

PRISCILA ELISABETE DA SILVA

**Professor Negro Universitário:  
notas sobre a construção e manipulação da  
identidade étnico-racial em espaços socialmente  
valorizados.**



ARARAQUARA – S. P.  
2008

PRISCILA ELISABETE DA SILVA

Professor Negro Universitário:  
notas sobre a construção e manipulação da  
identidade étnico-racial em espaços socialmente  
valorizados.

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

**Linha de pesquisa ou Eixo temático:** Gênero, Identidades e Etnia

**Orientador:** Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca

**Bolsa:** CAPES

ARARAQUARA – SÃO PAULO.  
2008

PRISCILA ELISABETE DA SILVA

**Professor Negro Universitário:  
notas sobre a construção e manipulação da  
identidade étnico-racial em espaços socialmente  
valorizados.**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

**Linha de pesquisa ou Eixo temático:** Gênero, Identidades e Etnia

**Bolsa:** CAPES

Data de aprovação: 09/04/2008

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Professor Doutor Dagoberto José Fonseca**  
Universidade Estadual Paulista, FCL/Ar

---

**Membro Titular: Professor Doutor Henrique Cunha Junior**  
Universidade Federal do Ceará

---

**Membro Titular: Professora Doutora Renata Medeiros Paoliello**  
Universidade Estadual Paulista, FCL/Ar

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

*Dedico este esforço intelectual aos meus pais pela oportunidade de minha existência e pelo apoio sempre presente; as minhas amigas e amigos e ao Ariel, pois todos contribuíram muito para a realização deste trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

Construir uma trajetória intelectual é certamente um projeto para a vida toda. Quando este caminho é escolhido, dificilmente consegue-se percorrê-lo sem a contribuição daqueles mais experientes, seja intelectualmente ou em experiência de vida. Estes cruzam nossos caminhos para iluminar momentos que nos pareciam sem luz, sem perspectiva.

Há alguns anos, decidi seguir a carreira intelectual e, como tinha que ser, nesta trajetória, encontrei pessoas iluminadas que se dispuseram a ceder-me um “pouquinho” de sua luz para que eu pudesse iluminar meu caminho e conseguisse seguir em frente.

Hoje, concretizo mais uma etapa desta trajetória. Assim, vejo-me na obrigação de agradecer a estas pessoas e a algumas instituições que de diferentes formas me auxiliaram.

Agradeço ao financiamento que durante um ano me foi oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); ao Programa de Pós-Graduação da UNESP de Araraquara, pela oportunidade de desenvolvimento desta pesquisa; ao meu primeiro professor de Antropologia e, desde então, orientador: Dagoberto José Fonseca e aos meus professores – em especial à tão admirável professora Renata Paoliello, pelo respeito e dedicação aos alunos, ao professor Henrique Cunha Júnior e à professora Moema de Poli Teixeira, pelas conversas decisivas e incentivadoras.

Meus agradecimentos especiais aos amigos e, principalmente amigas: Eliane Conceição, Ana Paula Pereira Gomes, Elaine Maria, Priscila Cristina, Lucilene e Lena Garcia que estiveram presentes em minha vida nos momentos mais decisivos, acalentando minhas esperanças de vencer. Por fim, meu agradecimento àquele que soube respeitar minha maneira de entender o mundo e, mais que isto, ensinou-me a ser uma pessoa feliz. Também por isso te agradeço Ariel Finguerut.

A todos recebam meu sincero agradecimento.

Que os deuses nos iluminem nesta difícil trajetória que é o conhecimento.

**“Oh, corpo! Faça de mim um homem que questione sempre.”  
(FANON, 1980, p.190)**

## RESUMO

Este trabalho versa sobre o tema das relações étnico-raciais no Brasil. Muito já foi produzido sobre o mesmo com diferentes interpretações e sob diversas áreas de conhecimento. Eu o trato sob a ótica da identidade. Procuro identificar como se dá a construção da identidade de negros (pretos e pardos) em situação de aparente contraste étnico-racial e mobilidade social. O universo da pesquisa de campo foi a universidade pública brasileira, em especial os docentes da área de engenharia de duas instituições: a Escola de Engenharia de São Carlos (EESC/USP) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Instituições consideradas referências na área de exatas e tecnologia, no quadro universitário nacional. Esta pesquisa procurou perceber como os professores negros presentes nestas instituições entendem, constroem e manipulam sua identidade étnico-racial. Foi possível perceber que é praticamente nula a presença de docentes negros nas engenharias. Observo também que os processos institucionais empreendidos atualmente pelo governo – como sistemas classificatórios – não conseguem atingir as necessidades atuais no que diz respeito à problemática da classificação étnico-racial e, em seu bojo, a identidade. Percebi que a cor, para a sociedade brasileira, ainda é um elemento fundamental na construção da identidade étnico-racial. Todavia, já é possível dizer que outros elementos tais como: a pertença de origem e o posicionamento político disputam espaço como elementos estruturantes na construção da identidade dos sujeitos entrevistados. O que nos permite pensar que o conceito “atual” de identidade extrapola percepções dualistas e nos coloca novos desafios à interpretação sobre a identidade.

**Palavras-chave:** Identidade étnico-racial. Mobilidade social de negros. Professores negros. Universidade. Escola de Engenharia de São Carlos. Universidade Federal de São Carlos.

## ABSTRACT

This work is about ethical-racial relations in Brazil. Many works have been done about this, with different interpretations and in different areas of knowledge. I work by the eyes of identity. I look for the way that blacks (nigros and "mullatos") build their identity in situations of appearing ethical- racial contrast and social mobilization. The university of the field of the ethical-racial research was two institutions: the "Escola de Engenharia de São Carlos (EESC/USP)" and "Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)". Those institutions are referential ones in the area of engineering and technology in the Brazilian University field. This research looked for to feel how black professors, in those institutions, understand, build and manipulate their ethical-racial identity. It was possible to realize that it is practically zero the presence of black professors in engineering. I also see that the institutional process, in the way by the government – as a classified system – cannot reach the main needs of the ethical - racial classification problem, and, also, in the identity problem. I realize that color, for the Brazilian society, is a central piece in the construction of the ethical- racial identity. Still, by the interview that we made with professors, is already possible to say that other elements like: the feeling of been, the origin and the political positions fight for space with structural elements in the construction of the identity. This allow us to think that the "actual" concept of identity go further from the dualistic perception, and this bring us new identity challenges to interpret.

**Key-words:** Ethical-racial identity. The Social Mobilization of blacks. Black Professors. University. Escola de Engenharia de São Carlos. Universidade Federal de São Carlos.

