conviver, engolir e ficar com a coisa na garganta e fazer de conta, não eu, sou um preto branco, estou lá no meio deles e vou continuar assim. Tem que ser assim, porque eu não vejo outra situação (...) Como é que o preto vai ter ascensão? Não digo ascensão na sociedade, porque a sociedade já é uma coisa meio fantasia, digo, do ponto de vista da evolução mesmo do indivíduo, do ponto de vista intelectual. Como o indivíduo vai se tornar um intelectual ou um professor, se ele não aceitar essas nuances? Todos esses percalços que existem, se eu não conseguir engolir, assimilar, e saber administrar tudo isso, como é que eu vou viver? (...) Casei com filha de italiano, por muito tempo tive que trabalhar isso, agora parece que não existe mais essa barreira, já consegui me ver como um branco (riso) (...) O preconceito agora existe numa outra parte, numa outra visão, esse preconceito se torna sutil. Puxa vida, ele é professor da universidade! (...) Então ele deixou de ser preto, casa-se com branca, e é aceito em qualquer sociedade, por exemplo, eu sou sócio do Regatas, eu vou lá, entro, nunca fui barrado. O preto tem duas porradas a vencer, a sua “condição de estado” na sociedade, não ter condições financeiras, cultura; a outra é de ser preto mesmo, a outra punição é essa, é de ser preto. Então ele para vencer as duas coisas, inicialmente, o caminho é vencer culturalmente, mas ele teria que ter um pouco de respaldo financeiro. Agora, ele não tem nem um, nem outro. Essa situação de “estado” perdura e os que conseguem sair, são poucos. Mas numa situação como a minha, “o burro arriado passou”, eu tive a chance (...) Eu sem perceber entrei mesmo. (...) Mas se eu colocar o contexto de um preto que está na universidade, conseguir casar com uma branca... (...) Mas há alguns expoentes aí, existe o Milton Santos da USP, é um cara intelectual, digamos assim, não é porque a gente passou para o lado do branco, mais ele é preto de alma branca (risos). **(Professor 1)**

Desse depoimento emerge a revolta e a dor de ser negro, o professor se silencia quando lembra das humilhações que passou, ou ainda passa. É importante salientar que

nas lembranças do professor, sobre a pesquisadora (antropóloga), aparece o mito da democracia racial, isso pode ser sentido pela pergunta da pesquisadora, que deixa o professor irritado, para não dizer descontrolado, inconformado com a falta de informação ou alienação de alguém que está produzindo um trabalho científico e não sabe que os negros sofrem preconceito. Algo tão óbvio, que é difícil de acreditar que alguém tão instruído não saiba disso. O professor, por sua vez, associa o sucesso profissional, algo atinente ao branco, haja vista as referências que faz de si como branco, já que está num espaço de reconhecimento social de prestígio. Nessa narrativa há conflito de ordem emocional, autodesvalorização, e um certo conformismo na negação de si para aceitar o jogo do outro, talvez como estratégia para permanecer no espaço acadêmico. Na impossibilidade de mudar o jogo ou de colocar regras próprias, busca uma acomodação no silêncio, silêncio que está preso na garganta. O intelectual negro no Brasil tem duas saídas, ou assume o pensamento branco e continua amorfo, ou constrói um pensamento negro para dar sustentação à sua luta no cotidiano, e isto é assumir riscos, por exemplo, o isolamento, como bem afirmou o professor Milton Santos “*em que medida ser outsider no meu caso não se deve ao fato de eu ser negro? Os prêmios são um dia e vivem no círculo que sabe deles. A minha vida de todos os dias é a de negro, como tal, mantenho com a sociedade uma relação de negro. No Brasil, ela não é das mais confortáveis*”.<sup>84</sup> Haja vista o relato a seguir:

*... Eu acho que, dentro da profissão de engenheiro, as relações batem. Durante um período eu dava consultoria, eu havia voltado da França e estava com um material bastante novo, a indústria brasileira estava trabalhando com alguns sistemas de automação que eu conhecia bem, a indústria de informática estava crescendo e eu era especialista em pequenos*

---

<sup>84</sup> SANTOS, M. Pensamento de combate. Entrevistado por Cláudio Cordovil. Disponível em: <<http://www.iis.com.br/~rboares/geo6.html>> Acesso em: 25/07/2000.

*motores que eram usados nas impressoras (...) Eu dava consultoria. Os contatos eram feitos por telefone, baseado num currículo. Eu chegava na empresa com horário marcado e tudo, e ficava esperando horas. Então resolvi cobrar a consultoria pela hora de chegada, a secretária nunca descobria que era eu a pessoa que o camarada estava esperando (...) Avisava que eu havia chegado, deixava o cartão, mas nunca eles*

*reconheciam que era eu quem o gerente, ou a pessoa encarregada, estava esperando, não podia ser um professor. (...) As pessoas dizem: “Eu nunca fui vítima de racismo.” Eu falo: “Eu sempre fui, porque o Brasil é um país racista”. (...) Fui criado com a clareza de que havia uma barreira frontal ao negro no país, e que uma forma de transpor essa barreira era estar muito preparado, mas nunca me foi dada a ilusão de que eu não seria discriminado por fazer universidade, que eu não me iludisse com título (...) A situação do negro era uma situação de briga constante, e que eu teria que estar sempre preparado, e mesmo preparado seria barrado, só que eu poderia enfrentar a barreira. (...) As barreiras foram talvez vencidas muito no universo psicológico. Eu tinha uma força, um respaldo muito grande em casa, eu saía de casa confiante da vitória, nunca saí de casa derrotado.*  
**(Professor 2)**

A verdade é que o corpo e a aparência são colocados como fatores determinantes de avaliação visível de objetivação e de julgamento, o que cria uma demarcação que identifica e classifica a despeito das habilidades e formação do indivíduo. Como afirma Milton Santos, “*ser negro no Brasil é, pois, com frequência ser objeto de um olhar enviesado*”<sup>85</sup>. O que leva muitos negros à rejeição de si mesmo, uma vez que sua imagem, seu corpo não fazem parte do ideário de beleza construído. A postura dos pais na formação da identidade da

---

<sup>85</sup> Id. Ser negro no Brasil hoje. **Folha de S. Paulo**. Cad. Mais, 7 de maio de 2000, p.15-16.

criança influencia profundamente as atitudes do indivíduo para reagir contra as agressões e superá-las mais facilmente, sem, contudo, se curvar às ideologias impostas pela classe dominante. A corporeidade que não pode ser negada, pois é visível, é a razão dos constrangimentos e da humilhação por que passam os afrodescendentes, principalmente aqueles de traços mais acentuados.

*... O meu trote achei que foi acima do normal (...). No primeiro dia de aula, teve um rapaz loiro que chegou e falou: “Qual é, crioulo, qual é a sua, o que você está fazendo aqui?”. Essa, na verdade, foi a primeira vez que eu me senti incomodado com essa questão, mas depois entendi que aquilo foi quase uma brincadeira (...) Eu nunca senti declaradamente, quer dizer, nunca fui ator de uma situação constrangedora, mas tive colegas negros*

*aqui que foram atores. Tenho um colega chamado M ... hoje ele é professor na Escola Politécnica de São Paulo, – foi o melhor aluno dessa universidade – ele foi pedir um estágio na Companhia Paulista de Estrada de Ferro, e eles lhe disseram que não estavam admitindo foguistas. Ele era aluno da Faculdade de Engenharia. Nunca tive um problema assim muito explicitado (...). Nunca fui barrado em lugar nenhum, sempre tive sorte (...). Tenho perfeita consciência de todos os problemas que a comunidade negra tem, acho, inclusive, que a comunidade negra passa por um momento importante de afirmação, principalmente com o trabalho que se faz na Bahia e o trabalho que se faz na periferia da cidade de São Paulo. (...) Eu talvez até pelo fato de estar muito envolvido com a minha profissão, tive pouca chance de militar (...). A gente tem contato com Abdias do Nascimento, o Milton, da Geografia da USP, etc. Mas no mundo da ciência, eu sou um cientista, quer dizer, um pesquisador, não um cientista, seria até uma certa pretensão, mas eu tive muito envolvimento com a minha carreira. (Professor 3)*

O professor admite o racismo, mas nunca sofreu sua ação, apenas conhece alguém que já passou pelo constrangimento de ser discriminado. Postura comum ao negro que adquire posição social, inclusive pelo casamento branco. Os valores brancos já foram incorporados, o sucesso individual garante a negação do racismo e o afasta de qualquer ação que o identifique como negro; conseqüentemente, há um estranhamento em relação ao seu grupo étnico, do qual não considera fazer parte.

A professora a seguir buscou inspiração para o trabalho acadêmico na cultura do seu grupo étnico, que a mantém como um poder através do qual a tradição do negro brasileiro, especialmente o baiano, é mantida e protegida contra a desagregação. A professora encontra na cultura de seus ancestrais a riqueza dos mitos como uma proposta inovadora para a dança. Entretanto, essa cultura não é reconhecida por aqueles que fazem a academia, como algo sério que mereça ser tratado na universidade. Diz a professora:

*... Quando passei pela seleção do doutorado na USP, na Antropologia, dois professores estranharam o meu trabalho na dança, onde buscava as raízes brasileiras como inspiradoras do processo corporal e criativo, com visão contemporânea na formação do aluno na dança. Eles agiram de forma debochada “Ah! Agora vão aprender samba na universidade...” e eu respondi: “Pois é, o brasileiro precisa conscientizar-se também de sua história”, e rapidamente um deles me respondeu: “Estou brincando”, procurando disfarçar a situação. (...) A inspiração do trabalho vem do lado do pai da avó, desta ancestralidade africana, ou seja, vou me inspirar muito na mitologia Iorubá, no aspecto do ritual, no aspecto mítico, que carrego inclusive até como filosofia de vida (...) Minha avó foi uma yalorixá muito famosa. (...) Eu quando criança ia para o terreiro, brincava, observava as danças dos orixás e as imitava quando chegava na minha casa, fora do contexto, desde aquele momento, já vou tendo esta coisa do respeito e das divisões dos espaços. (Professora 4)*

O negro tem levado à academia temas de pesquisa que contemple, de alguma forma, as necessidades investigativas do grupo.

Um grupo de estudiosos negros nos anos 70 tentava sensibilizar as universidades públicas para introduzir em suas linhas de pesquisa a temática da educação da criança negra. Prepararam e acompanharam alunos negros a ingressarem na pós-graduação com proposta para pesquisar a questão, relata o mentor do projeto: *“oposição à temática se mostrou muito forte, por diversos caminhos ideológicos, alguns dos docentes do programa da pós tentavam demover-nos a continuar o nosso projeto científico”*.<sup>86</sup>

A necessidade de estudos sobre como se sente a criança ou adolescente afrodescendente é presente, basta ver o relato abaixo:

---

<sup>86</sup> CUNHA Jr., H. Pesquisa educacional em temas de interesse dos afrodescendentes. <<http://www.afrodecendencia.hpg.com.br>>

*... durante toda a escola, principalmente no primeiro grau, eu passei por algumas dificuldades, a questão racial, uma delas é que durante as aulas de história, história do Brasil, eram as aulas que eu menos gostava, porque em geral quando se tocava na questão da escravatura, isso era colocado como uma coisa muito feia ... Eu me sentia envergonhado, na escola existiam poucos negros e, durante esse relato do professor, eu era o alvo, todos olhavam para mim, eu era alvo de toda a narrativa. E nessa época ainda,*

*eu lembro que muitas das vezes quando ia para escola, e tentando atravessar a rua, passava o carro com aquele povo que varria rua, gari, que gritavam dizendo que tinham atropelado um macaco, outras vezes ao passar uma senhora bem vestida, ela segurava a bolsa como se eu fosse assaltá-la, e eu não tinha com quem conversar sobre essas questões.  
(Professor 5)*

A evasão escolar da criança negra é costumeiramente imputada apenas às dificuldades econômicas, falta de interesse, mas pouco ou quase nada se fala do ensino repulsivo que a escola impõe a alguns grupos étnicos. Há uma agressão étnica que ocorre nos momentos de tensão, quando o professor transmite toda a informação racista, que em condições normais é mantida escondida. A esse respeito CUNHA Jr. afirma:

“a narração ou análise de fatos, sob uma ótica distorcida de uma percepção racista, quando realizada por professores, além de atingir a criança, colocam-na numa posição ridícula, perante as outras crianças.”<sup>87</sup>

O negro não pode se despir de sua corporeidade, aparência física, o quê por vezes, na disputa por uma vaga no mercado de trabalho, é entendido como um dado negativo.

*O que me ajudou a não ter problemas no trabalho também, é que você não aparece, se você vai trabalhar em computação numa empresa, com análise*

---

<sup>87</sup> CUNHA Jr., H. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. *Caderno de Pesquisa*. n.163, nov. 1987, p.53.

*de sistema, você não aparece. A computação é aquela coisa, em algumas empresas é até área de segurança, não é qualquer pessoa que pode entrar. Eu trabalhei nas Lojas Americanas, na parte de processamento de dados, é uma área que os clientes nem sabem que existe, você não fica na vitrine, você não tem que aparecer (...), dessa forma não tive maiores dificuldades por causa da raça (...). Computação, quando eu fiz não havia muitas pessoas nessa área, principalmente com formação acadêmica, então nunca tive problemas com emprego, por causa da cor, por causa do cabelo. Se fosse hoje eu acredito que não seria tão fácil, porque já tem muita gente na área. Racismo no Brasil é realmente complicado entender. Como é que as pessoas são racistas, mas se misturam e, por incrível que pareça, os comentários mais racistas que eu ouvi, foram de pessoas mais mulatas que brancas. Por exemplo, as colegas de serviço de minha mãe falavam: “Você vai casar com branco, a melhor raça, você não vai querer casar com negro”. “Mas que noivo ela vai achar, porque à medida que ela for estudando mais, a tendência é ficar só, não tem negro qualificado para ela, mulher negra que estuda não casa, o branco não a quer, o negro ...”*

**(Professora 6)**

A narrativa acima encontra concordância em Queiroz que afirma: *“Durante o período que vai até a aceleração da industrialização, as raras mulheres negras da pequena burguesia viam-se não raro condenadas ao celibato, a menos que se casassem com indivíduos de cor escura e de posição socioeconômica muito inferior”*.<sup>88</sup>

Nada é mais característico para a discriminação do que os papéis predeterminados, que são aceitos e reconhecidos como pertencente a um grupo:

*... Fui ao banco, e o vigia gritou para todo mundo ouvir que eu tinha que dar a minha bolsa para ele revistar. Foi logo no começo das portas giratórias. Ele poderia ser mais educado, eu tremia com vontade de chorar, foi uma humilhação, uma coisa horrorosa, quando eu estava saindo*

---

<sup>88</sup> QUEIROZ, M. J. P. *Coletividade ...* Op. cit., p. 656.