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabela 1-</b> Professores negros nas universidades públicas do Brasil .....           | 109 |
| <b>Tabela 2-</b> Distribuição dos estudantes segundo a cor .....                         | 110 |
| <b>Tabela 3-</b> Número de professores por sexo (EESC/USP) .....                         | 126 |
| <b>Tabela 4-</b> Número de professores por cor na EESC/USP .....                         | 128 |
| <b>Tabela 5-</b> Número de professores por sexo (UFSCar) .....                           | 132 |
| <b>Tabela 6-</b> Número de professores por cor (UFSCar) .....                            | 133 |
| <b>Tabela 7-</b> Número de professores das engenharias dividido por sexo (UFSCar) .....  | 134 |
| <b>Tabela 8-</b> Número de professores por cor divididos nas engenharias da UFSCar ..... | 136 |
| <b>Tabela 9-</b> Porcentagem de professores por cor nas engenharias da UFSCar .....      | 136 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Gráfico 1-</b> Número de professores por sexo (EESC/USP) .....                         | 126 |
| <b>Gráfico 2-</b> Número de professores por cor (EESC/USP) .....                          | 128 |
| <b>Gráfico 3-</b> Número de professores por sexo (UFSCar) .....                           | 133 |
| <b>Gráfico 4-</b> Número de professores por cor (UFSCar) .....                            | 134 |
| <b>Gráfico 5-</b> Número de professores das engenharias divididos por sexo (UFSCar) ..... | 135 |
| <b>Gráfico 6-</b> Número de professores por cor nas engenharias da UFSCar .....           | 137 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde  
CCET – Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia  
CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas  
DECiv – Departamento de Engenharia Civil  
DEMa – Departamento de Engenharia de Materiais  
DEP – Departamento de Engenharia de Produção  
DEQ – Departamento de engenharia Química  
EESC/USP – Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo  
FFLCH – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MES – Ministério da Educação e Saúde  
MNU – Movimento Negro Unificado  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio  
POLI – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo  
PROGRAD – Pró-Reitoria de graduação  
QI – Quociente Intelectual  
SEE – Serviço de Estatística de Educação e Saúde  
SENAI – Serviço de Aprendizagem Industrial  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
UNESP – Universidade Estadual Paulista  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNICAMP – Universidade de Campinas  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                     |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 Introdução .....</b>                                                                                                                           | <b>14</b>  |
| <b>2 O negro na história brasileira .....</b>                                                                                                       | <b>20</b>  |
| <b>2.1 Da escravização indígena à escravização africana .....</b>                                                                                   | <b>22</b>  |
| <b>2.2 Do período imperial ao republicano, a problemática da identidade nacional: um olhar para o negro .....</b>                                   | <b>27</b>  |
| <b>2.3 Na contramão do processo: André Rebouças um <i>outsider</i> no século XIX .....</b>                                                          | <b>39</b>  |
| <b>2.4 A década de 1930: novas leituras sobre a identidade do negro brasileiro.....</b>                                                             | <b>54</b>  |
| <b>3 Do ponto de vista da educação .....</b>                                                                                                        | <b>66</b>  |
| <b>3.1 A educação no Brasil colonial .....</b>                                                                                                      | <b>67</b>  |
| <b>3.1.1 Pedagogia da escravidão: a educação destinada aos negros (Colônia e Império) .....</b>                                                     | <b>74</b>  |
| <b>3.2 O projeto republicano: a escola pública brasileira vista como instrumento de branqueamento da nação .....</b>                                | <b>81</b>  |
| <b>3.2.1 O branqueamento explicitado, a reforma do ensino e suas conseqüências para os profissionais negros, uma questão de gênero e raça .....</b> | <b>89</b>  |
| <b>3.3 Do ponto de vista dos negros: a educação como bandeira de luta .....</b>                                                                     | <b>92</b>  |
| <b>3.3.1 As reivindicações do negro na área educacional após a década de 1980 .....</b>                                                             | <b>99</b>  |
| <b>3.4 A universidade pública brasileira, um processo contínuo de exclusão .....</b>                                                                | <b>100</b> |
| <b>3.4.1 Histórico do ensino superior brasileiro .....</b>                                                                                          | <b>101</b> |
| <b>3.4.2 O negro na universidade pública brasileira .....</b>                                                                                       | <b>105</b> |
| <b>4 O trabalho de campo.....</b>                                                                                                                   | <b>113</b> |
| <b>4.1 Da teoria ao campo .....</b>                                                                                                                 | <b>113</b> |
| <b>4.2 No campo: a construção e organização dos dados .....</b>                                                                                     | <b>115</b> |
| <b>4.2.1 Os dados iniciais .....</b>                                                                                                                | <b>124</b> |
| <b>4.2.2 O quadro de professores negros na UFSCar .....</b>                                                                                         | <b>130</b> |
| <b>4.3 As entrevistas: o convite .....</b>                                                                                                          | <b>137</b> |
| <b>4.3.1 A surpresa: revendo dados .....</b>                                                                                                        | <b>139</b> |
| <b>4.4 Pensando a presença dos negros na UFSCar e na EESC/USP .....</b>                                                                             | <b>150</b> |
| <b>4.5 Algumas reflexões sobre Identidade .....</b>                                                                                                 | <b>156</b> |

|                                                                                                               |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.5.1 Uma nota sobre classificação identitária .....</b>                                                   | <b>192</b> |
| <b>5 À guisa de conclusão .....</b>                                                                           | <b>198</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                      | <b>204</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....</b>                                                                          | <b>214</b> |
| <b>APÊNDICE .....</b>                                                                                         | <b>215</b> |
| <b>APÊNDICE A – Roteiro de questões semi-estruturado a ser utilizado em entrevista com os depoentes .....</b> | <b>216</b> |
| <b>APÊNDICE B – Questionário para entrevistas com os depoentes (preenchido pelo depoente) .....</b>           | <b>217</b> |
| <b>APÊNDICE C – Carta de Concessão .....</b>                                                                  | <b>220</b> |

## 1 Introdução

Este trabalho versa sobre o tema das relações étnico-raciais no Brasil. Muito já foi produzido sobre este tema com diferentes interpretações e sob diversas áreas de conhecimento. Tratarei este tema sob a ótica da identidade. O que quer dizer que o objetivo desta pesquisa é discutir o tema da identidade étnico-racial, particularmente a negra, tendo como foco os processos de construção e manipulação desta identidade por professores negros que lecionam nos cursos de engenharia de universidades públicas do Estado de São Paulo.

Para discutir as facetas da identidade étnico-racial negra, privilegiei um campo de análise específica, qual seja, a universidade pública brasileira, mais especificamente, tomei como sujeitos de minha investigação os docentes da área de engenharia de duas instituições. São elas, a Escola de Engenharia de São Carlos/USP e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Esta escolha deu-se por entender que estas duas instituições são, no quadro nacional, referências na área de exatas e tecnologia o que, por sua vez, possibilitou-me formular minhas questões de pesquisa de maneira mais rica, já que se trata de um espaço socialmente reconhecido e almejado, onde os negros estão sub-representados.