*perguntei a ele: “Não vai ver se estou levando dinheiro a mais?” Eu entendo que ele estava me vendo como uma bandida, ele disse: “A senhora tem que entender que aqui no Brasil a senhora é tratada como uma rainha, e em outros países é pior”. (...) Fui para casa e escrevi uma carta para o banco, exigi esclarecimento, mas não me deram resposta, coloquei no jornal, publicaram e teve uma grande repercussão. Eu diria que era negra, mas não negra me colocando como branca. Quantos namorados arranjei, branca, não-branca, às vezes minha mãe não gostava, eu levantava a possibilidade de não ser branca, mas não trazia essa consciência. Meu avô, pai do meu pai, e minha avó, mãe da minha mãe, foram as figuras mais marcantes. Meu avô era pai-de-santo, ele trazia muito a questão da África, e vinha com uma sutileza fantástica. Minha avó trazia muito a questão do*

*preconceito, ela trabalhava com verdura, e o segundo casamento dela foi com um português. Quando trabalhei na creche, logo que comecei o mestrado, a liderança da comunidade de lá era de negros, e chegavam pessoas para falar com a diretora da creche, que era eu, e se espantavam. Tocavam no assunto, que eu era uma negra que deu certo, e isso era motivo de orgulho, correspondia ao que eu queria ouvir, mas não era isso. (...) Comecei a pensar nos nossos negros, repensando inclusive a minha postura, não sou a única que tem isso, quantas piadas já ouvi dos negros bem-sucedidos que conheço. Meu tio, irmão da minha mãe, quando sentava comigo, contava piada de negro, mas o que é isso? Ele é mestiço. (...) Eu gostava muito de freqüentar o bairro que minha avó morava, a Vila Brasilândia, aqui em São Paulo, um bairro da zona norte, predominantemente de famílias negras. Eu me sentia bem lá e dava um jeito de ficar. Minha mãe não gostava, ela foi miss naquele lugar, meu pai era advogado. Havia nós, os negros, e eles, a ralé, os negros, foi complicado para eu entender no princípio, como branca, não-branca, aquela coisa que não me deixavam perceber, problemas de discriminação, essas questões sutis. (...) Já como psicóloga, recebi uma moça, ela havia parado e estava retornando... Hoje parando para pensar, tem cor sim, tem cliente que busca na gente determinadas coisas até por questão de negritude. Essa moça havia passado por problemas na cidade dela, ela não se casou em papel e ficou*

*falada, como se fosse prostituta... Então, a moça disse que eu deveria entender por que ela foi dada como prostituta, ela falava como se isso estivesse ligado à minha sexualidade, que seria mais fácil eu lidar com isso do que ela. Ela estava querendo dizer que os negros são mais fáceis, mas não tocava no assunto. (...) fui trabalhar numa faculdade, quando fui fazer o exame médico, a mulher colocou branca na ficha e eu disse: “Não, bem, não é branca, é negra”, ela olhou e disse: “Mas a senhora é professora!” Isto marca bem a ambigüidade de ser um e ser outro ao mesmo tempo. Uma hora para namorar tal filhinho, você é negra, outra hora você é suspeita, se você está num outro patamar social, você não é mais negra, você é branca.*  
**(Professora 7)**

Reflexões desenvolvidas por Valente acerca do mulatismo nos conduzem ao mundo de conflito e de ambigüidade que envolvem o ser misto. O mulato não tem fenótipo definido, ele possui os dois, ao mesmo tempo, dos grupos de origem, essa dualidade de aparência é utilizada muitas vezes como instrumento de manipulação ideológica que camufla a verdade das relações inter-étnicas no Brasil. O mundo branco rejeita o negro, mas aceita relativamente o mulato, o que faz com que muitos mulatos priorizem sua outra metade em prol da metade negra. Conseqüentemente, o negro informado da opção do mulato também o rejeita, daí as queixas do mulato que reconhece a sua negritude, e não é bem aceito pelo negro que está sempre desconfiado, esperando que ele a qualquer momento que lhe for conveniente, vá se debandar para o lado do branco. Se mulatos e negros se unissem, seriam uma população bastante expressiva. Assumindo uma identidade própria, o negro seria então capaz de combater e de se livrar da identidade negativa imposta pelo branco. *“Ao ser considerado e reconhecer-se negro, têm a possibilidade de lutar por um tratamento igual, mantidas as diferenças”.*<sup>89</sup>

Mas há outras questões que impedem o negro de se desvencilhar mais facilmente dos estigmas que lhe são

---

<sup>89</sup> VALENTE, A. L. E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. 7.ed. São Paulo: Moderna, 1991. p.43.

imputados, porque uns não querem ser negros, outros se distanciam do grupo para não serem identificados como iguais.

Ao reconstituir suas lembranças para dar contorno ao passado, a professora retoma a trajetória familiar, evidenciando a figura da avó como o pilar de ação e decisão familiar, e é quem vai influenciar na formação cultural do grupo, tanto no saber formal, quanto na preservação da cultura étnica. Para a professora, o conhecimento parece ter lhe acarretado algumas dificuldades no relacionamento com os colegas, uma vez que possuía um capital cultural superior ao deles. A cultura branca (eurocêntrica) foi incorporada pelos membros da família, entretanto isso não possibilitou a conversão dos membros mais velhos para ela, apenas das gerações seguintes.

*Minha avó nasceu em 1889. Era filha de escrava. Ela era do Nordeste e no Nordeste ela fez de 2 a 4 meses de escola de alfabetização. Ela veio morar com o irmão aqui em São Paulo para trabalhar com uma série de coisas; foi trabalhar na casa de uma baronesa que a achou uma gracinha, muito simpática, e a ensinou cozinhar. Depois de alguns anos ela foi trabalhar na casa de uma senhora que era também de uma família quatrocentona,*

*quatrocentona arruinada, cuja filha se casou com um imigrante de família inglesa, mas com dinheiro, família Simonsen, que agora é conhecida. Minha avó, apesar de não ter nenhuma escolaridade, trabalhou muito tempo em locais onde a questão de estudo e cultura era muito importante. Ela teve um mérito importantíssimo a meu ver, pois não abriu mão de sua cultura, de suas raízes e, de algum modo, não sei como, ela conseguiu incorporar a cultura dessas pessoas. Então, tive uma educação meio maluca, vovó fazia sabão e lingüiça em casa, não admitia fogão a gás, e cozinhou em fogão de carvão. Meu pai quase terminou o ginásio, não terminou porque foi convocado para servir o exército no Rio de Janeiro, era época de guerra e, quando ele voltou, abriu mão dos estudos. Meu pai falava, de alguma forma, melhor que o rudimentar. Falava francês e inglês, porque minha avó trazia muitos livros que ganhava dos filhos dos patrões. Havia um certo gosto por música, por arte, junto com o gosto pela feijoada, pelo samba, enfim ...*

*Desde pequena, ela resolveu que eu iria ser educada no colégio de freiras e até se comprometeu a pagar toda a minha educação, pagou o primeiro ano, depois meu pai assumiu, então fiz minha primeira escolarização em colégio de freiras. Minha mãe veio também de uma família muito engraçada, porque eles moravam perto da Av. Paulista, o vovô era frentista e fazia essas coisas de gesso nas mansões. Mas a mamãe conseguiu fazer o primário, fez nas Cônegas Agostinianas que, na época, mantinham bolsas de estudo para famílias pobres. Ela teve nos quatro anos primário um tipo de escolarização diferente, aprendeu a bordar, era bordadeira, depois casou e parou de trabalhar. Quando se fala de relacionamento na escola, é uma coisa engraçada, minhas irmãs não tiveram esse problema, para mim acho que foi uma coisa muito engraçada porque quando eu fiz colégio de freira, eu vinha de uma família relativamente pobre. Minha avó era cozinheira, o meu pai era profissional especializado, papai era gráfico, lia muito e tinha um português muito bom. Minha avó lia três jornais por dia, naquela época havia de manhã, de tarde e de noite, eles traziam, então todo mundo lia muito jornal, lia-se muito em casa. (Professora 9)*

O negro entendeu o chamado dos movimentos sociais, para que buscasse a todo custo se educar. A instrução é o caminho para a sua conversão, só através da educação é que se vai desenvolver manobras de sobrevivência no grupo branco.

*... O fato de você ter consciência de que as pessoas são racistas, ter consciência da sua cor, do seu papel no mundo, acho que a gente consegue resistir. Mas, a maioria dos negros pensa o contrário. Se ficar disfarçando que não é, as pessoas se sairão melhor, mas é justamente o contrário porque as pessoas aprendem a te respeitar. Podem não gostar de você, por mim não precisa me amar, não precisa gostar de mim, há pessoas que gostam de mim, me respeitam e não invadem os meus direitos. (...) Há uma professora que é mulata, negra, o marido foi reitor na UNICAMP, ela procura não aproximar, ela ficou muito sem graça quando soube que eu era chefe de departamento, porque ela nunca me cumprimentou. (...) O professor Fulano, e diretor do Laboratório de Computação, ele é engenheiro, mulato, ele me trata como se eu tivesse com uma doença contagiosa, não quer contato. O*

*negro não se valoriza a partir do momento que ele melhora na vida, casa-se com uma mulher branca, geralmente não é por amor, mas por interesse social.*

No entendimento de Rosenfeld, esses afrodescendentes de quem fala a professora experimentam todos os tipos de conflitos de marginalidade, da exclusão e da posição de um homem/mulher, dividido/a entre dois mundos a que não pertencem na verdade, nem a um, nem a outro. Escondem seus sentimentos dos brancos por medida de segurança, e desenvolvem uma atitude de submissão, de amabilidade e de bom humor como forma de garantir a “boa vontade” do branco para com elas. Conseqüentemente, buscam o distanciamento de seu grupo étnico, que lembra sua “inferioridade”.<sup>90</sup>

Continua a professora:

*Nos Estados Unidos, sinto-me verdadeiramente em casa. A primeira vez que fui, fiquei tão encantada que o meu irmão quis ir também, então a gente tem dado um jeito de ir quase uma vez por ano, nem que seja para passar uma semana, mas a gente vai (...) Prefiro o racismo nos Estados Unidos,*

*porque você é respeitado, aliás, parece que os brancos até têm medo da gente, medo de serem processados por ato de racismo. Existe solidariedade com o negro, você chega num lugar, a gente não fala a língua, o meu inglês é ruim, o do meu irmão pior ainda, mas o cara chega e te distingue na situação... Na França, todos os estudantes africanos vieram me receber e oferecer ajuda, ver se eu precisava de alguma coisa. (...) No Brasil, já aconteceu comigo várias vezes, você chega numa loja e o balconista negro se finge de morto, ele não quer te atender. Lá nos Estados Unidos, o cara vem lá do fundo da loja para te atender, para te ajudar, pergunta de onde a gente veio, sempre aquela coisa, nós somos negros (...). Os amigos que a gente tem são todos brancos e de vez em quando eu preciso dar uma mergulhada e encontrar um baile para recuperar e ver que tem gente igual a mim. (Professora 10)*

---

<sup>90</sup> ROSENFELD, A. *Negro, macumba e futebol*. São Paulo: EDUSP, 1993.

Este relato coloca em evidência elementos importantes: o negro que rejeita a sua condição de negro e o ressentimento da professora em relação ao branco, que por vezes é acompanhado de um desânimo em vista da falta de solidariedade entre os afrodescendentes:

*“... a solidariedade entre os negros é pequena, negro não gosta do negro”*. A professora encontra no seu imaginário uma situação mais confortável com os negros de outros países do que com o negro brasileiro. Mas a professora evidencia que só no espaço de lazer (baile) é onde pode vivenciar com seu grupo étnico.

O relato do professor a seguir nos conduz ao entendimento de uma relação de tensão, quando ele afirma não possuir requisitos para ser identificado como doutor, ou que a sutileza do preconceito lhe deixa em estado de alerta, porque os espaços sociais que ora ocupa, possuem *a priori* cara, cor e traje para seus ocupantes.

*... Nunca vou conseguir me trajar como doutor, como esperam que eu me traje, ter o cabelo de doutor (...) Podem falar o que quiser, estou na minha. (...) Preconceito explícito, ninguém tem coragem, porque está na universidade, tem que ser democrático (...) Mas você percebe uma coisa ou outra. (...) Quando vou ao shopping, ao cinema, esses lugares onde negro não frequenta, uma livraria, o radar fica ligado. ... Uma menina me olhou com uma cara de nojo e disse: “Nossa, que menino nojento”. Eu fico*

*pensando, como uma criança que nunca chegou perto de uma pessoa tem esse tipo de reação, como é que ela aprendeu isso? (...) Minha mãe me falava assim: “Não quero que você se case com menina branca, porque eles tratam mal a gente”. (...) Eu casei com mulher branca, porque nos lugares que eu frequentava não havia mulheres negras. Como é que fica a questão do amor? Você é uma pessoa negra ou você é uma pessoa, é isso que vai determinar. Nos vários espaços em que eu frequentei, o número de pessoas negras era muito reduzido, fora da faculdade eu já falei, mas era muito reduzido, e na universidade reparavam nisso, os colegas de classe, os*

*alunos da faculdade, todos os lugares que eu freqüentei não tem, não tem.*  
**(Professor 11)**

O negro atribui o casamento branco à ausência de mulheres negras nos espaços sociais por ele freqüentado, é como se ele pertencesse a esse espaço desde sempre, quando na verdade é uma conquista recente, e ele rompe com seus espaços de origem.

*... Toda a minha formação foi feita mais com pessoas da raça branca do que da raça negra (...). Nasci e morei numa cidade onde havia duas famílias negras numa população de mais de 10.000 pessoas (...). Nessa região não havia negros na cidade (...). Nunca tive conversa com essas pessoas. Toda minha educação e crescimento foram feitos com pessoas da raça branca. E só vim a saber o que era racismo quando cheguei em Campinas, isso foi em 72. Campinas é uma cidade bastante preconceituosa (...). Um exemplo, eu e mais dois colegas fomos a um baile no Clube Concórdia aqui em Campinas, um japonês e um branco. O japonês entrou, o branco entrou, e quando eu fui entrar o cara me pediu documento, eu só podia entrar com a presença de um sócio ali na entrada do clube. O pior nessa história era a presença ali, do lado de dentro do clube, de um guarda da polícia militar que dava ostentação a essa prática. (...) Depois, lembro-me que fui procurar um emprego num banco, e senti que fui colocado à margem porque havia 3 candidatos brancos. Vi que não fui diferente na datilografia e na atividade (...), mas os argumentos do gerente para me desclassificar não foram os melhores. Depois que entrei na faculdade, então as coisas começaram a mudar um pouco, e eu não percebi mais esse*

*estilo de cobrança, de discriminação ou de colocação de lado, quer dizer, começou a desaparecer, talvez porque eu estivesse em um outro espaço (...), você começa a conversar, a dialogar num nível diferenciado, e obviamente essas pessoas que potencialmente poderiam estar te colocando essas coisas (...) podem ser questionadas, então mudou. Minha vida mudou muito depois que entrei na faculdade. Depois segui carreira para mudar meu padrão de vida, isso me mudou muito. Meu prédio, por exemplo, é um prédio de classe*

*média, média para cima, não me sinto discriminado, mas eu acho que isto está vinculado ao poder aquisitivo e também às pessoas com as quais você está se relacionando. Minha esposa é branca, então é outro fator que muda um pouco a maneira como as pessoas te olham, a aceitabilidade do meio onde se têm mais pessoas de cor diferente. Agora não sei se você observou na televisão o que está acontecendo. De dois anos para cá, há muita propaganda com negros e o objetivo... eu ouvi um comentário sobre esta questão, os negros no Brasil hoje movimentam, em dinheiro, algo em torno de US\$ 2 bilhões, então a economia já percebeu, como os EUA já perceberam ... A universidade também, eu não sei se ela está inserida dentro desse processo também, eu acho que ela favoreceu esse tipo de prática, ... nem sei se é propaganda, pode ser um pouco engajado dentro das coisas que são feitas de uma maneira como se fosse um rolo compressor, as coisas vão acontecendo, sem nem o cara estar pensando muito, as coisas são feitas de maneira que conduz já para esse tipo de processo ... É óbvio que somos nós que temos que perceber o quanto estamos sendo usados, o quanto que nós podemos contribuir para melhorar tudo... (Professor 12)*

Há um discurso comum entre os negros que buscam o casamento branco. Eles alegam que não há mulheres negras nos espaços que eles freqüentam, ou seja, no espaço universitário, com preparo intelectual à sua altura. As pesquisas<sup>91 92</sup> apontam que a maioria das mulheres brancas que se casam com homens negros tem posição inferior a deles, seja econômica ou intelectual. O único dote que levam para o casamento é a cor branca ou quase branca, a qual seu parceiro negro vai transformar “*em instrumento tático, numa luta cuja estratégia é cumprir os ditames superegoicos, calcados nos valores hegemônicos da ideologia dominante*”.<sup>93</sup> Esses negros desconhecem que sempre existiu uma classe média negra e a geração do Grupo de Trabalhadores,

---

<sup>91</sup> CARNEIRO, S. *Conseqüência...* Op. cit., p. 36.

<sup>92</sup> QUEIROZ, J. P. de. *Coletividade ...* Op. cit., p. 647-663.

<sup>93</sup> SOUZA, N. S. *Tornar-se ...* Op. cit., p. 43.

Profissionais Liberais e Universitários Negros - GTPLUN, aqueles que procuravam os pares dentro de sua etnia. Existe ainda hoje em São Paulo lugares <sup>94</sup> onde negros e negras de classe média alta se reúnem, o que possibilita o conhecimento de pessoas do mesmo nível social, dentro da mesma etnia. Nos relatos acima, constata-se um apartheid ocupacional para brancos e negros. É ingenuidade acreditar que existe um espaço, um lugar negro no Brasil. O racismo introjetado é algo tão forte que no imaginário coletivo há uma determinação ideológica que difere a competência de brancos e negros, em prejuízo destes – o campo da docência universitária é branca, portanto, difícil identificar o negro como professor, e uma vez professor suas referências tornam-se brancas. Daí o engano de que o negro que estuda não é mais negro, armadilha que pega muitos, pois na realidade são esses os negros que sentem crescer as manifestações de preconceito e discriminação raciais. *“Isso porque nesse nível vai se dar uma competição mais acirrada com os brancos na disputa e ocupação de posições. Os brancos valem-se então, de toda a carga negativa de estereótipos para mostrar o lugar do negro”*. <sup>95</sup>

### **Invisibilidade do negro**

O negro foi acusado e é, ainda hoje, de não reconhecer o valor que a educação representava para sua ascensão social, afirmação feita por Roger Bastide <sup>96</sup> em meados do século XX, e mais recentemente (1997), pesquisa realizada com professores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo <sup>97</sup> ratificam: a baixa qualificação do negro, sob o olhar do

---

<sup>94</sup> CONCEIÇÃO, F. Conhecendo o público do Sambary love. **Revista USP**. N.28, dez./jan./fev. 1995-1996. p.165-173.

<sup>95</sup> VALENTE, A. L.E. F. **Ser negro no Brasil...** Op. cit., p.33.

<sup>96</sup> BASTIDE, R. **Brancos e negros em São Paulo**. São Paulo: Companhia Nacional, 1971, p.170.

<sup>97</sup> SILVA, P. Expectativa do professor. **Raça Negra**. Igreja Metodista, 1995, p.36.

professor, explica-se pelo fato de que a educação não é vista pelo negro como uma

“aplicação” para o futuro, por isso, é deixada de lado, e a sobrevivência exige o abandono das escolas. São muitas as contradições que envolvem a existência dos afrodescendentes quanto à sua notoriedade através da formação escolar. Ainda no século XIX<sup>98</sup>, nomes como o de André Rebouças, de Juliano Moreira e de Teodoro Fernandes Sampaio ascenderam e se celebrizaram, graças a essa educação formal.

Há muitos outros afrodescendentes (negros e mulatos) ilustres<sup>99</sup>, portanto não existe verdade inteira quando afirmam que o negro não vê aplicabilidade do ensino em suas vidas, às vezes o que não existe é um espaço favorável para isso.

É necessário que se reescreva a história dos afrodescendentes brasileiros, mas é Roger Bastide que insiste em afirmar que no passado o diploma para o negro por si só não o levaria a subir nenhum degrau sem a proteção de um branco poderoso.

Alguns negros, quando ascendiam socialmente, só o faziam

---

<sup>98</sup> LOPES, N. Rebouças, Teodoro e Juliano, o gênio agro-bahiano na ciência e na tecnologia. **Revista do patrimônio histórico e artístico nacional**. p.178-182.

*André Rebouças* (1838-1898), que com 16 anos ingressa na Engenharia da Escola Militar, aos 22 anos forma-se em engenharia, ciências físicas e matemáticas. Autor do projeto para melhoramento do abastecimento de água do Rio de Janeiro – Professor da Escola Politécnica, fundador do Centro Abolicionista. Maior autoridade brasileira em engenharia hidráulica.

*Juliano Moreira* (1873) Em 1891, Juliano forma-se em medicina e cirurgia, doutorando-se com a tese “Etiologia da sífilis maligna precoce”, com nota máxima da banca examinadora da Faculdade da Bahia, onde foi durante um tempo professor assistente de clínica médica, vai para o Rio em 1902. Um dos cientistas brasileiros de maior renome mundial.

*Teodoro Fernandes Sampaio* (1855) Em 1877, aos 22 anos forma-se na recém-criada Escola Politécnica Fluminense, retorna a Bahia para comprar a alforria da mãe escrava. Participa da comissão do governo para estudar os portos de navegação brasileiros. Historiador e geógrafo, elege-se deputado federal. Diretor (1930) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da recém-inaugurada Universidade de São Paulo.

<sup>99</sup> Rui Barbosa, José Lino Coutinho (1784), Luis Anselmo da Fonseca (1853), Domingos Alves de Melo (1851) médico e político, Manuel Querino (1851), Rufino José Mutaba, Pedro Joaquim dos Santos (1866), Veiga Murici (1806), Souza Carneiro, Machado de Assis (1839), Mário de Andrade (1893), Padre José Maurício (1767), Tobias Barreto (1839), José do Patrocínio (1851), Farias Brito (1862) filósofo, Carlos Gomes, etc.

ajudados, protegidos pelo branco, que fiscalizava assim a seleção durante o processo todo, só assim não poderia haver perigo nisso <sup>100</sup>. Quadro que tenderia a desaparecer com a criação dos concursos para acesso aos cargos, especialmente públicos, ao que se deve uma maior mobilidade do negro na escala social.

Meio século depois, tem-se a impressão de que o quadro se estabilizou. Se tomarmos como referência dados de pesquisa realizada pela *Datafolha* em 1995, a escolaridade dos negros é a pior, se comparada com a de outras etnias. Apenas 4% dos entrevistados negros conseguiram passar em algum vestibular e entrar para o curso de

nível superior. Entre os brancos, o percentual é de 13%, como exemplo, a Universidade de São Paulo neste período tinha aproximadamente 50 mil estudantes em suas salas de aula, sendo que o número de negros não chega a 2%. <sup>101</sup> Pesquisas mais recentes (1999) dizem que a população branca (55,3%) possui 78,6% das vagas do ensino superior, a população amarela (0,5%) 2,6%, parda (39,3%) tem 17,4% de inscritos no ensino superior e a negra (4,9%) tem 1,4 dos inscritos no ensino superior, <sup>102</sup> como explicitam os professores/as:

*... No externato eu era, provavelmente, o único estudante negro, me lembro de um que entrou depois, o Carlos Alberto... No parque infantil existiam muito poucos, não diria alunos, mas negros. Apesar de haver perto da minha casa, a cinco ou seis quarteirões, uma favela, naquela época, o pessoal chamava de favela da vitória. (Professor 3)*

*O acesso à escola, agora que eu começo a ver mais gente, na minha época, por exemplo, no meu colégio, onde a concorrência era muito grande, negra só havia eu, durante todo o período em que lá estive, depois uma menina, quando eu já estava saindo, terminando o científico, depois perdi o contato com o colégio. Aqui na UNICAMP, tenho notado que agora começou a ter*

---

<sup>100</sup> BASTIDE, R. **Branços** ... Op. cit., p.168.

<sup>101</sup> TURRA, C. Racismo cordial. São Paulo: **Folha de São Paulo/Data Folha**, 1995, p.43.

<sup>102</sup> KAHN, T. **Ensaio sobre racismo**: manifestação moderna do preconceito na sociedade brasileira. São Paulo: Conjuntura, 1999, p.13.

*um pouco mais, professor não sei, porque realmente não conheço ninguém. Dos nossos estudantes (computação), há um que entrou no mestrado, acho que no ano passado. Na nossa graduação tem um menino, agora ele se formou, está fazendo mestrado. As mulheres negras então são menos, talvez elas estejam em outras áreas. (Professora 6)*

*... Quando entrei na USP, a primeira coisa que estranhei foi que só havia branco na sala de aula, entrei na sala e lá estava aquele monte de japonês, eu não estava acostumado. Com isso, a minha turma de amigos era formada por mestiços, poucos brancos e negros. Na USP tudo isso sumiu, só eu era escuro, eu e o Valdir. O Valdir tinha paralisia frontal, nos tornamos muito amigos, talvez até por isso. (Professor 8)*

*... Na época em que eu estava na faculdade (medicina) nós éramos quatro negros (...) você imagina 180 alunos por turmas, durante 6 anos, depois disso variou mais ... (Professora 9)*

*... A universidade não é um espaço democrático, as oportunidades não são iguais para todos, até na escolha das profissões. Eu dou aula num curso de engenharia, apesar de ser escola pública, eu posso contar os alunos negros inscritos (...) Em Bauru temos vários cursos, e é o maior campus da UNESP (...). Há cursos noturnos, mas mesmo assim são poucos os alunos negros, há mais nos cursos de jornalismo, relações públicas, desenho industrial, cursos noturnos. Há poucos alunos negros nos cursos de período integral, como arquitetura e engenharia. Professores, nós somos 400, apenas cinco são negros, entre esses ainda há aqueles que não se consideram negros. (Professora 10)*

**O professor imagina uma “ação afirmativa” nas escolas particulares para possibilitar melhor formação ao aluno negro.**

*... as escolas particulares de Campinas deveriam abrir espaço para a classe negra, de tal forma que ela possa melhorar, é preciso oferecer bolsa, dar condições para o aluno ter acesso, porque é difícil. (...) minha filha vai para uma escola comunitária (...). Como pode uma criança negra estudar numa escola que é mais social do que particular. Com uma mensalidade de 300*

*reais, a população que estuda lá é de classe média para cima, pode contar, há cinco ou seis crianças negras num total de 700 alunos na escola. No meu modo de ver, não tive nenhuma dificuldade no trabalho que eu possa classificar como racismo, abertamente eu não senti isso, claramente, algo que se possa detectar como discriminação. (Professor 12)*

*A universidade não pode ser um espaço democrático, porque a universidade não é um espaço social, nem político, ela não pode ser um espaço democrático, ela é geradora do conhecimento, das teorias e das formas no sentido de formação de pessoas que vão fazer o amanhã, isto não pode ser confundido com ação social (...). Ela é responsável para fornecer teorias,*

*meios, métodos e processos (...). O governo como um todo, indústria, agricultura e outros prestadores de serviços devem fazer com que esses meios sejam corretamente usados. Pegar a universidade e colocá-la como elemento político é desviá-la de sua finalidade, colocá-la como elemento de produção para competir com o resto da sociedade (...). A universidade custa muito caro... o ensino é uma grande parcela de produto que a universidade deve colocar, mas este ensino não pode ser um ensino massificado, ele tem que ser um ensino que, dentro da sociedade, seja o suficiente e o necessário para realmente ensiná-la a operar os recursos que todos nós queremos ver utilizados na nossa direção ... As universidades eram poucas e a competição para boas universidades era muito grande (...) O fato de conseguir ocupar o espaço em algum lugar onde não existiam iguais a mim, me ensinou a negociar, tentei propagar a idéia (...). Negro, faça a negociação, você tem um valor, cobre por ele... (Professor 13)*

Penso que esse professor está na contramão dos objetivos de uma universidade pública. Ele prega um modelo de universidade elitista e excludente voltada para atender os interesses de grupos, o que atende perfeitamente os anseios de uma elite dominante, para a qual a educação sempre esteve voltada. O ator defende um ensino tecnocrata que privilegia e se subordina aos interesses privados que apagam todos seus aspectos de formação e elaboração sociopolítica, o que

favorece a reprodução e a manutenção dos discursos ideológicos de dominação.

A dimensão pública das instituições de ensino superior se efetiva simultaneamente pela sua capacidade de representação social, cultural, intelectual e científica, e a condição básica para o desenvolvimento dessa representatividade é a capacidade de assegurar uma produção de conhecimento inovador e crítico, que exige respeito à diversidade e ao pluralismo, porque a universidade é uma instituição social de interesse público, e de atendimento às demandas da sociedade, portanto de caráter democrático.

A ANDES\* observa uma acentuada heterogeneidade no ensino superior no Brasil. Segundo essa associação, a desobrigação orçamentária e a omissão do Estado

para com a Educação apontam um aprofundamento do processo de privatização, fator agravante de caráter elitista e excludente do atual sistema.

Dessa forma, a superação desse diagnóstico conduz à necessidade de uma redefinição do próprio projeto de política educacional de nível superior. Trata-se da elevação geral do padrão de qualidade das universidades, com o objetivo de contribuir para a superação das dificuldades regionais do desenvolvimento econômico e social. Esse princípio se contrapõe à noção dos chamados “centros de excelência”, que admite convivência e pereniza a existência de instituições de melhor ou pior qualidade, como as que se dedicam à pesquisa e os “colégios” de 3º grau, as que reúnem condições para a formação das elites e as “profissionalizantes”, os centros menos favorecidos. Outro modelo é o ideário de controle de qualidade, para a gestão empresarial, no qual se enfatiza a excelência individual, pressupondo a exclusão dos menos “aptos”.

---

\* ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior – ANDES.