De início, minha principal preocupação era perceber como cada um destes docentes entendia e construía sua identidade étnico-racial negra. Procurava dialogar com pesquisas anteriores que apontavam para o fato de haver, no Brasil, uma seletividade racial atuante na distribuição das carreiras socialmente valorizadas (TEIXEIRA, 2003; 2004). Pesquisa que também chamava a atenção para o fato de que os negros e as mulheres estavam no mesmo patamar que estavam as carreiras socialmente menos valorizadas. Já os brancos e amarelos encontravam-se nas carreiras de maior valor social e econômico, cito a engenharia e a docência universitária. A mesma pesquisa aponta para o fato de que os negros, presentes nas humanidades, tendiam a discutir mais sua identidade étnico-racial, pelo fato de estarem dentro da história ou da antropologia, disciplinas que dão abertura para tal discussão. Fato que, não necessariamente, acontecia na área das Ciências ditas *hard* como a medicina e a engenharia.

Desta forma, fiquei interessada em saber qual seria a representatividade de negros na docência universitária pública, especificamente nas engenharias e ainda, como eles formulavam sua identidade étnico-racial. Seriam eles alvo de processos de “embranquecimento” social e

identitário como já apontou pesquisas sobre a identidade de negros em processo de ascensão social? (SOUZA, N., 1983).

Enfim, foram estas primeiras inquietações que deram partida ao estudo que aqui apresento, e devo dizer que neste processo abriram-se muitas outras questões relevantes. Procurei, na medida de minha capacidade interpretativa, apreender tanto da literatura consultada, quanto do trabalho de etnografia, os diversos temas que surgiram nas relações sociais que travei durante o processo de construção desta pesquisa. Estes temas serão discutidos a partir da relação que apresentam com o tema que norteia esta pesquisa: a identidade.

Algumas palavras sobre como conduzi esta pesquisa acredito que seriam importantes para orientar o leitor. Primeiramente, devo justificar minha opção pelos professores de engenharia. Como já foi dito acima, meu interesse foi desenvolvido pela leitura de pesquisas recentes que chamavam a atenção para a presença de docentes negros nas universidades. Todavia, meu interesse sobre este assunto é anterior a estas leituras e até mesmo justifica minha procura por elas.

Sendo uma mulher negra, somente ao entrar na universidade, é que afinei minha percepção sobre um fato que em outros momentos já havia chamado minha atenção. Havia poucos professores negros também na universidade. Mesmo cursando Ciências Sociais, estive em contato com outros cursos de áreas diferentes, por exemplo, Farmácia, Química e Odontologia. Mas ainda assim, podia contar nos dedos de uma só mão a quantidade de professores negros que lecionavam na universidade a qual pertencia.

Isto se tornou um “problema de pesquisa” para mim, durante o período de graduação, quando estudei o assunto procurando conhecer pesquisas que versassem sobre o tema. Desenvolvi então um projeto de pesquisa para o mestrado, pois sentia que este tema merecia atenção acadêmica. Conclusão que cheguei principalmente pela dificuldade que tive em encontrar trabalhos sobre professores universitários negros, visto que a grande maioria das pesquisas realizadas sobre o negro na universidade focava os alunos negros. Poucos são os trabalhos sobre professores negros universitários<sup>1</sup>.

Dentro de um programa de Pós-Graduação em Sociologia, ainda na mesma universidade em que me graduei, tive então a oportunidade para desenvolver a pesquisa que aqui apresento.

---

<sup>1</sup> Uma das principais fontes neste tema é a pesquisa realizada por Moema de Poli Teixeira (2003) e Delcele Mascarenhas de Queiroz (1998).

Demarco assim, minha posição, meu lugar nesta pesquisa. Como mulher, jovem, negra e licenciada em Ciências Sociais, não poderia ser ingênua de pensar que estes traços que formam minha identidade pessoal e social seriam esquecidos durante a realização desta pesquisa. Foi deste ponto de vista que escrevo esta pesquisa, certa de que como observa Roberto Cardoso de Oliveira (2000, p. 24) “Acreditar ser possível a neutralidade idealizada pelos defensores da objetividade absoluta, é apenas viver em uma doce ilusão.” Fato constatado nas entrevistas, quando percebi que todos os professores entrevistados, bem como os informantes técnicos que conversei durante o trabalho etnográfico, sempre se referiam a mim como interlocutora. Frases como “*você sabe né!*”, “*e você o que acha?*”<sup>2</sup> ou ainda nos momentos em que meu olhar foi instrumento de classificação – no caso das entrevistas – trouxeram-me a responsabilidade de interagir, o que nas Ciências Sociais é conhecido por “observador participante”. Assim, posso dizer que fui também uma voz dentre as vozes que apresentarei aqui, seja pela experiência trazida pelas entrevistas, seja na escolha da trajetória teórica.

Entendendo que para além dos diferentes postulados epistemológicos que orientam o fazer a pesquisa social (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000; CALDEIRA, 1988) penso que Roberto Cardoso de Oliveira e Eduardo Viveiros de Castro (2002) têm razão ao chamar a atenção do pesquisador em Ciências Humanas para o fato de refletir sobre sua disciplina e sobre a condução da relação entre o conhecimento advindo do informante e seu uso posterior. Estes autores observam que o que está em jogo é uma relação de hierarquia e poder presente no ato de “ouvir” o informante, que nunca é neutralizada, como pressupõe as relações em sociedade.

É Roberto Cardoso de Oliveira (2000, p. 30) quem nos diz: “[...] o autor não deve se esconder sistematicamente sob a capa de um observador impessoal, coletivo, onipresente e onisciente, valendo-se da primeira pessoa do plural: nós.” Proceder desta forma em nome de uma pretensa objetividade e neutralidade na relação pesquisador/pesquisado, seria calar vozes que não devem ser caladas, mas sim distinguidas e interpretadas. Para Oliveira, o ato da etnografia em si não cria possibilidades para uma relação dialógica (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 23), todavia, se transformamos o informante em interlocutor, é possível criar uma outra modalidade de relacionamento e o “encontro etnográfico”, capaz de proporcionar a “fusão de horizontes”, ou seja, um diálogo destituído de posições hierarquicamente definidas e definidoras da verdade do discurso, se fará presente.

---

<sup>2</sup> As falas dos entrevistados e as do pessoal técnico-administrativo serão apresentadas em itálico.

É por este motivo que optei por escrever este texto em primeira pessoa. “Eu” sou mais uma voz dentro desta pesquisa. Tentei tomar cuidado em não me tornar a única voz ou a voz que tem autoridade sobre as demais, também por isso, aproximei-me da vertente da antropologia interpretativista, entendendo que esta me abriria possibilidade de trabalhar minha autonomia enquanto pesquisadora.