No entender da ANDES, a universidade deverá ser capaz de formar profissionais compatíveis com as necessidades regionais de desenvolvimento ou do país e com as aspirações técnico-artísticas e culturais da sociedade. Deverá, através da pesquisa, produzir conhecimento novo. Através de programas de extensão, a universidade deverá se relacionar com todos os segmentos da sociedade, tornando-se também, assim, instrumento capaz de contribuir para o desenvolvimento econômico e social, regional ou nacional, cumprindo dessa forma a sua função social.<sup>103</sup>

O país tem problemas com a democracia e isso reflete na universidade:

*Universidade como um espaço democrático, quando penso em termos de Brasil..., acho que existem problemas com a democracia de maneira geral. Mundialmente falando a universidade, não totalmente, ela reflete um pouco a estrutura do país. Eu tive uma experiência recente de passar um ano e pouco nos EUA, é uma coisa interessante, no Departamento de Sociologia havia cinco professores negros. Quando eu conto a quantidade de professores negros que existem nas duas universidades aqui em São Carlos, contando aqui, eu estou visualizando cinco de duas universidades, então eu acho que nesse sentido eu posso dizer que, nos EUA, é mais democrática essa forma de representação, estou ligando a questão democrática com a raça (...) Quando eu penso na questão do espaço que os negros deveriam*

*estar ocupando, eu enxergo que existe um problema de origem da própria universidade no Brasil, que sempre foi pensada como uma coisa de elite, e até muito recentemente, era muito difícil encontrar negros nos programas de mestrado e doutorado, não esquecendo que os programas de pós-graduação no Brasil, eles só foram massificados a partir da década de 70. Antes existiam as cátedras, então era o professor catedrático que escolhia quem teria acesso ou não à carreira. Então imagine que isso tem mais ou menos 30 anos, uma massificação meio pequena, mas é a partir desse aumento, de alunos nos mestrados e doutorados, é que começa a haver uma mudança no*

---

<sup>103</sup> ANDES-SN discute com a sociedade brasileira. [www.andes.org.br/finan.htm](http://www.andes.org.br/finan.htm) acesso em 22/01/2001.

*acesso dos negros às universidades, nos programas de pós-graduação nas universidades públicas, não esquecendo que a PUC como instituição privada é um espaço bastante interessante na questão. Existem pouquíssimos programas na área de humanas que dão uma atenção, ou que têm linhas de pesquisa, que estão relacionados com as relações sociais, com as etnias. Fala-se muito sobre isso, escreve-se muito, mas na verdade há poucas linhas de pesquisa interessantes... sou otimista, à medida que se amplie o número de docentes negros, especialmente na área de humanas, com preocupações relacionadas à sociedade mais real, mas na questão racial, acho que há uma tendência para que essa discussão ganhe um espaço maior na universidade (...). Lembro-me que num dado momento nessa universidade, na área de educação, se discutia a formulação de questionários, de um instrumento de pesquisa para realização de um diagnóstico na rede escolar da cidade de São Carlos para escolas de 1º e 2º graus... uma questão sobre a cor não constava, e eu perguntei como em um instrumento de pesquisa que pretende diagnosticar, não existe a questão cor. Foi uma coisa meio constrangedora e interessante, porque as pessoas que estavam elaborando o material eram professores universitários e reproduziam o senso comum, que é dizer que no Brasil não existe problema social. Isso me deixou um pouco atônito, então eu fiz uma moção da importância disso e foi acatado... a questão passou a constar, a partir daí houve uma discussão maior, um cuidado maior nos instrumentos. Se não houvesse um professor negro com preocupação sobre a questão racial, o instrumento sairia sem o dado. ... Acho que fui fazer esse curso (Ciências Sociais) querendo entender a problemática da desigualdade, da diferença entre negros e brancos... (Professor 14)*

*“A universidade dá oportunidade a todos”. Não, com certeza, o acesso não é democrático. O vestibular é uma seleção quase econômica, e se você olhar o perfil, basta ver os relatórios da FUVEST, vai perceber que você não encontra dentro da universidade um perfil semelhante ao que tem lá fora (...) Quando eu estudava na graduação eu era o único negro. Eu fazia esportes, tinha muitos amigos e era de certa forma encarado como uma raridade, então, quer dizer, não existe ameaça, o racismo acontece quando*

*existe disputa, então eu não tive dificuldade nesse sentido, mas eu não diria que não há racismo na universidade. (Professor 15)*

“Os negros não conseguem ter acesso, em condições de igualdade, às universidades federais, maiores, responsáveis pela formação da elite cultural, política e econômica do país.”

104

A desigualdade educacional dos afrodescendentes em relação ao branco pode ser sentida em todas as áreas profissionais que têm como base a formação escolar. Portanto, a decadência do ensino público representa um prejuízo para as camadas mais pobres, pois a maioria da sua clientela é negra e tem o ensino público como única forma de acesso ao saber formal, único saber possível, dentro de uma sociedade letrada, capaz de encurtar distâncias e diminuir privilégios entre os segmentos da sociedade. Só uma política eficiente será capaz de estender o saber formal a todos, sem distinção, com a mesma qualidade, de modo que não haja ostensivamente possuidores e despossuídos.

Presenciamos já há algum tempo o desaparecimento da quase totalidade das escolas públicas às quais os pobres têm acesso. Estes, oriundos de uma escola que não reúne os requisitos teóricos para atender às exigências dos melhores postos da hierarquia ocupacional da sociedade, entendem o fosso existente entre os instruídos pelas escolas privadas e os que estudam nas escolas públicas, pelas condições desiguais de conhecimento sistematizado a que tem acesso o pobre e o abastado. Numa situação de

confronto profissional ou na disputa por um espaço, leva vantagem o melhor preparado, dentro dos padrões estabelecidos pelos valores da sociedade vigente.

---

<sup>104</sup> QUEIROZ, D. M. Programa “A Cor da Bahia”: relatório de atividades. Salvador: UFBA; FORD Foundation, out. 2000.

Nas universidades públicas o perfil de seus alunos hoje é, na sua maioria, formado por estudantes vindos das melhores escolas particulares, aqueles que têm condições sociais, econômicas e educacionais para freqüentar seus cursos. Para o pobre, o filtro de entrada nessas universidades é quase natural, já que não possuem previamente o conhecimento exigido pela universidade pública para ultrapassar os obstáculos da concorrência. Dessa forma, a escola secundária pública de péssima qualidade é para os despossuídos, mas a universidade pública é para os possuidores. Para ingressar no ensino superior, o aluno precisa ter o mínimo de competência expressa pela capacidade de concatenar um pensamento que seja coerente para estabelecer relações com autonomia individual. Isso se adquire, ainda que de forma embrionária, na família e na escolaridade anterior; com a fragilidade do conhecimento cultural e social recebido num meio familiar carente e numa instituição debilitada, a autonomia e desenvolvimento desse aluno ficam prejudicados, manifestos por uma ausência de idéias relacionadas com o conhecimento mais amplo. Quadro que nos revela o contexto de formação pelo qual passa e contra o qual tem que lutar o negro pobre para chegar a uma universidade.

De acordo com pesquisa realizada pelo Programa “A Cor da Bahia”, sobre racismo nas universidades federais, o nível de renda é um dos fatores mais agravantes para a baixa presença de negros e pardos no ensino superior. As famílias com maior poder aquisitivo têm uma reserva maior nas universidades públicas brasileiras. Demonstrou que, além de sub-representada, a população negra também está fora dos cursos de maior prestígio social. A partir de uma classificação de prestígio elaborada por grandes empresas de contratação de recursos humanos, descobriu-se que a população de cor parda e morena só representa a maioria em cursos de menor status social. A situação nas universidades federais do Rio de Janeiro e Maranhão é contrária à da federal baiana. Isso porque o nível

de renda dos negros oscila entre 6 e 10 salários mínimos mensais, enquanto são os universitários brancos que possuem nível de renda mais elevado, entre 10 e 20 salários mínimos. Na federal paranaense a faixa de renda das famílias negras e brancas é a mesma. Já na UnB a média de renda familiar dos estudantes está acima dos 6 mil reais, portanto só vão para a UnB negros filhos de família de renda elevada. De acordo com a professora, essa situação mostra exatamente que os estudantes pardos e

negros, geralmente, vivem em famílias com baixo nível de renda, e, por isso, estão cada vez mais distantes do ensino superior público gratuito.

*Eu penso que a universidade deveria ser um espaço democrático, trabalhamos muito essa consciência de democracia da universidade. A universidade é mais do que você fazer uma profissão e estudar para ser profissional, é um espaço de conhecimento, espaço onde ele tem que ir para usufruir. Isso é legal porque o menino negro entra na USP, ou a menina negra, de cabeça baixa, envergonhado, e de repente vai ganhando a percepção de que a universidade também é dele (...). Ele vai nas palestras, começa a ganhar o campus, e isso para gente é uma vitória, eles percebem que têm direito. (...) Meu sonho é ser professor na USP, meu sonho maior, acho um absurdo aquele campus imenso eu nunca tive um professor negro, aliás, tive o Kabengele que é brasileiro naturalizado, e a única professora negra que conheço na USP é a professora Eunice Prudente, do Largo São Francisco. (...) Quando cheguei no PROLAN, de 100 alunos, 40% eram estrangeiros da América Latina, então de 40 alunos, vamos imaginar uns três outros alunos norte-americanos que vêm para estudar na América Latina, e o restante era brasileiro. Agora, se você for contar quantos negros, comecei a contar e a falar: “Engraçado, a gente não tem um programa que estimule a participação do negro na universidade” (...). Mas fui obrigada a ouvir coisas do tipo: “Mas os negros realmente não participam, eles não estão na USP”. ... Então eu disse: “Vou ser professora na USP e quando eu ingressar, vou me candidatar à coordenação desse*

*programa (PROLAN), vou fazer mudanças”. Mas eu falava isso quando estava todo mundo, por exemplo, antes de começar a reunião, e as pessoas ficavam me olhando, e eu dizia: “A primeira providência a tomar é que as fichas de inscrição terão foto, porque vamos começar a discriminar as pessoas pela foto, os negros vão entrar, os brancos vão entrar também, mas a gente vai selecionar os negros”. “Mas que horror F..., você está revertendo o racismo” (...). Às vezes, quando eu caminhava lá pela USP, me perguntavam de qual país eu era, e eu falava: “Eu sou brasileira”. Isso espantava, e eu falei: “A escravidão acabou há mais de cem anos, não sei se você sabe, mas os negros brasileiros também estudam”. Hoje na FATEC é muito tranqüilo, a gente trabalha a mídia e quando aparece alguma coisa de negro eu toco no assunto. Às vezes eles falam “a situação está preta”, eu falo: “Para vocês, porque para mim está branca”, e eles dão risada. (...) Um grupo apresentou um trabalho sobre transporte, e as meninas falaram: “Nós identificamos que havia professores negros trabalhando como condutores”. E isso me chamou atenção, será que eles tinham mais facilidade para trabalhar como condutores, então eles acabam trazendo aos alunos brancos a referência étnica (...). Na FATEC há muitos negros, percebi isso, funcionários e professores, eu vi pelo menos quatro. (...) Fiquei sabendo de uma palestra sobre arte negra nas oficinas Osvaldo de Andrade, eu fui assistir, era dada por um professor da ECA... Ela falou de arte negra na África, e mostrou os slides, aquelas peças belíssimas, séc. XIV a. C., e começou a falar da arte, da escultura, como os ingleses e franceses saquearam a África e levaram tudo para os museus de Londres e de Paris, como essa arte influenciou Picasso, e o Picasso é considerado um dos maiores pintores do mundo. (...) Como me enganaram! Eu me senti tão enganada, nunca me ensinaram nada disso. **(Professora 16)***

A escola, como reprodutora da submissão do negro, trata de questões distantes da realidade vivida por ele. O conhecimento, os costumes que fazem parte do indivíduo pertencentes ao seu grupo étnico não são considerados, inexistem para a escola. Entrar na escola significa introjetar as glórias do branco, os conhecimentos que fazem parte e elevam

o universo cultural branco, que tentam apagar qualquer valor positivo da identidade original do educando, seja negro, branco ou de outra etnia qualquer.

Podemos verificar, nessa última narrativa, que a professora ao se lembrar se emociona, mas também se revolta por ter sido privada de uma informação, de um conhecimento que, com certeza, elevaria sua auto-estima, uma vez que o afrodescendente está habituado a ouvir na escola coisas atinentes ao seu grupo étnico, que se não humilha, está longe de servir de orgulho.

### **Ação política**

*“O desenvolvimento da consciência está estritamente ligado ao desenvolvimento histórico, que adquire cada vez mais importância para o desenvolvimento social, cujos problemas crescem em proporções, em elementos de análise e em dificuldades.”*<sup>105</sup>

A escola, que deveria ser formadora de consciência crítica e de liberdade individual, pouco tem contribuído nas questões étnicas. Os afrodescendentes que buscam por sua representação social têm procurado essa representação/afirmação fora das escolas, já que estas não contemplam as diferenças naquilo que é verdadeiramente importante para o grupo. O conhecimento educacional é estabelecido e controlado pelo Estado, que decide o que circula e até o limite dessa veiculação. Assim, a escola não deixa de contemplar as diferenças, mas apenas naquilo que lhe convém para a manutenção da ideologia, o que não interessa ao sujeito de quem falo, no caso o negro.

A lucidez dos negros vem das experiências adquiridas pela vivência e convivência com membros do grupo que carregam alguns conhecimentos culturais, ou da trajetória histórica dos seus ascendentes étnicos. A partir da consciência crítica é

---

<sup>105</sup> STORT, E. V. R. *Cultura, imaginação e conhecimento*. Campinas: UNICAMP. 1993, p.135.

possível lutar para modificar os aparelhos ideológicos, numa perspectiva igualitária e solidária para todos os grupos, e que essa consciência contemple a questão socioeconômica e educacional, passando uma educação que possa ouvir os grupos e contar sua história na direção do olhar dos próprios grupos. Como lembram os professores/as:

*“... ficou esse paralelo, ou a gente fazia parte do movimento estudantil ou fazia parte do Movimento Negro. Eu fazia parte do Movimento Negro, então eu ficava na periferia do movimento estudantil. Mas o que eu queria dizer, é que esse movimento estudantil e esse Movimento Negro também pediam uma reforma das instituições universitárias, então isso também proporcionava para as pessoas que militavam nesse movimento um compromisso de fazer uma carreira universitária até para mudar essas instituições, até para poder estar trabalhando na reconstrução, como a gente dizia, dessas instituições. Então todas essas coisas desembocaram na necessidade de uma carreira universitária, eu acho assim que eu comecei.*

*... Hoje estou na contramão também do próprio Movimento Negro, o Movimento Negro se primou para discutir racismo, e eu tenho dito que olhar a história do racismo é um negócio sem importância (...). Nós temos que discutir as africanidades brasileiras,<sup>106</sup> é ela que cria a identidade positiva das crianças, o racismo é um detalhe. (...) Nós somos um país que parte da hipótese da miscigenação, como se só no Brasil tivesse ocorrido miscigenação (...) O país que tem miscigenação não é racista? Não tem nada a ver uma coisa com outra, muitos países tiveram miscigenação. (...) Tenho amigos negros africanos que são muito próximos ao que no Brasil a gente convencionou chamar de mulato e a gente se vê como miscigenado, eu só fui perceber isso quando cheguei na França. (...) Muitos países negros tiveram a chamada miscigenação, então, quer dizer, a gente fica na hipótese*

---

<sup>106</sup> Africanidades Brasileiras são paradigmas poderosos para a revisão dos conceitos e preconceitos vigentes sobre a cultura brasileira. Com discurso produzido a partir da camada que sofre o racismo e escravizada da população brasileira, a africanidade procura compreender a dinâmica de base africana no universo do escravismo e do capitalismo racista. As Africanidades Brasileiras pedem, sobretudo, um aprofundamento das idéias da Europa e da Ásia, para maior compreensão dos fenômenos da produção humana nos diversos continentes, das contribuições mútuas e menos idealização da Europa e da Ásia. As africanidades são produzidas em diálogo com as culturas de outras etnias presentes no Brasil. Ver CUNHA Jr., H. **Afrodscendência e africanidades brasileiras** (digitado) 1996.