Ressalto que durante o texto, trabalho com a categoria “negro”. Relacionando-a aos descendentes de africanos brasileiros de cor de pele “preta” e “parda”. Esta aproximação tem sido respaldada, já há algum tempo, tanto por teóricos das relações raciais quanto pelo Movimento Negro Brasileiro. Optei por esta forma, levando em conta tanto a necessidade de uniformidade do texto em si – fato que é fundamental na compreensão da mensagem transmitida – mas, sobretudo porque essa categoria, assim significada, foi empregada pelos entrevistados.<sup>3</sup>

Para dar início a esta discussão, estruturei a pesquisa da seguinte forma: primeiramente apresento uma revisão teórica sobre a presença do negro na história brasileira. Ali procurei discutir a formação de um imaginário social pejorativo sobre o negro no Brasil. Respalhada na revisão de uma literatura que versa sobre a vinda dos negros africanos para este país, tento articular um quadro que ofereça uma possível resposta à questão de como a identidade social<sup>4</sup> do negro foi elaborada levando em conta signos pejorativos. Momento que me ajudou a entender que, entre a identidade social do negro (pejorativamente construída) e a identidade construída pelos brasileiros do século XXI – sejam eles negros, brancos, indígenas ou amarelos – há certa correspondência. Segundo pude notar, como já pontuaram outros estudos, parece haver um conjunto de informações sociais sobre “o que é ser negro no Brasil” que remete ao Brasil colonial, à escravização dos negros e a ideologias que justificaram este processo. Informações que de certa forma ainda orientam as relações raciais no Brasil, como as entrevistas permitem inferir. É então na luta social do dia-a-dia que essas identidades (a formulada pela sociedade e a formulada pelo indivíduo – social e subjetiva) se encontram e são reformuladas, possibilitando aos negros brasileiros construir um modelo de identidade entre a expectativa social e a pessoal.

---

<sup>3</sup> Pelo menos três deles demonstraram essa compreensão: “negro” seria a soma de “pretos” e “pardos”.

<sup>4</sup> Chamo de “identidade social do negro” a percepção que a sociedade constrói sobre o negro. Como qualquer identidade, está é construída relacionalmente, todavia, isso não implica em sua aceitação ou reconhecimento pelo grupo a que ela se refere, principalmente quando se trata de um grupo estigmatizado. Ao evocar esta expressão, procuro chamar a atenção para o imaginário social sobre o negro, pois entendo que este imaginário é também um elemento que contribui para a formulação da identidade étnico-racial dos negros.

Ainda nesta seção, busco, numa perspectiva mais sociológica sobre a presença do negro na sociedade brasileira, destacar a interpretação realizada pelo nosso pensamento social, ou seja, como nossos intelectuais contribuíram para desenvolver, através de suas pesquisas ou mesmo de suas opiniões pessoais, uma determinada imagem (bem como uma identidade) para o negro brasileiro. Visão que foi gerada e alimentada, sobretudo por teorias racialistas que se fizeram sentir no Brasil a partir do século XIX. Destaco este como um momento crucial na consolidação deste modelo de identidade social pejorativa engendrada para o negro brasileiro. Tratava-se da transição da Monarquia para a República, momento em que a nação brasileira procurava afirmar sua identidade enquanto uma nação moderna. Entendo que ao elaborar seu modelo de cidadão, a sociedade brasileira alijava a população negra da cidadania nascente. Todavia, esse alijamento não se deu abertamente, mas dentro de uma lógica de exclusão velada segundo a qual poucos negros eram içados à sociedade “legítima”, como exceção que confirma a regra (FERNANDES, 1965). Já neste momento, associava-se a mobilidade social do negro ao esforço pessoal destes, ou seja, tanto o Estado, quanto a sociedade não se responsabilizaram pelas consequências sociais advindas de séculos de escravidão. A responsabilidade era colocada nas mãos dos próprios negros.

Esta idéia, corrente ainda hoje no Brasil, não obstante, foi desmistificada por estudos que demonstraram haver situações de contenção social do processo de ascensão dos negros brasileiros (HASENBLAG; SILVA, 1990). Todavia, houve e há exceções, e para ilustrar como estes negros são “assimilados” tanto pelo grupo dominante de cor de pele branca, quanto pelos outros negros, busquei um exemplo histórico que se aproxima do caso que esta pesquisa estuda, em outras palavras, pesquisei a vida de André Pinto Rebouças, um engenheiro negro que vivenciou a transição do Brasil imperial ao Brasil republicano. De família mestiça, este engenheiro sentiu não só na carreira, mas também na vida pessoal, as agruras de ser negro no Brasil. Contudo, ascendeu socialmente a partir de instrumentos que eram requeridos pelo grupo social estabelecido, sendo que um dos principais instrumentos foi o acesso à educação. Entendo que o exemplo de André Rebouças pode nos ajudar a entender os elementos sociais envolvidos no processo de construção da identidade étnico-racial do negro brasileiro, em processo de ascensão social.

A terceira seção deste trabalho procura identificar, através da história brasileira, momentos cruciais em que é possível verificar a atuação deste imaginário social negativo sobre o negro. O elemento norteador desta digressão histórica é a educação pública brasileira. Percebo

que o processo de ascensão social do negro no Brasil tem íntima relação com a instrução escolar. A exemplo de André Rebouças, o negro no Brasil precisa, se busca ascender socialmente, recorrer à educação pública. Sendo assim, esta se configura em um instrumento essencial para a ascensão social dos negros, e até mesmo para sua percepção sobre a identidade étnico-racial negra.

Neste sentido, procurei fazer um histórico sobre o negro e a educação pública brasileira. Esforcei-me para entender como o sistema de educação pública lidou com a presença do negro, tendo em vista a percepção social negativa sobre o que é ser negro. Nesta seção recorri às leituras sobre a história da educação brasileira, tento percorrer o período colonial até os dias atuais. Enfatizei, sobretudo, o período republicano por julgar que, como já foi dito, este foi um período crucial para a formação da nação brasileira e, conseqüentemente, dos cidadãos brasileiros que teriam o direito de participar do conjunto de políticas sociais desenvolvidas pelo Estado. No que concerne à questão identitária, também foi neste período que se delineou uma identidade para o povo brasileiro. No mesmo processo, procurou-se cassar outras identidades que se diferenciasssem do modelo aceito, qual seja, o brasileiro branco. A educação serviu de instrumento para este processo.

Ainda nesta seção procurei verificar, a hipótese desenvolvida na primeira seção, além de tentar materializá-la com exemplos no campo educacional. Neste sentido, trouxe a leitura de cientistas sociais que, com pesquisas recentes, validam tal percepção, qual seja, historicamente a sociedade brasileira construiu uma visão sobre o que é ser negro lançando mão de signos pejorativos, construindo, para este grupo, uma identidade estigmatizada (GOFFMAN, 1975; FONSECA, 1994; GOMES, A., 2005).

Por entender que era preciso escutar os docentes negros da área de engenharia, decidi organizar a pesquisa em dois momentos, o teórico – como foi demonstrado até aqui – e a pesquisa de campo. Esta última foi realizada em duas etapas. A primeira teve como foco o conhecimento da realidade que estava tratando, ou seja, procurei saber quem eram e quantos eram os docentes negros nas instituições aqui estudadas. O resultado desta fase, por sua vez, orientou-me na realização das entrevistas com os docentes.

Na quarta seção, faço um esforço para interpretar o material das entrevistas, tendo como base a literatura estudada e a experiência vivenciada durante o processo de realização desta pesquisa.

A quinta seção traz algumas conclusões que pude desenvolver ao refletir sobre este tema. Todavia, é preciso enfatizar que não tive a intenção nem pretensão de apresentar conclusões acabadas sobre um tema que mais me suscitou novas inquietações do que propriamente me apresentou respostas acabadas, até porque penso que este não deve ser o propósito de estudos em Ciências Sociais.

## **2 O negro na história brasileira.**

Falar das relações raciais no Brasil tornou-se quase um lugar comum para quem pensa as Ciências Sociais e se encontra dentro deste complexo país de dimensões continentais. A primeira questão que surge é: como nós, brasileiros, constituímos-nos em um único povo, em outras palavras, como foi possível construir uma identidade nacional para um povo tão genuinamente diverso? Foram perguntas parecidas com estas que, certamente, muitos cientistas sociais, brasilianistas e especialistas de diversas áreas fizeram-se e ainda se fazem quando pensam o Brasil. No que diz respeito ao nosso caso em particular, a resposta dos intelectuais brasileiros constitui-se como um processo ora de consenso, ora de dissenso, mas sempre com um fundo comum, qual seja, a necessidade de construir uma identidade nacional.

Como construir iguais entre diferentes, entre desiguais? Esta talvez seja a questão latente neste processo. De fato, o caso se complica quando há um modelo (que é inspirado na cultura européia) de nação a ser seguido e, o que se torna mais grave, este modelo impõe critérios dos quais o Brasil não dispõe imediatamente, por exemplo, uma população de maioria de descendência européia. Como fazer então para “adequar-se” a tal modelo, já que isto significava (ou ainda significa) ser aceito, ser visto como uma nação civilizada capaz de partilhar de um ideal de progresso, mais que isto, de “humanidade”?

Podemos dizer que esta tarefa, a saber, a necessidade de alavancar o Brasil ao posto de nação, foi, de maneira muito sistemática, o pano de fundo de nossa história nacional. Desta forma, a necessidade de estudar este processo constitui quesito necessário para aqueles que, como eu, procuram entender como ele interfere nas nossas relações sociais contemporâneas.

Entendo que, no caminho para a resolução deste “problema nacional”, estruturou-se um determinado modo de relações raciais, e que este, mesmo sofrendo transfigurações, chega ao

século XXI influenciando todas as esferas sociais, reconstruindo, em um novo contexto, hierarquias pautadas em diferenças raciais.

A discussão que se constrói nas páginas seguintes tem a intenção de repassar um dos frutos deste processo maior, ou seja, a construção da nação brasileira a partir de um modelo circunscrito de identidade. Meu foco, contudo, não é o estudo da identidade nacional, mas o estudo das relações sociais que se construíram tendo como base este modelo de identidade nacional. Em outras palavras, importa-me a compreensão da identidade étnico-racial que se configura na relação entre “brancos” e “negros” no Brasil.<sup>5</sup> Entendo que para perceber os processos pelos quais os negros brasileiros elaboram suas identidades, é preciso compreender como o Brasil formulou sua percepção sobre o que é ser brasileiro, e, mais especificamente, como é ser cidadão.

Ainda hoje, em pleno século XXI, muito do que caracterizou a estrutura social da colônia escravista ainda está presente. Como entender tal processo? O que nos quer mostrar dados como o de grandes agências de pesquisa de desenvolvimento social como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e tantos outros que, ano após ano, vêm mostrando o déficit estrutural entre brancos e negros no Brasil. Déficit econômico e, sobretudo educacional. Destaco este último em particular, pois parto da educação para analisar como esta tornou-se um instrumento social utilizado pelos negros para vencer barreiras impostas pelas relações raciais. Também por isso, a educação forneceu condições de promover o reconhecimento étnico-racial, até mesmo a ação política, moldando uma identidade para estes indivíduos.

---

<sup>5</sup> Para melhor visualização das implicações deste processo de relações raciais, chamarei de “branco” todos os brasileiros de origem européia, independente de suas etnias, e, da mesma maneira, chamamos de “negro” todos os brasileiros de descendência africana, independente de sua diversidade étnica. Esta construção é justificada pela necessidade de melhor compreensão dos contrastes entre estes dois grupos sociais, o que não quer dizer que estamos construindo, e, tampouco, contrapondo estes grupos a partir de uma suposta hierarquia pautada em sua cor de pele, muito embora, como veremos neste trabalho, este venha sendo o critério empregado no “senso comum” para construir a diferenciação entre estes grupos no Brasil. Procuro seguir os parâmetros de Guimarães (2003), que aconselha ao pesquisador de relações raciais a entender, analisar e trabalhar com os “conceitos nativos”, ou seja, com conceitos que têm sentido no mundo prático e efetivo ou que possui sentido histórico específico para um determinado grupo humano. É nesse sentido que optei pelas designações “branco” e “negro”. Entendendo por “negro” a somatória das categorias “parda” e “preta” empregadas pelo IBGE. Esta agregação é aceita e empregada por pesquisadores das relações raciais, principalmente aqueles que trabalham com dados estatísticos. Para melhor discussão deste ponto, ver Guimarães (2003), Schwarcz (1999) e Moura (1988).

Nesta seção dou ênfase a autores que, dentro do nosso pensamento social brasileiro, desenvolveram uma interpretação sobre este assunto. Procuro demonstrar que houve, no decorrer da história brasileira, a construção de uma imagem negativa sobre o povo negro. Esta alimenta o imaginário social dos brasileiros a ponto de influenciar as relações sociais nos dias atuais.

Dividi a seção em dois momentos. O primeiro procura sistematizar a chegada dos negros africanos ao Brasil. Tomo este momento como aquele em que se iniciou a construção de uma determinada imagem social sobre os negros. Esta é problematizada pela discussão do século XIX, ou seja, no bojo da construção da identidade nacional brasileira. Este tema, por sua vez, alicerça o segundo momento deste capítulo. Pretendi, desta forma, interpretar um dos caminhos que foram direcionados aos negros no Brasil. Um caminho no qual estava em jogo uma relação de poder onde o modelo do homem ocidental, europeu e de sua cultura era predominante.

Ainda nesta seção, destaco a vida de André Pinto Rebouças, um negro que no período imperial brasileiro vivenciou as vicissitudes presentes num processo de ascensão social, construída, sobretudo, pela aquisição da educação.

Na intenção de minimamente desenhar os primeiros rascunhos de um quadro que vai se colorindo a pinceladas tênues, é que apresento esta discussão. O convite é que façamos então o exercício de nos deslocarmos para outro ponto de vista e que esta experiência possa abalar nossas certezas.