*de que o Brasil é diferente, é muita ideologia da miscigenação, esse é o primeiro problema, o outro é que o Brasil realmente racializou a questão da dominação. A sociedade brasileira não acredita em racismo (...). Depois de uma tentativa não bem-sucedida da criação de uma escola do Camisa verde (...) transformamos a idéia do Movimento Negro, em rever a educação no Brasil, numa coisa prática, que era trabalhar com a educação de maneira muito séria ... Sentamos num grupo de pessoas e preparamos algumas das pessoas para prestar o exame do programa de pós-graduação na Educação da Federal de São Carlos, inclusive duas das meninas que faziam parte do grupo de Araraquara entraram nesse mestrado. Começamos a trabalhar sistematicamente a educação. Éramos novos dentro da educação (...). Pouco havia sido feito, até pela própria dificuldade de inserção do tema dentro dessa educação. (Professor 2)*

O depoimento do professor 2 chama a atenção quando coloca a teoria da africanidade como possibilidade de superação do racismo e afirmação de identidade positiva. A africanidade busca o conhecimento:

“... suas lembranças e seus feitos (...) compartilham de uma ascendência heróica e sentem-se unidos uns aos outros por partilharem o mesmo mito de origem. O escravo, ao contrário, aparece nas histórias escolares como aquele que estava apenas lutando pela liberdade pessoal (...) Sua história não é contada como sendo a de brasileiros que amavam a justiça, a liberdade e a igualdade entre os homens”.<sup>107</sup>

Na sua concepção a questão do racismo ficou secundária, o embate do segmento negro deve ser no plano intelectual, para isso, deve ser constituído um pensamento “negro”.  
O que pensam os professores sobre movimentos políticos e/ou negros.

*Nunca participei de movimentos políticos. Acho que o que venho desenvolvendo tem uma forma própria de questionar e de se impor na*

---

<sup>107</sup> MULLER, M. L. R. **Professores negros...** Op. cit., p. 63.

*sociedade. Tenho dificuldades com grupos, com os donos das culturas das pessoas, das verdades... (...) A minha concepção ideológica está influenciada pela tradição africano-brasileira, a prática iniciativa “de dentro para fora” e “de fora para dentro” no convívio diário, na vivência intensa, na história do indivíduo, no respeito à heterogeneidade cultural, na busca de uma realidade coerente e mais saudável nos espaços sociais, a necessidade de estar sempre trocando, me incomodam as sanguessugas, “ao venha cá e ao nosso reino nada”. (Professora 4)*

*Sempre fui politizada, eu estudei justamente nos anos 70. Eu nunca consegui fazer parte de grupos ou movimentos políticos porque sempre achei que acabava ficando algo muito radical (...). Hoje acredito que você tem que ser um pouco radical para conseguir. Existem coisas que estão muito arraigadas nas pessoas, e elas não perdem isso, porque elas acham que eventualmente não é machismo, não é racismo (...). Agora, imagine se*

*não existissem esses grupos gritando e berrando? (Professora 6)*

A professora se emociona ao lembrar que não tinha ninguém do seu grupo étnico na sala, se sentia só:

*Particpei de alguns movimentos políticos, Movimento Negro, logo que entrei na faculdade (...). Em 73, teve importância fundamental na minha vida, em termos até de auto-afirmação, porque eu não tinha colegas negros na escola, vivi sempre nesse bairro aqui no Ipiranga, Jardim Saúde, e na escola a metade da classe era composta por japoneses. Poucas foram as vezes em que tive um colega negro na escola, pelo menos na mesma classe, e sempre foi aquela coisa meio fria, um fica com medo do outro. (...) O Movimento Negro elevou minha auto-estima, de ter gente igual a você, eu era muito sozinha! (...) Não admito piada racista (...). Falo para meus alunos quando começam a falar de japônês, que é tudo igual, isso é racismo, e vão falar da sua raça quando você não estiver presente. (...) Você pode xingar o brasileiro de qualquer coisa e ele leva numa boa, mas se você chamá-lo de racista, ele fica bravo porque não tem coragem de assumir. (Professora 10)*

Dependendo do nível da classe, e cada professor conhece a sua, o trocadilho sobre cor poderá ser elementar ou profundo.

*Com os alunos, sempre dentro da sala de aula, eu volto para questões do negro. Eu brinco, às vezes até uso as brincadeiras que utilizam por aí, uma coisa que sempre falo quando estou dando aula, se tem um problema, você fala “a coisa vai ficar preta”, para eu chamar a atenção para meu problema, eu digo “a coisa vai ficar azul”, porque se eu falar que vai ficar preta eu estarei reforçando alguma coisa contra mim, mas se eu falo que está branca, vão pensar que é contra eles, então vai ficar azul. Essas coisas, às vezes, eu solto na aula, eu falo dos problemas das minorias... nós estamos dentro dessa classe, quer dizer, acho que é por isso que as pessoas vêem que eu não perdi todas as características que a gente tem, apesar de perdermos algumas, obviamente, mas um fato de você se relacionar com a própria população negra já é um ponto. Eu não me relaciono com população negra. (Professor 12)*

O relato abaixo traz reflexões bastante diferentes do discurso costumeiro do negro e para o negro. Evidencia aspectos para sua conduta na sua relação e no confronto com a sociedade, ele fala da negociação da troca de valores simbólicos.

*Fui membro do que se chamava a SORBONNE do PMDB, o local onde realmente se quebrou, em termos conceituais, a famigerada Revolução de 64 em termos de Estado policial. (...) Se trocou uma estratégia que levou realmente à abertura política, que levou realmente campanha e às diretas (...) Um modesto, entre os 300 desse time que abriram a política brasileira. (...) Fui realmente participante do que nós convenciamos chamar o Movimento Negro. Talvez eu não seja bem visto, porque o estereótipo da mídia, o grande cabelo, as trancinhas, a cara do negro americano nunca fizeram a minha cabeça, pois eu sempre achei que o problema do negro brasileiro era outro. Nos movimentos sempre fui voto vencido, para gritar aprenda a transitar pela sociedade, porque a sociedade é um elemento que não tem dono, nem marca, e pelo fato da sociedade não ter dono e marca, ela tem valor, e na nossa sociedade capitalista, capitalismo não é marca. Capitalismo é um conceito de formação da sociedade, então qualquer que seja a sua mercadoria, ela vai ter valor se você conseguir colocá-la no mercado. Minhas interferências no Movimento Negro eram: aprendam a trocar, aprendam a pegar os seus valores e colocar no mercado da sociedade, e valor, você tem que ser eficiente em trocá-lo ou vendê-lo, não adianta pedir, não adianta querer cobrar um passado daqueles que estão aí hoje, porque eles não estiveram lá (...). Não adianta pedir dê-me o meu, é necessário aprender o processo. Vou contar um pouquinho de uma história:*

O professor parece contrário às reparações dos prejuízos dos negros pela ação afirmativa.

*“Eu me reunia com meus colegas, no ginásio, 13, 14, 15 anos: “Minha gente, nós queremos ter direito de entrar na Recreativa”, clube mais chique de Ribeirão Preto, totalmente branco, mas era o único, e nós queríamos ter o direito de entrar. Houve um campeonato, e eles convidaram quem quisesse ir lá para treinar ... vamos ser atletas, e fomos para a Recreativa,*

*não apenas para sermos atletas, mas para sermos líderes na Recreativa, e assim o fomos. Ocupamos a Recreativa, os meus cinco ou seis companheiros negros de infância, nenhum deles deixou de ser diretor da Recreativa, inclusive eu fui o primeiro, nenhum deixou de receber por mérito o seu título na Recreativa. Nenhum deles deixou de receber através do esporte o que lhe faltava em casa para ir à universidade, todos eles chegaram a universidade, porque fizemos ação política. Na época, para nós isso soava molecagem, era gostoso quebrar a sociedade. Tivemos problemas sim, era difícil mostrar a eles o que nós tínhamos feito: nós vencemos os brancos, mas foi difícil ensinar o processo de troca, dávamos a condição do louro para a cidade, em troca de nos dar a condição econômica e social de sermos gente, de sair daquela condição de limite, que era ter um emprego no banco ou na ferrovia, ou ser professor primário, era o limite porque a maioria era operário. (...) Você tem um valor, cobra por ele, não vá apenas desfilar na escola de samba, não vá pedir a verba para sua escola de samba, mas pedir a verba para sua escola, não porque você é negro, mas porque a nossa sociedade precisa de verba para sua escola. (...) Racismo declarado não, de vez em quando eu precisei passar o trator, como eu falo, o que é passar o trator na minha forma de ser. Todo mundo que tentou alguma hora provocar ação de racismo, eu sempre estava na frente dele, tomava atitude muito pesada, muito forte, não de cobrar o racismo, mas de cobrar o que ele deveria ter feito dentro das condições da universidade ou da sociedade (...). Esse é outro tipo de troca que o negro deve fazer, use o que você acumulou, o que você sabe que tem de valor quando você usar, passe o trator, seja competente, não vá pedir, não vá tirar satisfação, seja competente para que ele nunca faça com outro irmão.*

**(Professor 13)**

Seguindo o modelo de negociação apresentado pelo professor, ousamos propor um exemplo possível de negociar com a sociedade mais ampla, basta haver uma mobilização de vontade da classe média negra. A mercadoria de que disporia o negro

para negociar, trocar com a sociedade, seria o seu poder de compra, que movimenta hoje, na casa de 2 bilhões de reais. Um projeto que unisse os afrodescendentes (negros, mulatos, pardos, etc.), de classe média, em torno de uma ação conjunta. Com certeza, o negro levantaria bons e relevantes aliados para pressionar a sociedade a uma negociação mais justa, sem a igualdade de fachada que impede a ascensão da maioria dos negros.

Pouca diferença faz se o racismo é institucional ou não. Ele representa muito na reprodução da desigualdade étnica, na concentração de riqueza, da cultura e do poder. A união dos afrodescendentes seria um avanço, pelo qual o elemento étnico tentaria acelerar as transformações na sociedade, mas o negro brasileiro tem dificuldades em ser negro. *“O negro e o mulato são fermentos revolucionários tremendos na sociedade brasileira”*.<sup>108</sup>

O professor, a seguir, conta a sua militância organizada e sua participação na criação de movimentos políticos de esquerda. Nas discussões do papel da universidade como estimuladora de debate sobre as questões étnicas, com colegas do curso de Ciências Sociais, buscavam nessas discussões um caminho para uma mobilização mais efetiva, que combatesse a desigualdade racial. E se perguntavam qual a melhor forma: pela ação direta ou pela formação acadêmica?

*Como estudante na Escola de Sociologia e Política, organizamos movimentos de esquerda – ORMDS – Organização Revolucionária Marxista Democracia Socialista, eu acreditava que eu tinha um certo espaço para discutir a questão racial, um pouco ilusório, na verdade, a gente discutia a questão social mais geral (...). Agora, no Movimento Negro, obviamente foi muito mais marcante... Fundamos um grupo na F.E.S. Política que se preocupava com a questão racial. Havia várias pessoas do Movimento Negro, o B... era uma das lideranças do Movimento Negro, o M..., que era ex-funcionário do Metrô, tinha muita importância no*

---

<sup>108</sup> FERNANDES, F. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989, p.97.

*Movimento Negro e nas lideranças. O grupo funcionava como um estimulador do debate da questão racial no interior da Universidade (...) Na época tínhamos como modelo, pelo menos em São Paulo, um grupo da PUC do qual eu fiz parte, embora não tenha estudado lá. Nós organizamos uma espécie de agenda de debates sobre a questão racial, aproveitando normalmente as datas em que isso era possível... Hoje, analisando, eu*

*acredito que era um pouco diferente da maioria dos negros daquele momento do grupo da PUC, eu tinha uma preocupação mais acadêmica, eu queria entender a problemática racial, não a partir da ação direta, mas como a própria Academia lida com a questão racial. Na época, isso era muito polêmico em termos de grupo. Embora a maior parte das pessoas fizessem universidade, existia uma dúvida: era a ação prática que levaria a alguma mobilização da comunidade negra como um todo, ou seria através da formação acadêmica? Teríamos docentes negros e aí haveria montagem de linhas de pesquisas nas universidades. A minha opção era a segunda, eu acreditava na formação acadêmica, a partir da presença de negros dentro dos departamentos e universidades importantes, existiria divergência no grupo... a maior parte das pessoas não deram seguimento a sua carreira acadêmica, vários terminaram a graduação mas não continuaram, não fizeram carreira acadêmica. Acho uma pena, eram pessoas com uma capacidade bastante grande de análise e com uma sensibilidade, além de não serem arrogantes. (...) Tive uma participação política bastante forte embora não muito visível; hoje, talvez eu tenha uma visão crítica em relação... mas na época foi muito importante, teve um peso muito grande na minha carreira acadêmica. (Professor 14)*

**Buscar exercer uma postura crítica e esclarecedora sobre a condição do negro no espaço universitário é condição singular para o professor que reconhece sua identidade:**

*... Eu acredito fazer um movimento de ação política, à medida que participo de alguns órgãos, em cima da ação racial, então eu acredito que isso seja uma ação política, na verdade, bem efetiva. Minha atuação na FUVEST tem sido bastante marcada com a questão da igualdade de condições de acesso*

*à universidade, que não é nada fácil de ser discutida. As pessoas têm uma dificuldade enorme para entender e digerir. (Professor 15)*

## A professora se choca ao descobrir, na fala da advogada da FEPASA, a sua própria realidade.

*Eu trabalhava num jornal, minha atividade era de auxiliar de escritório, depois de um ano e meio saiu uma redatora e eu entrei no lugar dela como jornalista. (...) Em 1988, centenário da Abolição, uma jornalista colega minha me ligou, porque estava fazendo assessoria de imprensa na Casa Mário de Andrade, e me pediu para participar de uma mesa onde os negros falariam da sua trajetória profissional, e eu comporia a mesa de jornalistas no primeiro dia do evento que se estenderia por uma semana. (...) No meu depoimento, eu disse que nunca havia sido discriminada, que eu era uma jornalista e lá no jornal todo mundo me tratava muito bem, que eu nunca vi nenhum problema de discriminação e achava que os negros eram meio folgados, que não queriam estudar (...) No dia seguinte seria uma mesa de escritores, e eu fui assistir. Havia uma advogada que é escritora, a Dra. Ornanda Campos Gentile, que tinha na época 60 anos. Começou a falar da vida dela e das discriminações que ela sofreu. Ela foi a primeira negra a ingressar no Largo do São Francisco, em Direito na USP. (...) Ela contou que trabalhou na FEPASA, como auxiliar de escritório. Quando ela se formou não teve jeito, eles passaram ela para o jurídico, mas eles diziam para ela assim: “Você chega antes que todo mundo, dá uma limpada nas mesas, limpa a sala, dá uma varrida”, e disse que ficou tão feliz, que fazia isso mesmo. Ela chegava sempre mais cedo, limpava tudo antes de começar o trabalho. Um dia caiu a ficha! O quanto ela estava sendo discriminada! Isso me chocou, eu percebi em algumas situações que as pessoas me tratavam bem, mas sempre pediam alguma coisa, aquilo ficou na minha mente e eu participei até o final de semana. (...) A fala da advogada mexeu muito comigo, então resolvi ir ao Conselho da Comunidade Negra do Estado de São Paulo entrevistar um grupo que trabalhava com mercado de trabalho, para saber como era o racismo no mercado de trabalho. Fiz uma página inteira para o jornal, o diretor disse: “Tudo bem, é centenário da*

*Abolição.” Mesmo sendo um jornal de bairro, a matéria teve uma boa repercussão para o Conselho. (...) Daí comecei a fazer contato com a Comissão da Juventude (...). Mais tarde nasceu um grupo CERCAB – Centro de Estudos de Resgate da Cultura Afro-Brasileira (...). Hoje, posso dizer que sou consultora do Instituto do Negro. (Professora 16)*

O narrador fala de um movimento manipulador e descompromissado com a causa negra, no qual seus membros travam disputa pelo poder. Mas se verifica uma preocupação do narrador em trazer para a sua área profissional a causa negra.