## **2.1 Da escravização indígena à escravização africana.**

Para falar da história do negro no Brasil é preciso retomar a própria história deste país. Façamos uma tentativa de lembrar os caminhos que trouxeram o “outro” até “nós”, entendendo “nós” como os brasileiros “nativos” que, no momento do dito “descobrimento”, foram surpreendidos com a chegada dos europeus que primeiro pisaram aqui.

As grandes descobertas do século XV, fruto das grandes navegações, por um lado mostravam aos europeus um “Novo Mundo”, por outro, colocavam em dúvida a origem comum da humanidade, provocando grande debate sobre a natureza humana dos povos recém-descobertos, ou seja, ameríndios e diversos grupos de negros africanos (MUNANGA, 2002a, p.9). O debate entre os intelectuais deste período apontava para duas possibilidades. De um lado estavam aqueles que defendiam a tese de que “ameríndios e negros eram bestas, e não seres

humanos, do outro lado, estavam aqueles que defendiam a tese de que eles eram seres humanos”, mas precisavam ser convertidos ao cristianismo. Tanto uma tese quanto a outra tinham em comum seu fundamento nas Sagradas Escrituras e no pensamento teológico-político que perdurou até o final do século XVII, quando tais teorias passaram a serem questionadas pelos filósofos iluministas.

No caso particular do Brasil, uma vez tomada posse da nova terra, foi promovida grande empreitada para “lapidar” as almas e os corpos daqueles “seres da natureza”, pequenos filhos de Deus que ainda se encontravam em estado de infância espiritual. A primeira aproximação deu-se através do escambo e do pau-brasil, que eram trocados com os indígenas por espelhos e artefatos menores.

Desde os primeiros contatos com os portugueses, os nativos brasileiros passaram por profundas mudanças físicas e culturais. A escravização indígena foi um processo que dizimou milhares de índios, além de produzir, naqueles que não morreram, transformações brutais no que diz respeito a sua cultura e modo de ser.<sup>6</sup> Concomitante à escravização indígena, deu-se também a escravização africana. Esta se diferenciava da indígena principalmente pela questão econômica. Os negros eram, ao mesmo tempo, mão de obra barata e mercadoria valiosa, visto que o tráfico tornou-se uma empresa à parte.

Por outro lado, a cor da pele tanto para indígenas quanto para africanos foi a distinção entre os que escravizavam e os que eram escravizados. A cor da pele dos africanos foi tomada como a “marca” de origem que justificava a necessidade de salvação, que deveria fazer-se através da violência física, seja através do trabalho forçado, seja pelos castigos corporais.

Esta justificativa encontrava respaldo numa certa leitura da Bíblia, especificamente na passagem em que Noé, após o dilúvio, embriaga-se e, despido, adormece. Um de seus filhos, Cam, observa sua nudez e ri desta, enquanto seus irmãos, Sem e Jafé, diante da cena, teriam coberto a nudez do pai sem fitá-la. Ao ficar sabendo da situação, Noé, diante da ação de Cam, amaldiçoa-o, bem como aos seus descendentes, por intermédio de sua transformação em “servos dos servos”, ou seja, da sua redução ao cativo. Segundo a análise de Benzaquem de Araújo (2002), a leitura que o cristianismo fez desta passagem, marca a associação automática entre escravidão e pecado. Desta forma, a escravidão representa um *castigo* que, se vivenciado, purifica o pecado original. É preciso que não nos esqueçamos do poder que detinha a Igreja

---

<sup>6</sup> Estima-se que trezentos mil indígenas foram aprisionados e escravizados, Pinsky (2001).

Católica na estrutura social portuguesa, fato que nos ajuda a entender o grau de aceitação de suas recomendações. Estas eram vistas pela sociedade como palavra divina e, por isso, eram tomadas como incontestáveis.

A questão econômica da necessidade de mão-de-obra foi então justificada pelo espírito cristão que se esmerava em levar a salvação aos povos castigados por Deus, como entendiam a época. A vinda destes africanos para o Brasil constitui-se um capítulo fundamental na história deste país.

É sabido que a prática de escravização já era conhecida pelos portugueses mesmo antes de sua chegada ao Brasil. Os primeiros negros escravizados que chegaram em Portugal datam de 1441, capturados na costa do Saara, na África, para o infante D. Henrique (PINSKY, 2001).

Esta empreitada respondia a um processo econômico que se constituía através da implantação da grande lavoura de açúcar para atender ao mercado mundial. Para promover lucros, este investimento deveria prover-se de mão-de-obra de baixíssimo custo, uma vez que este elemento, a mão-de-obra, era o quesito fundamental para a construção de todas as etapas do processo de produção e beneficiamento do açúcar. Sobre este tema nos mostra o autor:

Em levantamentos documentais que fiz, raramente encontramos um ‘engenheiro’ (como são chamados nos documentos da época os donos de engenho) com menos de cinquenta escravos, quando se tratava da produção de açúcar. De resto, o investimento inicial em aparelhagem cara só se tornava viável com a grande produção. É verdade que o dono do engenho recebia também, para beneficiamento, a cana de pequenos proprietários. Contudo, na própria base de sua atividade, estava presente a mão-de-obra escrava, adequada à grande lavoura, ao comando unificado e a formação de equipes de trabalho relativamente cordatas – até por força de condição a que foi submetido o negro (PINSKY, 2001, p. 24).

Esta empresa humana era respaldada tanto pela coroa portuguesa quanto pela Igreja Católica, uma das principais instituições sociais da época. Tal empresa estruturou-se na “trilogia infernal”, para usar as palavras de Joaquim Nabuco em seu texto clássico de 1883, *O Abolicionismo*. Dentro do contexto de mudanças sociais e políticas ocorridas no século XIX, Nabuco (2000), conclui que o tráfico de negros africanos só trouxe ao Brasil prejuízos morais que superaram os ganhos econômicos. Os “ganhos”, diz o autor, nunca passaram de invenção, visto que, ao se analisar os lucros e prejuízos, vê-se que sempre renderam mais prejuízos que lucros.

O tráfico de africanos escravizados tornou-se um capítulo central na história dos negros no Brasil. Impulsionados pelo furor do lucro, os portugueses aglomeravam suas “mercadorias” aos montes, em porões cuja altura raramente ultrapassava cinco pés. Segundo os relatos de Rugendas, publicado em 1835 e citados por Pinsky (2001, p. 35):

Esses infelizes são amontoados num compartimento cuja altura raramente ultrapassa 5 pés. Esse cárcere ocupa todo o comprimento e a largura do porão do navio (...) de encontro às paredes e em torno do mastro; onde quer que haja lugar para uma criatura humana, e qualquer que seja a posição que se lhe faça tomar, aproveita-se. O mais das vezes, as paredes comportam, a meia altura, uma espécie de prateleira de madeira sobre a qual jaz uma segunda camada de corpos humanos.