*O pessoal dos movimentos negros são insuportáveis... vivem da miséria do próprio negro (...). É necessário que o negro esteja numa situação ruim para que ele possa fazer o discurso em cima, é um povo muito chato, com um discurso linear, não vê as variantes, então eu nunca cheguei a participar de um Movimento Negro. Fiz parte da Comissão de Direitos Humanos da OAB – a função era garantir os direitos da população negra. (...) O Movimento Negro não me chama atenção, mesmo porque eu quero ser conhecido pelo meu trabalho enquanto jornalista. Dentro do Movimento existe uma concorrência entre os indivíduos, a luta também é individual, um querendo brilhar mais que o outro. Tentei colocar dentro do currículo de jornalismo a temática da questão das minorias, inserir isso como tema, quer dizer, como é que o jornalismo pode cobrir melhores minorias étnicas e sexuais, sem cair em estereótipos, apesar de ter testado algumas vezes, mas não consegui de fato levar esse tema, por falta de interesse dos alunos. (Professor 17)*

O Movimento Negro, ao mesmo tempo em que recebe críticas de alguns professores/as, foi o propulsor do despertar de uma consciência crítica e de afirmação para muitos indivíduos negros, bem como instrumento de luta contra as discriminações e preconceitos raciais, mas também significa muito o encontro de identidade étnica e de identidade de princípios e objetivos.

O Movimento Negro brasileiro contemporâneo renasce no

final do regime militar. Valoriza a política de identidade, que representa um corte tanto em relação ao movimento operário inspirado no conceito de classe, e não na identidade cultural/racial, como em relação ao Movimento Negro da primeira metade do século, não identitário e integracionista, fundamentado numa reforma racial de encaixes na proposta etnocêntrica da classe detentora do capital. Essa proposta continua a dos círculos não-contestadores da denominada proposta integracionista, isto é, aquela que abre espaço apenas para a reforma de grupos diminutos e dependentes. Esses líderes não pretendiam mudar nada, apenas garantir que o negro fosse bem aceito na sociedade. Portanto, o objetivo era integrar o negro à estrutura de classes, portanto a proposta era de assimilação.

O Movimento Negro da década de 70 traz a coragem de propor discussão sobre o racismo na esfera pública brasileira, ou seja, propõe-se não só a contestar a hegemonia branca na esfera pública e na política, mas também criticar o desenraizamento produzido pela idéia de democracia racial, ideologia que já se fazia presente nas lutas de Correia Leite e outros.<sup>109</sup>

---

<sup>109</sup> CUNHA Jr., H. **Textos para o Movimento Negro**. São Paulo: Edilon, 1992. Ver também VALENTE, A . L. E. F. **Ser negro no Brasil Hoje**. São Paulo: Moderna, 1987.

## CAPÍTULO 5

### AS PEGADAS QUE SE FIZERAM AO ANDAR

Aqui se finaliza o trabalho com as impressões que ficaram da labuta com a literatura sobre o tema, as vezes longínquo, e dos relatos contemporâneos que possibilitaram dizer o que se conclui. Estão também as fontes bibliográficas. Sobre a forma de anexo, os formulários levados a campo, bem como um CD contendo as entrevistas em sua íntegra, para responder possíveis dúvidas sobre as falas contempladas no corpo do trabalho.

“A pobreza naquela época era um negócio modesto, era diferente do que é hoje, hoje a pobreza é miséria mesmo...”

Professor 11

## AS PEGADAS QUE SE FIZERAM AO ANDAR

A identidade profissional, especificamente nas relações étnicas, está no cerne do processo identitário do docente negro. Esse processo, cada um produz no mais íntimo, e da sua maneira, ao romper tréguas e rasgar formalidades para criar novas ambiências.

Ao partirmos do princípio de que a identidade não é uma propriedade ou um produto, mas um lugar de lutas e conflitos, pode-se afirmar que o processo identitário é um espaço de construção da maneira de ser e de estar na profissão.

A construção de identidade em relação à classe social ou a identidade individual passa necessariamente por um processo, pelo qual cada um se apropria orgulhosamente ou não de sua história pessoal e profissional. Esse tempo requerido exige proceder a mudanças para afirmar ou negar identidades num processo que envolve vontade, experiência, vivências e até a casos que transformam gestos, rotinas e comportamentos. No ser individual, uma espécie de segunda pele, o ser outro na defesa do conflito da cisão – essa divisória sutil aludindo à diferença: branco/negro.<sup>110</sup>

A pesquisa realizada sobre a trajetória dos professores/as afrodescendentes universitários/as de instituições públicas do Estado de São Paulo, quanto aos aspectos educacional e profissional, possibilitou ampliar o conhecimento dos vários aspectos que envolvem as relações sociais nos espaços escolar e profissional. As principais categorias se referem à **trajetória escolar nas lembranças dos professores afrodescendentes, trajetória docente e reflexão negra;** todas compostas de subcategorias. Essas categorias orientaram a responder a seguinte hipótese:  
A possibilidade de ingresso e a permanência da maioria dos afrodescendentes no sistema educacional está estreitamente relacionada com as dificuldades econômicas, mas o senso

---

<sup>110</sup> CURY, M.C.; RIBEIRO, M. S. P. *Professores...* Op. cit.

comum insiste em relacionar as dificuldades do afrodescendente à sua incompetência intelectual. Daí a afirmação de que os negros não conseguem ascender na escala social de forma igualitária com as demais etnias por serem inferiores e inaptos, já que permeia no imaginário coletivo brasileiro que as oportunidades são iguais para todos.

Para melhor compreender a trajetória dos professores/as, este estudo retrocedeu ao início do século XX, e apoiado na literatura sobre o assunto, percorreram-se alguns caminhos, através de leituras, buscando maior e melhor compreensão da realidade social que envolve o negro no contexto nacional. Os movimentos fundadores da consciência negra nasceram com a finalidade de fazer ver às elites que o problema do ex-escravo e seus descendentes não estava resolvido com o ato institucional de libertação, mas que o negro apenas havia sido transferido da senzala para as favelas, continuando uma vida de penúria e miséria, para a grande maioria.

Os intelectuais negros do início do século XX buscaram, através dos movimentos, esclarecer o povo negro, e também a sociedade mais ampla. Nesse período foi importante o papel da imprensa periódica negra – surgiram vários periódicos, entretanto poucos sobreviveram por longos períodos pelas dificuldades econômicas de manutenção - era mais um instrumento de conscientização da massa negra, especialmente para que esta a todo custo buscasse se educar e educar seus filhos, já que nem o acesso à educação lhes foi facilitado, como forma de amenizar os efeitos da escravidão e possibilitar sua inserção na sociedade. Ao contrário, pode se concluir que o Estado via o negro como um obstáculo a ser removido, e para isso a segregação espacial, a falta de saúde pública, aumentando o índice de mortalidade entre as crianças negras, aliadas à ideologia da miscigenação, contribuiriam para um genocídio lento e silencioso do negro brasileiro.

Nesse período, muitos intelectuais não escondiam sua decepção ariana de ter que suportar a presença negra na sociedade. Daí concluirmos, no decorrer deste trabalho, com base no que foi lido, ouvido e discutido, do período acima citado, é que os negros representavam um elemento rejeitado, dentro de um projeto de formação nacional.

As lembranças dos professores/as possibilitaram reconstruir no presente suas experiências escolares e parte de suas vidas

profissionais, na medida em que estes continuam construindo suas carreiras profissionais. Não houve intenção de interpretar as falas, imagens trazidas pela memória, mas de cotejá-las com a literatura lida, isso porque teríamos que buscar recurso teórico em área específica do conhecimento, como antropologia, sociologia e/ou história, das quais não temos conhecimento suficiente para concluir uma análise.

Portanto, os/as professores/as através do movimento da memória encontraram e interpretaram suas trajetórias de formação profissional. Muitas vezes, com emoção relataram fatos ocorridos em suas vidas – que envolveram alegria, tristeza, dor e revolta. Presentes estiveram todos esses ingredientes somados aos interlocutores, uns mais intensos, outros já com o alívio e compreensão própria do tempo decorrido. “... *a memória individual resulta da gestão de um equilíbrio precário, de um sem número de contradições e de tensões*”.<sup>111</sup>

Diante da trajetória de vida dos/as professores/as afrodescendentes pobres, a escola era vista como a única forma de adquirir meios para superar os problemas econômicos, sociais e étnicos. Enquanto estudantes, superaram todas e quaisquer expectativas negativas sobre seus desempenhos, como profissionais já superaram boa parte com competência, não sem muitas lutas para alguns. No que diz respeito à – *trajetória escolar nas lembranças dos professores/as afrodescendentes* verificou-se que o apoio familiar foi fundamental, em alguns casos, com muito sacrifício. É o caso da mãe de um professor que teve sua saúde comprometida pelo excesso de trabalho, única forma de manter os filhos na escola, para que não tivessem o mesmo destino que eles, os pais. Cabe dizer que nem com todos os esforços não foi possível para algumas famílias garantir educação a todos seus membros.

---

<sup>111</sup> POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. Rio de Janeiro. *Estudos históricos*. v.2, n.3, p.3-15, 1989, p.13.

Um dado importante acrescentado aos esforços dos pais é sem dúvida o fato de serem todos muito inteligentes, todos tiveram um desempenho muito bom, desde a escola primária à formação acadêmica. Esse é um dado que sem dúvida contraria a expectativa de muitos educadores, aqueles que se habituaram a ver o afrodescendente como incapaz ou com pior rendimento:

“O professor percebe os seus alunos não educáveis, expectativa que acaba se confirmando. Atitude diferente tem sido detectada nas escolas de classe média, onde há otimismo educacional e, sobretudo, empenho em preservar a imagem da escola, o que se revela na procura de um bom relacionamento com os pais e no esforço para que os alunos tenham um bom rendimento”.<sup>112</sup>

Rosemberg afirma ser simplista achar que as dificuldades escolares dos afrodescendentes decorrem sempre da pobreza, a verdade é que existem escolas freqüentadas pelo aluno branco e pelo aluno negro. Estudos mostram que existe, mesmo na rede pública, uma escola diferente para o aluno mais pobre, aluno da periferia.

Pesquisa realizada na grande São Paulo por Lia Rosemberg enfocou as escolas que recebem alunos mais pobres. A pesquisadora observou que, ao invés de disporem de melhores recursos, essas escolas apresentam-se exatamente ao contrário:

“Os alunos carentes estudam em escolas onde a jornada é mais curta, o número de turnos é maior, a rotatividade do professor é mais freqüente, as possibilidades de sucesso, enfim, menores”.<sup>113</sup>

A escola que o aluno afrodescendente pobre freqüenta não é a mesma freqüentada pelo branco, supondo que este possua melhor poder aquisitivo. Essa afirmativa não é válida para os

---

<sup>112</sup> PINTO, R. P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Caderno de pesquisa**, n.86, 1993, p.25-38.

<sup>113</sup> ROSEMBERG, L. **Educação e desigualdade social**: rendimento escolar de alunos de diferentes origens sociais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1981.

meus interlocutores que em sua grande maioria são formados por escolas públicas de altíssima qualidade (na voz dos professores/as). Estudaram em escolas públicas nas décadas de 50, 60 e 70, por isso, mesmo pertencentes a famílias de classe econômica baixa, tiveram oportunidade de estudar em escolas onde também estudava a classe média. Escola pública de boa qualidade, no que acreditamos, era uma prerrogativa de todas as escolas públicas. Segundo Oliveira,

“... naquela época, a escola estadual era a melhor escola e todo mundo queria estudar na escola estadual por causa do nível de ensino que era excelente (...) Ainda assim, meu pai dizia que nós pegamos o ensino estadual já fraco, mais fraco do que ele pegou. Diziam que os alunos que iam para a escola particular queriam comprar diploma”.<sup>114</sup>

Professores/as, narradores/as de diferentes regiões do Estado de São Paulo, são unânimes em afirmar a qualidade do ensino que frequentaram. No terceiro grau a grande maioria dos interlocutores estudou em universidades públicas, com aproveitamento que garantiu suas conversões sociais e econômicas.

*As relações interpessoais entre professores negros e brancos não ficaram*

---

<sup>114</sup> OLIVEIRA, R. K. **Nos subterrâneos da memória:** lembranças de professoras negras do início da segunda república em São Paulo. 2001, 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) Faculdade de Psicologia. Universidade de São Paulo.

devidamente explicitadas, mas apontam situações de conflito para alguns professores, evidenciados na tentativa de alijamento dos direitos ou no apagamento proposital de sua visibilidade positiva. Observamos que essa tentativa ocorre em todos os níveis, tanto nas relações de trabalho como na escolar. Constatei no decorrer da pesquisa dois casos de discriminação delicada: no processo de ascensão interna da professora 10, que enfrentou a possibilidade de ter sua aprovação no concurso cassada por uma colega que dizia ter sido a seleção para sua aprovação manipulada, sem, contudo, apresentar provas. Também o caso do professor 2 que afirma ter sido necessário a intervenção estudantil (DCE-USP) para liberar e/ou explicitar o que estava impedindo a sua contratação, uma vez que ele estava atendendo a todas as exigências impostas pela Universidade para fazer parte do quadro de docentes. Há evidências de outros casos, mas, tão sutis que não podem ser confirmadas. Ainda pude notar tanto na literatura como nos depoimentos, no que diz respeito às relações de gênero, a difícil trajetória da mulher negra, que rompe com o lugar a ela destinado pelo racismo, reforçado pelo machismo. Verifiquei que na *trajetória docente*, as relações são fortemente marcadas pela competição, que se manifesta mais no apagamento do outro do que pela disputa do poder enquanto ação direta.

Entretanto, essa disputa competitiva faz prevalecer a unidade simbólica do branco, valor institucionalizado que se materializa numa quase insatisfação do segmento branco enquanto representação dominante, quando ultrapassado em vantagens pelo outro, que é negro. A projeção do afrodescendente, ou seja, a saída deste da penumbra, desestabiliza o espaço branco constituído por um pensamento dominante, autoritário e distante da realidade do outro.

As dificuldades encontradas por alguns professores em concurso para seu ingresso na universidade deixam bastante evidentes as discriminações, embora em nenhum momento

houvesse uma manifestação explícita do preconceito. Apesar de os professores não confirmarem nenhum fato que nos conduziu a uma postura discriminatória aberta dos colegas, é curioso, porque muitos professores declararam estar sempre atentos, o que nos leva a pensar que não estão à vontade no espaço ou que estão sempre a esperar que aconteça algo, o que evidencia uma tensão, e um estar no espaço, quase solitário. Observamos que esse estado silencioso em que se coloca a maioria dos professores afrodescendentes cria para alguns uma dificuldade ainda maior na convivência com sua negritude. Isto o leva a se afastar de seus pares negros. Encontramos nesse conjunto pesquisado, professores/as com muita dificuldade de falar em sua negritude, apesar de estarem já consolidados/as como professores/as.

“O professor, apesar de todo o sucesso que teve na carreira, eu acho que isso não tinha sido suficiente para ele, provar para ele mesmo que ele era uma pessoa igual às outras.”<sup>115</sup>

Pude constatar pelos relatos que, por volta dos anos 70, a maioria dos entrevistados/as escolheu como profissão cursos da área tecnológica. Isso me levou a uma reflexão, talvez pela consolidação de valores simbólicos atribuídos pela elite dominante, num momento em que já se fazia grande o entendimento da maioria das famílias afrodescendentes de que era através do estudo que eles poderiam realizar sua conversão. *“Foram constantes as campanhas de incentivo ao negro para ele se ‘educar e progredir’ sem ter havido na mesma proporção uma análise ou crítica dos sistemas educacionais e das oportunidades à educação”*.<sup>116</sup>

A escolha de uma profissão já reconhecida e com uma carga de importância facilitaria a ascensão social e propiciaria uma maior oportunidade de inserção no mercado de trabalho. *“... foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco*

---

<sup>115</sup> BARBOSA, J. *Enfrentando ...* op. cit, p.252.

<sup>116</sup> CUNHA Jr., H. *Textos para o movimento negro*. São Paulo: Edicon, 1992, p. 53.

– *ainda que tendo que deixar de ser negro – que o negro buscou, via ascensão social, tornar gente*”.<sup>117</sup>

Sobre esse assunto, Bourdieu diz que “*até mesmo quando escolhas lhe parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfiguradora das condições objetivas*”.<sup>118</sup>

Encontramos nesta pesquisa professores/as que, apesar de atuarem profissionalmente em áreas tão distantes dos estudos humanísticos, não abandonaram a causa do grupo, conseguiram construir uma ponte entre o fazer – pensar e ser, dessa maneira, transcenderam o fazer profissional e não se limitam a ensinar a sua disciplina com competência, mas dentro de uma percepção política transformadora das relações de discriminação e dominação em sala de aula. Abrem espaço que lhes possibilita uma militância étnica no seu fazer diário, porque sabem quem são, sabem não só as

dificuldades para fazer parte do establishment, mas também, dentro dele, buscar mudanças.

A maioria dos professores ocupou cargos administrativos de relevância dentro e fora da universidade, às vezes, representando-a em outro país. Os professores que ingressaram na docência nos anos 70, todos com exceção de um, já chegaram no último grau da carreira, o que confirma suas ações como profissionais.

A hipótese que se levantou no início deste trabalho se confirma em parte, quando fica explicitado que a situação econômica dos narradores retarda e/ou dificulta a sua trajetória estudantil, para muitos cheias de privações. Poucos foram os professores/as que não relataram dificuldade econômica familiar. O estudante negro tem problemas econômicos que podem dificultar seu acesso à escola e sua permanência nela, e não incapacidade intelectual.

---

<sup>117</sup> SOUZA, N.S. *Tornar ...* Op. cit., p.21.

<sup>118</sup> BORDIEU, P. Apud QUEIROZ, D. M. Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA. In: *Educação racismo e anti-racismo*. Salvador: Novos toques, n.4. 2000, p.31.

Em resumo, este estudo ainda possibilitou concluir que a universidade pública está longe de ser um espaço democrático em termos de oportunizar igualdade de acesso de brancos e negros. São vários os mecanismos impeditivos dessa igualdade, um deles já evidenciado aqui nesta pesquisa – são as escolas para negros pobres e pobres não-negros. Para a maioria deles estão reservadas as faculdades particulares de pior qualidade, já que não estão devidamente instrumentalizados pela escola para concorrer a uma universidade pública ou à universidade particular de qualidade.

Houve um congelamento no acesso do negro, como professor, às universidades públicas, porque a maioria dos entrevistados ingressou na docência nos anos 80, de lá para cá, não se constatou maior inclusão.

Enfim, os discursos dos professores negros, em sua maioria, possibilitaram afirmar, finalizando esta pesquisa, que, mesmo sendo eles uma elite e apesar de terem conquistado um espaço de prestígio social por competência parece que não reconhecem o seu sucesso enquanto profissionais pertencentes ao grupo negro. Seja através do casamento branco ou do afastamento e apagamento de sua identidade ideológica.

Portanto, partindo desta pesquisa, sugerimos outras que analisem categorias profissionais de afrodescendentes, pois acima de tudo, buscamos entender e construir a história do marginalizado, tão necessária para nós pesquisadores, e negros, para tentar explicitar as variantes das desigualdades étnicas brasileiras. Dando seqüência a esta pesquisa, seria relevante pesquisar o ingresso do negro na docência e sua ocorrência desde o início do século XX ao final deste, para retratar sua progressão ou estagnação social no acesso da docência.

**Negro pobre, pobre não negro e educação**

A democracia não pode ser plena em uma nação onde existem ostensivamente possuidores e despossuídos de todo tipo de capital, econômico, cultural e educacional, onde há grupos que se debatem pelos mais ínfimos dos direitos, como o da subsistência. Mas estamos falando de um país preconceituoso e racista, onde a sociedade resiste em admitir a plena cidadania do negro; por outro lado, essa mesma sociedade não pode esconder, como bem pontuou Milton Santos, que há diferenças sociais e econômicas, estruturais e seculares, para os quais não se buscam remédios. A pobreza quase absoluta que assola a maioria dos afrodescendentes se deve à ausência de vontade política do Estado, pois não há distribuição das riquezas, mesmo as geradas por eles. Ao contrário, o que se vê são afrodescendentes pobres, sendo perseguidos por sua condição, condição que os coloca num grupo marginal, o dos estereótipos negros e pobres.

A democracia brasileira se primou em criar leis de proteção às minorias nos últimos anos, mas ela não garante dignidade nem respeito a esses grupos. O que se vê em nome da democracia é crescerem mais e mais os estigmas contra grupos chamados minorias, e a passos largos se construiu um abismo entre branco rico, negros de classe média e negros e pobres excluídos dos bens materiais e culturais, que configura a reprodução dos principais sustentáculos da divisão social. O negro e o pobre têm acesso às piores escolas públicas “*e a partir dessa centralidade ocupada pela escola pública, entendida como a escola onde se encontra a maioria da população negra e principalmente a de baixa renda...*”.<sup>119</sup> As escolas situadas na periferia, motivo mais que eloquente para garantir a falta de investimento para torná-las competitivas, queremos dizer, possibilitar aos usuários dessas escolas continuar a estudar em instituição, como as universidades públicas. Mas é aí que a situação fica ainda mais crítica, pois

---

<sup>119</sup> MOEHLECKE, S. Proposta de ação afirmativa para o acesso da população negra ao ensino superior no Brasil. In: **Educação racismo e anti-racismo**. Bahia: Programa “A Cor da Bahia”. 2000, p.88.

essas instituições não foram criadas e nem mantidas para esse tipo de usuário. Ela é para uma elite, previamente estabelecida e para aqueles que têm uma instrução secundária oferecida pelas melhores escolas particulares. Quando o filho da então ministra Dorotheia Werneck escolheu uma instituição pública, a publicidade nos meios de comunicação faz ver o quanto essa universidade se torna frágil diante da classe social e econômica de seus usuários e revela a quem ela serve.

Posição contrária ocorre quando entrou a faxineira, Marinalva. A publicidade é para fazer contraponto e dizer à sociedade que é possível, só não vence quem não quer, já que há espaço e oportunidades para todos, sem distinção de classe. A forma de acesso foi igual para os dois? Quantas/os deixam a vassoura para ingressar numa universidade pública? A faxineira, aqui citada, fazia limpeza num cursinho em troca das aulas que freqüentava, após uma jornada de trabalho numa creche da prefeitura local. Perguntamos: concorreram em condições de igualdade, por uma vaga na universidade? E assim, tem sido a trajetória dos poucos pobres e negros que chegam à universidade pública.

Voltamos a fazer nossas as palavras de Mario Quintana  
*“Democracia? É dar a todos o mesmo ponto de partida. Quanto a ponto de chegada, isso depende de cada um.”*

Uma política de distribuição de renda não eliminaria a pobreza, mas amenizaria a miséria social, econômica e educacional da maioria, entretanto não se pode contar com isso. Já passaram 113 anos desde a libertação do negro, e nunca houve boa vontade e critérios de justiça entre os do poder para integrar o negro. No entanto, sabe-se que os cofres públicos gastaram milhões na importação de imigrantes brancos <sup>120</sup>, para trabalhar e clarear o país, e os imigrantes progrediram devido aos esforços e as condições que lhes foram favorecidas. O negro parece ter perdido o fôlego de luta após a Abolição, e ficou à mercê das decisões do branco sobre

---

<sup>120</sup> ANDREWS, G. R. *Democracia...* Op. cit., p.97.

suas vidas. Era um povo na sua grade maioria descapitalizado dos bens culturais brancos, suportes para uma ação reivindicatória de seus direitos, uma vez que o trabalho do negro foi desde o início da história econômica essencial para a manutenção do bem-estar das classes dominantes, que lhes deu um papel central na gestação e na perpetuação de uma ética conservadora e desigualitária.<sup>121</sup>

O negro ficou à margem, com o troféu de cidadão de segunda categoria. Hoje parece muito mais difícil falar em distribuição de oportunidades para os oprimidos. Os problemas são maiores, a população é maior e a boa vontade dos poderosos cada vez menor. Nos dias atuais há muito mais afrodescendentes pobres e muito mais brancos pobres. Portanto, qualquer ação não deve ser desvinculada da questão de negro e branco pobre, caso contrário, incorrerá na mesma injustiça do passado, quando favoreceram os imigrantes brancos e o negro foi agraciado com a ideologia da democracia racial.

Até as estruturas do pensamento de negros ilustres foram construídas sobre alicerces minados, contaminados pela falsa igualdade social, o que impossibilita uma conscientização coletiva da necessidade de “brigar” pela igualdade de direitos. As forças hegemônicas se organizam muito fortemente para impedir qualquer ação. Conforta-nos, quando pensamos nas palavras de Milton Santos. Ele acredita que a reação virá de dois planos: “dos intelectuais que produzem crítica, e do plano mais baixo dos pobres, das minorias, dos oprimidos, dos excluídos”.<sup>122</sup>

No plano educacional, os políticos, os negros, os movimentos e simpatizantes têm buscado o debate sobre as questões das cotas. O presidente da República declarou ser favorável a elas, essa foi a primeira vez que o Estado reconhece a falsa

---

<sup>121</sup> SANTOS, M. *Ser negro ...* Op. cit., p. 15

<sup>122</sup> SANTOS, M. *Ser negro ...* op. cit, p. 15.

democracia de direito. Isso foi em 1995,<sup>123</sup> o que aconteceu?

O fato de o presidente ter nomeado uma negra para o seu governo, perguntamos: o negro já está representado?

No campo da educação sabemos de iniciativas quase isoladas, como acontece na UNB (Universidade Nacional de Brasília), onde por iniciativa de alguns professores retomou-se o debate sobre o projeto das cotas, silenciado desde 1995. O

IFCS/UFRJ (Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro) teve seu projeto ancorado na incompetência e na má vontade de alguns políticos. Em contrapartida, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Federal do Ceará e a USP recusam a cumprir o Projeto de Lei 298 do Senador Antonio Paes de Barros, aprovado no Senado Federal em 1999, que estabelece para as instituições públicas a destinação de 50% de suas vagas para estudantes oriundos das escolas públicas.<sup>124</sup> O projeto de Lei do senador Abdias do Nascimento, que prevê entre outras medidas a questão da cota na educação, foi barrado pelo senador Jefferson Peres (1998), que o entendeu como uma prática de racismo às avessas.

Esse discurso tem sido entoado pelo próprio negro, é o caso de Leomar Joaquim – empresário -<sup>125</sup> que garante não querer privilégio, e vai mais além quando afirma que “*garantir vantagens aos negros é uma espécie de racismo às avessas*”.

Ele continua dando a sua contribuição reflexiva sobre a questão e pergunta: “*Como fica o princípio basilar da constituição de que todos somos iguais perante a lei?*”. Mais uma vez o negro busca o cumprimento da lei (constitucional) apenas sobre ele (grupo étnico), porque esse mesmo princípio não garantiu igualdade nem direito ao negro, caso contrário não seria necessário estarmos falando sobre as cotas.

---

<sup>123</sup> Dulce Pereira atualmente secretária executiva dos países de língua portuguesa, primeira negra brasileira a ocupar cargo diplomático.

<sup>124</sup> EXAME, 20 de maio de 1998.

<sup>125</sup> MOEHLECKE, S. **Proposta** ... Op. cit., p.84.

O olhar caolho que vê nessas medidas vantagens, e não justiça para com o afrodescendente, é que nos levaram a não utilizar os verbos: corrigir, compensar, beneficiar, favorecer, privilegiar e dar preferência, mesmo porque não se está falando aqui de justiça apenas para um grupo étnico, mas para uma classe pobre, oprimida e excluída, por ser pobre. A princípio a pobreza pasteuriza a cor, e só num segundo momento a pobreza, a miséria é negra. Portanto, partindo desse princípio, qualquer ação política para o pobre atingiria a maioria afrodescendente e não suscitaria, pelo menos de forma explícita, a rejeição dos poderosos em apoiar políticas em que as universidades estaduais e federais fossem "obrigadas" a participar de um *processo educacional democrático*, que dê aos alunos advindos das escolas secundárias da rede estadual ou municipal o direito de concorrerem por uma vaga nas universidades públicas. Para tanto, devemos recorrer aos mesmos critérios já utilizados pelas universidades públicas brasileiras para receber estudantes de outros países na graduação e na pós-graduação (latinos, africanos, etc.) e, para isso, basta a análise de currículo e, dependendo da faculdade por eles escolhida para realizar seus estudos, são nomeados tutores para suprir suas dificuldades.<sup>126</sup> No caso do aluno brasileiro vindo das escolas públicas, por que não adotar também o esquema de monitoria? Bolsa para monitorar, havendo um monitor que acompanharia os alunos nas disciplinas em que tivessem mais dificuldade. “...as dificuldades de acesso da população negra ao ensino superior está associada às possíveis deficiências na formação deste segmento da população, majoritariamente presente na escola pública.”<sup>127</sup>

A concretude de ação afirmativa tem vindo da iniciativa privada de origem multinacional, como é o caso do Bank of Boston, que atendendo à solicitação de um diretor mundial do

---

<sup>126</sup> Ibid., p.84.