A este quadro, acrescento o fato dos escravizados serem marcados a ferro, no ombro, na coxa ou no peito, marcados como mercadorias e animais de posse particular. Algemados pelos pés ou pescoço, esforçavam-se para inspirar o pouco de ar fresco que vinha de janelas minúsculas no porão. É ainda em Pinsky (2001, p. 37), que encontramos mais detalhes deste trajeto.

O número de escravos por navio era.... o máximo possível. Uns quinhentos numa caravela, setecentos num navio maior – cerca de mil toneladas – iniciavam a viagem que demorava cerca de 35 a cinquenta dias a partir de Angola até Recife, Bahia ou Rio de Janeiro, numa viagem normal. Calmaria ou correntes adversas podiam prolongar a travessia até cinco ou mesmo seis meses, tornando mais dantescas as cenas de homens, mulheres e crianças espremidos uns contra os outros, vomitando e defecando freqüentemente em seus lugares, numa atmosfera de horror que o calor e o mau cheiro se encarregavam de extremar. Cronistas registram que os navios negreiros eram pressentidos nos portos pelo odor que os antecipava e que persistia mesmo quando já estavam livres de sua carga .

Neste quadro de verdadeiro horror, a morte era o fim mais certo – e talvez o mais desejado por aqueles homens, mulheres e crianças que eram feitos mercadorias.

Na percepção dos traficantes, como as viagens eram custosas e muito demoradas, a lógica seguida era a de carregar o navio com o maior número possível de “peças”, pois, mesmo tendo que perder “algumas” pelo caminho, ainda assim aquelas que chegassem pagariam a empreitada.



**Figura 1** - Negros no porão do navio de Rugendas, 1835.

Se me detive um pouco mais em demonstrar a vinda dos negros africanos ao Brasil na condição de escravizados foi por entender que este processo foi fundamental para a construção do imaginário social sobre os negros. Primeiramente, construiu-se a negação da subjetividade do negro através da justificativa cristã. Numa segunda fase, materializou-se, a partir da desumanização do homem negro, a imagem do animal: feio, sujo, fedido, irracional. Esse imaginário ganha terreno e se expande, no contexto da sociedade colonial, configurando-se, para muitos, como a primeira aproximação com o homem negro.

A partir da concepção do negro como animal e mercadoria, visão recorrente no Brasil colônia, engendra-se uma estrutura social que tem por alicerce a figura do senhor do engenho e, no lado oposto, como base econômica e social, os negros escravizados, distribuídos no eito, na Casa-Grande e nos trabalhos “livres”, entre tantos outros papéis que estavam postos no cotidiano do Brasil colônia e do Império, modelando uma estrutura social, ainda, presente em nossa sociedade, porém, sob nova roupagem, qual seja, a estrutura hierarquizada que se constrói da Casa Grande à Senzala, em outras palavras, do mundo branco ao mundo negro, onde ao segundo só é permitido ser à sombra do primeiro. Construía-se, desta forma, um lugar para o negro.

Ao pontuar a presença do negro na história do Brasil, procurei destacar a opressão que estes homens, mulheres e crianças passaram, pois, segundo minha interpretação, esta opressão contribuiu na projeção de uma identidade a este povo. O que não quer dizer que os negros eram submissos a este regime. Ao contrário, é sabido que desenvolveram diversas práticas de resistência a estas formas de opressão (MOURA, 1988). Fato que contribuiu na percepção e afirmação destes enquanto pessoas portadoras de humanidade.

## **2.2 Do período imperial ao republicano, a problemática da identidade nacional: um olhar para o negro.**

Com a vinda e instalação dos negros africanos na colônia, entendo que ocorre o início da construção de um imaginário social negativo sobre este grupo. No contexto do Império, e com a necessidade de construir o povo brasileiro, já que este era um dos requisitos básicos a qualquer projeto de nação, a presença maciça de negros configurou-se um grande problema por dois motivos: primeiro por serem entendidos como seres inferiores e primitivos, segundo a visão européia. E, conseqüentemente, por estarem em grande número em relação aos portugueses presentes no Brasil.

Foi a partir da necessidade de se alçar enquanto nação que os intelectuais brasileiros começaram, de maneira sistemática, a pensar a constituição do povo que comporia esta nação. O problema se coloca como tal no momento em que o modelo de nação vigente era o modelo europeu, sustentado pela idéia de superioridade racial disseminada pelas teorias racistas do século XIX. Na tentativa de resolver este problema, qual seja, a construção da nação brasileira a partir do modelo de civilização européia, intelectuais da época se desdobravam para adequar teorias externas à realidade interna brasileira. Como poderia o Brasil, povoado por negros e índios, constituir-se como nação moderna? Já que segundo a crença européia, negros e índios eram vistos como primitivos. Tal questão motivou os precursores das ciências sociais no Brasil a consolidarem uma visão, um lugar para o negro brasileiro.

A discussão sobre o problema brasileiro toma ânimo, de maneira mais contundente, a partir da virada do século XIX para o século XX, no momento de transição da Monarquia à República. Contudo, como nos mostra Vilhena (1997) o problema da identidade nacional já se colocava no período imperial, quando da formação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1836. Este instituto representava a formação de uma intelectualidade interessada em constituir uma historiografia que pensasse o processo de formação política de uma nação unificada. Dentro deste instituto, destacam-se duas perspectivas que visam explicar o surgimento da nação brasileira, numa tentativa de afastamento da antiga metrópole européia.

A primeira perspectiva, defendida por Adolfo Varnhagen, via o Brasil como palco de um Estado “iluminado”, “esclarecido” e “civilizado”. Tal perspectiva, valorizando a colonização portuguesa, põe de lado a atuação dos grupos étnicos não-europeus que compõem a população

(VILHENA, 1997, p.141). A segunda perspectiva é expressa pela corrente indigenista, que tem na figura do poeta romântico Gonçalves Dias seu maior expoente. Esta perspectiva toma o índio como o brasileiro nativo, o “fruto” do Brasil. Desta forma, ele é interpretado como o bom selvagem rousseauiano, numa tentativa de civilizar o “nativo brasileiro”, transformando-o num índio europeizado, em última análise. É marcadamente, uma visão idílica do Brasil e de seu povo, uma “selva-paráiso” de gente boa, bonita e sensual<sup>7</sup>.

A questão da escravidão também foi problematizada durante o Império pelos abolicionistas. Um conjunto de homens ilustrados que, mesmo apresentando diferentes visões sobre os rumos da política nacional, entendiam-se quando o assunto era o progresso da jovem nação. Eram movidos por idéias liberais que viam na escravidão a impossibilidade de transformar o Brasil numa nação moderna.