<sup>127</sup> Idem, p.94.

banco, negro, incomodado com a ausência de outros negros ocupando posições de prestígio dentro do banco no Brasil, desenvolveu um projeto que habilita jovens para entrar nas melhores universidades, com apoio financeiro. O aluno bem assistido na escolarização primária e secundária não precisa de facilitador para seu ingresso em instituições conceituadas de ensino, basta ver a trajetória dos professores sujeitos desta pesquisa. Mas, enquanto o Estado não encontra o caminho de volta ao ensino de qualidade, que dê competência a seus alunos, há que se criar critérios para a inserção destes na universidade pública. No entanto, a injustiça se cristaliza quando o menos preparado tem que disputar com aquele que teve tudo de forma mais fácil e com condições que favorecem, de partida, o sucesso.

A luta individual do negro pobre é uma conquista demorada e sofrida, faz com que muitos não cheguem ao fim, pois a falta de perspectiva desse aluno cursar uma boa universidade o afasta da escola, da luta. Não raro se ouve o jovem de classe econômica de baixa renda dizer que não estuda porque não pode pagar a universidade, e não tem chance nas públicas. Para muitos acadêmicos que se primam por olhar a vida pelo binóculo, sentados em seu gabinete, isso pode ser apenas a fala do senso comum, mas é no senso comum que pensam e vivem as pessoas comuns, cuja evolução do pensamento para uma consciência mais elaborada e mais abrangente crítica, talvez, possa receber a contribuição dos que tiveram a oportunidade de ter acesso ao saber sistematizado, que deveria ser patrimônio de todos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. 7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVORADA, mar. 1947.

ANDES-SN **Discute com a sociedade brasileira**. Disponível em: <http://www.andes.org.br/financ.htm>. Acesso em: 22 jan. 2001.

ANDREWS, G.R. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. **Estudos avançados**. v.1, n.30, p. 95-115, 1997.

\_\_\_\_\_. O protesto político em São Paulo: 1888-1988. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 21, p. 27-48, dez. 1991.

BARBOSA, J.M.F. **Enfrentando preconceitos**: um estudo da escola como superação de desigualdades. 1994. 268 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BASTIDES, R.; FERNANDES, F. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

BENTO, M.A.S. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 1999.

BEOZZO, J.O. A situação do negro na sociedade brasileira. **Vozes**, ano 77, n.7, set.1983.

BINZER, I. **Os meus romanos**: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BORDIEU, P. **Caderno do PET**, São Luis, v.1, n.1, p. 13-21, jan./jun. 1995.

\_\_\_\_\_. Espaço social e geneses das classes. In: BORDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_.; ORTIZ,R. (Org.) **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1985. (Grandes Cientistas Sociais; 39).

BOSI, E. Cultura e desenraizamento. In: BOSI, A. **Cultura Brasileira**: temas e situações. 4. Ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 16-41.

CALDEIRA, T.P. **Antropologia e poder**: uma resenha de etnografias americanas recentes. BIB, n. 27, 1989 apud. BERNARDO, T. **Memória em branco e negro**. São Paulo: UNESP, 1998.

CARNEIRO, M.L.T. **O racismo na história do Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

CARNEIRO, S. **Mulher negra**: política governamental e a mulher. São Paulo: Nobel, 1985.

CHIAVENATO, J.J. **O negro no Brasil: da senzala à guerra do Paraguai.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CLARIN DA ALVORADA. ano 1, n. 6, jul., 1928.

CONCEIÇÃO, F. Conhecendo o público do Sambary love. **Revista USP**, n. 28, p. 165-173, dez./jan./fev. 1995/1996.

COSTA, E.V. **Da senzala à colônia.** São Paulo: UNESP, 1998.

COSTA, H. **Fala Criolo.** Rio de Janeiro: Record, 1982.

CUNHA, P.M.C. **Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola.** Cadernos PENESB. Niterói: Intertexto, 1999.

CUNHA, H. Debate: processo de socialização da criança e formação da identidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.63, p. 61, nov. 1987.

CUNHA Jr., H.. **Discussões sobre desemprego, exclusão do mercado de trabalho no pós abolição.** Fortaleza, 1996. Digitado.

\_\_\_\_\_. **Educação.** Disponível em: <http://www2.uol.com.br/simbolo/raça/1299/especial108.htm>. Acesso em: 31 out. 2000.

\_\_\_\_\_. **Os educadores tem medo de serem negros.** São Paulo: ABRE Vida, 1992. Digitado.

\_\_\_\_\_. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. **Caderno de Pesquisa**, n. 63, p. 53, nov. 1987.

\_\_\_\_\_. **Mais de 500 anos de resistência negra.** 2000. Digitado.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa educacional em temas de interesse dos afrodescendentes.** Disponível em <http://www.afrodescendencia.hpg.com.br>. Acesso em: 31 out. 2000.

\_\_\_\_\_. **Textos para o movimento negro.** São Paulo: Edicon, 1992.

CURY, M.C.; RIBEIRO, M.S.P. Professores negros: etnicidade e processo identitário. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALADAA, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Caderno de resumos...** Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2000.

DE ESCRAVO a liberto um difícil caminho. Porto Alegre: IES, PUCRS/BCE, 1988.  
DEMARTINI, Z.B.F.; ESPOSITO, Y.L. São Paulo no início do século e suas escolas diferenciadas. **Ciência e Cultura**, v. 41, n. 10, p. 981-995, out. 1989.

DISCRIMINAÇÃO na educação. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/simbolo/raça/0698/comp1-6.htm>. Acesso em: 20 out. 2000.

ELITE. ano I, n.2, out.1924.

**O ENSINO secundário da Primeira República** ( a educação no Brasil até 1930). Disponível em: <http://www.accio.com.br/nazare/1946/his-br02.htm>. Acesso em: 4 jan. 2001.

FERNANDES, F. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.

FIGUEIRA, V.M. O preconceito racial na escola. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 8, 1990.

FRANÇA, J.; MOREIRA, D. Racismo e sexismo nas escolas. **Rev. Bras. Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 166, p. 463-466, set./dez. 1989.

FRANCO, M.L.C. **O livro didático de história do Brasil**. São Paulo: Global, 1982.

FREIRE, G. **Casa Grande & Senzala**. 37.ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

FREITAS, D. A luta pela liberdade. In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros. **Salve 13 de maio?** São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1998.

O GEÓGRAFO das grandes cidades. **GLOBO CIÊNCIA**. jan. 1995, p. 36-37.

GUSMÃO, N.M.M. de. Socialização e recalque: a criança negra no social. In: **Caderno CEDES**. Campinas: Papyrus, 1993.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

HASENBALG, C.A. **Discriminação e desigualdade raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_; SILVA, N.V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, n.18, p. 72-193, 1990.

HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. 1999. 375 f. Tese (Doutorado em Antropologia). Faculdade de Filosofia, Letras Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

A HORA é essa, ousar, lutar, ousar, vencer. Disponível em: <http://www.pcborg.br/me.htm>. Acesso em: 10 jan. 2001.

JAQUARD, A. O papel da ciência. **Correio da UNESCO**, ano 24, n. 5, p. 22-25, maio 1996.

KAHN, T. **Ensaio sobre racismo**: manifestação moderna do preconceito na sociedade brasileira. São Paulo: Conjuntura, 1999.

LEIA. p. 49, maio 1988.

LEITE, J.C. **... e disse o velho militante**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1999.

LOPES, H.T. Por uma educação pluricultural. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 8/9

LOPES, N. Rebouças, Teodoro e Juliano: o gênio agro-bahiano na ciência e na técnica e na tecnologia. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. p. 178-182.

LUCRECIO, F. Memória histórica: a frente negra brasileira. **Vozes**, ano 83, n. 3, p. 334, maio/jun. 1989.

MARIA, V.J. Uma breve história do movimento negro. In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros. **Salve 13 de maio?** São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1988.

MICELI, P. **O quadro (muito) negro do ensino no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 1988.

MOYSES, S.M. A leitura e apropriação de textos por escravos e libertos no Brasil do século XIX. **Educação e Sociedade**, ano XV, p. 200-211, ago. 1994.

MULLER, M.L.R. Professoras negras na primeira república. In: **Cadernos PENESB**. Niterói: Intertexto, 1999.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. EPU-MEC, 1976.

NASCIMENTO, A. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: GRD, 1968.

NORA, P. O retorno do fato. In: LE GOLF, J.; NORA, P. (Org.) **História nova: problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

OLIVEIRA, E.H. de. **Além do nada: estado, raça e ação afirmativa**. Disponível em: <http://www.uol.com.br/brasil500/zumbi-29.htm> . Acesso em: 28 set. 2000.

OLIVEIRA, J. **Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude**. Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, J.M. de. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1994.

**PARÂMETROS curriculares nacionais: pluralidade cultural orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PINHO, O. **Afrodscendentes no Brasil do século XXI**. Disponível em: <http://www.afirma.inf.br/politicacorpo.htm> . Acesso em: 18 out. 2000.

PINSK, J. **Estado e livro didático**. Campinas: UNICAMP, 1985.

PINTO, R.P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase da identidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.86, p. 25-38, ago.1993.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, n. 10, p. 200-212, 1992.

\_\_\_\_\_. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p. 3-15, 1989.

QUEIROZ, D.M. **Programa “A Cor da Bahia”**: relatório de atividades. Salvador: UFBA; FORD Foundation, out. 2000.

QUEIROZ, M.I.P. de. Coletividades negras, ascensão sócio-econômica dos negros no Brasil e em São Paulo. **Ciência e Cultura**, v, 29, n. 6, p. 647-663. jan. 1997.

\_\_\_\_\_. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O.R.M. (Org.) **Experimentos em histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988.

REX, J. Raça e etnias. **Ciências sociais**, Lisboa, n.3, 1987.

RIBEIRO, D. **Gentidades**. Porto Alegre: L&M Pocket, 1997. p. 44-63.

\_\_\_\_\_. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. **Sobre o óbvio**: ensaios insólitos. Rio Grande do Sul: LPM, 1979, p. 1. Datilografado.

RIBEIRO, M.S.P. **Desenvolvimento de coleções na biblioteca escolar**: uma contribuição à formação sociocultural da educação. 1993. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia). Departamento de Biblioteconomia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

ROSEMBERG, F. Nossa escola é racista. **LEIA**, São Paulo, v.10, n.110, p. 52-53, dez. 1987.

\_\_\_\_\_. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J.G. (Org.) **Diferenças e preconceitos na escola**. São Paulo: Summus, 1998.

ROSEMBERG, F.; PINTO, R.P. Raça negra e educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, 1986.

SANTOS, H. Alma brasileira e a herança da escravidão In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros. **Salve 13 de maio?** São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1988.

SANTOS, M. **Pensamento de combate**. Disponível em <http://www.iis.com.br/~rbsoares/geo6.htm>. Acesso em: 25 jul. 2000.

\_\_\_\_\_. Ser negro no Brasil hoje. **Folha de São Paulo**, São Paulo. 7 jun. 2000, Caderno Mais. Seção + Brasil 501 d.c., p. 14-16.

SILVA, A.C. Movimento negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia. In: SILVA, P.B.G.; BARBOSA, L.M. de (Org.) **O pensamento negro no Brasil**. São Paulo: UFSCar, 1997.

SILVA, I.P. da A educação como resgate da identidade popular. **Raça Negra**, Belo Horizonte, 1997.

\_\_\_\_\_. A resistência negra no mundo dos senhores de escravos. In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros. **Salve 13 de maio?** São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1988.

SILVA, P. Expectativa do professor. **Raça Negra**, Belo Horizonte, 1997.

SILVA, P.B.G. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares – dilemas e possibilidades. **Cadernos Cedes**, Campinas: Papyrus, n. 32. 1993.

SILVA, P.D. Expectativa do professor. **Raça negra**, Belo Horizonte, 1977.

SOUZA, N.S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil: atualidade pedagógica**. São Paulo: Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. **Educação para a democracia**. Disponível em: <http://www.accio.com.br/nazare/1446/his-br02.htm>. Acesso em: 4 jan. 2001.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TODOROV, T. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

TURRA, C.; VENTURI, E. **Racismo Cordial**. São Paulo: Ática, 1995.

VALENTE, A.L.E.F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1991.

## ANEXOS

## DADOS DO DEPOENTE

Nome: \_\_\_\_\_ Apelido: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Natural: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

1- Formação Acadêmica

Graduado em \_\_\_\_\_

<b>Pós-graduação</b>	<b>Concluída</b>	<b>Em Andamento</b>
( ) Especialização	( )	( )
( ) Mestrado	( )	( )
( ) Doutorado	( )	( )
( ) Pós-Doutorado	( )	( )
( ) Livre Docência	( )	( )

2- Fez seus estudos em Instituição:

**Pública :**

Graduação( ) Pós-graduação ( )

**Particular :**

Graduação( ) Pós-graduação ( )

3- Teve ou tem bolsa?

Sim ( ) Não ( )

4- Há quantos anos exerce a profissão? \_\_\_\_\_ anos.

Ocupou ou ocupa cargo de direção?

Sim ( ) Não ( )

5- Que disciplinas ministra?

\_\_\_\_\_

6- Qual a escolaridade do:

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

7- Endereço:

Residência: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Comercial: \_\_\_\_\_

---

## CARTA DE CESSÃO

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.

Estado civil

RG

Declaro para os devidos fins que cedo os direitos de meu depoimento, gravado em fitas, transcrito e autorizado para leitura. Da mesma forma, autorizo a audição e o uso das citações a terceiros, ficando vinculado o controle das mesmas a Maria Solange Pereira Ribeiro, que pode colocar sob a guarda de uma Instituição se assim lhe convier.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

Quanto à identificação pessoal ( )permito ( )não permito.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Campinas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 1998.

Caro Professor (a)

Conforme combinado estou passando a V.Sa. os objetivos que dão contorno ao trabalho de pesquisa do qual será sujeito. Para tanto estaremos utilizando como método o **relato oral** com base nas seguintes questões :

Como foi a sua trajetória escolar até chegar à Universidade ?

**Evidenciando** :- escolarização da família, de quem e qual influência recebeu na sua trajetória escolar

- relacionamento com professores e colegas, desempenho escolar participação em movimento (político) em que tipo de escola estudou (particular, pública)

Como foi o seu acesso a carreira docente Universitária, quais as estratégias que você utiliza para se permanecer no campo ?

**Evidenciando**: - ingresso na profissão, mobilidade individual e acadêmica, concepções ideológicas que norteiam suas práticas, relação com os colegas docente dessa IES.

**Maria Solange Pereira Ribeiro**

**DOUTORANDA - FEUSP**

## **ENTREVISTAS (CD)**