Segundo Maria Alice Rezende de Carvalho (1998), o século XIX foi decisivo para a construção do Brasil tal qual ele se apresenta hoje. Numa atmosfera de nacionalismo e conservadorismo, os abolicionistas, um grupo de intelectuais de idéias novas, – muito embora devotos à monarquia – articularam-se ao comando do advogado e político de família tradicional, Joaquim Nabuco. Este foi um dos grandes propulsores das idéias do movimento abolicionista, que no século XIX abraça a causa da abolição como a grande causa do país. A sociedade brasileira, para Nabuco, era marcada pelos “vícios” da escravidão, que, segundo seu entendimento, envenenava todas as esferas sociais, corrompendo tudo o que havia de saudável. É a partir da década de 1860 – quando começam a se fazer sentir as primeiras vozes da organização capitalista no país – que a escravidão receberá condenação social ativa. À época, existiam 2.500.000 escravizados no país, em face de uma população de 8.000.000 habitantes. Uma realidade cruel e paradoxal num país “que se candidatava à modernidade, mas convivía com um regime de trabalho completamente retrógrado e antieconômico.” (NOGUEIRA, M., 2000 p.13).

Partindo da compreensão de que a liberdade é o bem mais caro aos seres humanos e, por isso, fazia parte daquilo que pode ser considerado inalienável, os abolicionistas fundamentavam sua argumentação, sobretudo, nas concepções filosóficas de John Locke, o qual entendia que a sociedade deveria ser composta por indivíduos soberanos, proprietários de sua pessoa. Este era o

---

<sup>7</sup> Para uma interpretação mais apurada acerca da simbologia presente nesta idéia ver Souza, J., (2000).

princípio fundamental do liberalismo como filosofia política, visto como solução para o problema nacional brasileiro.

Não desprezando as diferentes compreensões políticas presentes no movimento, pode-se dizer que os principais argumentos dos abolicionistas estão centrados na filosofia iluminista, nas concepções do liberalismo como propulsor do progresso, na oposição à continuidade da empresa de tráfico negreiro por entender que esta era quem nutria todos os males causados pela ferida que era a escravidão. Estes homens, ao buscar extirpar tal ferida, entendiam que haveria a possibilidade de promover uma reforma nacional de caráter global; uma reforma que deveria acontecer o mais rápido possível, mas deveria vir pela lei, e não por insurreições vindas da parte dos escravizados.

Entendiam que era necessário acabar não só com a escravidão, mas, sobretudo com sua obra, a estrutura que ela havia engendrado. Imbuídos destes princípios, homens como Joaquim Nabuco, José Bonifácio, André Rebouças, Louis Couty, Alfredo Taunay, entre outros erguiam-se em favor da valorização, dentro da ordem, do indivíduo negro, a partir do fim da condição escrava em que se encontravam.

Santos (2002, p. 107) ao analisar o principal texto deste movimento, qual seja, *O Abolicionismo*, escrito por Nabuco em 1883, aponta para duas leituras possíveis presentes neste “texto manifesto”.

Como uma avaliação jurídica e política minuciosa da escravidão, com dados extremamente sérios e relevantes para uma solução racional de um problema poucas vezes pensado de forma tão precisa. Nesse sentido, ele é de fundamental importância para a resolução da questão da produção nacional e do fim da exploração do trabalho escravo. Por outro lado, toda essa reflexão se dá norteadas por conceitos racistas que, por sua vez, não podem apontar soluções satisfatórias para um povo tido naturalmente como inferior. Portanto, como matéria jurídica que avalia a ilegalidade da escravidão é incontestável sua validade, como porta-voz dos interesses dos escravos [escravizados] não o é.

Para a autora, muitas das posições e teses defendidas pelos abolicionistas correspondiam, em certo grau, às considerações racistas vigentes no quadro da Europa do século XVIII; cita como exemplo o estímulo que era dado à vinda de imigrantes europeus ao Brasil, para formar a mão-de-obra necessária quando do fim do sistema escravista. No tocante às idéias de Nabuco, particularmente, Santos demonstra que este engenhoso advogado e político, ao tomar para si a tarefa de emancipar o povo negro da condição de escravizado, excluía estes homens do processo abolicionista quando criticava uma das únicas possibilidades que eles tinham de resistirem à

escravidão, qual seja, as revoltas, as insurreições. Nabuco, Taunay e Bonifácio partiam do pressuposto de que os homens negros escravizados não teriam o discernimento necessário ao processo político-econômico do qual tratava o abolicionismo. Afinal, é preciso enfatizar que, embora a questão explícita fosse a abolição da escravatura, o que estava em questão realmente eram as transformações necessárias àquele contexto, marcado por estruturas oriundas de um sistema falido: a escravidão.

A principal orientação dos abolicionistas era a transformação da morosidade e ineficácia das estruturas social, política e econômica que corrompiam o estado monárquico. Neste sentido, promover uma “revolução” sob a ordem da Lei, era garantir mudanças profundas e, ao mesmo tempo, conservar o poder de uma determinada camada social. De outra maneira, qual seria a motivação de Nabuco ou dos monarquistas presentes no movimento abolicionista em assegurar a permanência do imperador no poder? Ao formular críticas contundentes ao movimento abolicionista, Santos (2002, p. 120), nos ajuda a pensar estas questões.

Além de alienar o negro de sua própria história, apregoando o seu caráter passivo e desinteressado, o movimento abolicionista visava a infundir uma imagem invertida do mundo aos negros, para que eles tomassem como parâmetro a conduta dos homens brancos, não se opondo à forma de ‘integração’ que lhes era oferecida.

Crítica que compartilho, por entender, que mesmo sendo este um movimento onde a “causa negra” estava em questão, é inegável que esta não era formulada como o tema central, mas, antes era abordada como o elemento imediato que deveria ser destruído para a construção da nação brasileira. “Acabar com a obra da escravidão” não significava necessariamente modificar a imagem do negro como era até então construída. O próprio manifesto abolicionista está cheio de construções racistas o que nos permite inferir que estava presente no imaginário de alguns abolicionistas, assim como naquela sociedade, uma identidade negra construída pela ausência de racionalidade, pela visão do primitivo, da impureza racial. Fato que impedia a percepção das lutas de resistência promovida pelos negros como organizações extremamente complexas que requeriam mais astúcia que violência<sup>8</sup>. Novamente é preciso enfatizar que a despeito dessa estrutura castradora, os negros desenvolveram artifícios para lidar com sua identidade cultural

---

<sup>8</sup> Podemos citar, como exemplo, a Revolta dos Malês ocorrida no século XIX, mais especificamente em 1835 na Bahia, que ficou conhecida por ser a mais bem organizada revolta de escravizados deste período.

sem deixar que esta fosse esquecida, ao contrário, ela serviu como sustentação simbólica para a sobrevivência deste grupo.

A Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, e o exílio da família real instauram um ambiente de incertezas, mesmo para aqueles que tanto lutaram para o fim da monarquia. Tal sentimento deveu-se muito ao fato de a transição ter-se passado na ausência do elemento popular, de um programa político consistente, de um grau de unidade dentro dos próprios republicanos, e de uma oposição mais contundente por parte dos monarquistas. Para Renato Lessa (2001, p.201), a característica dos primeiros anos deste novo regime é o mesmo conservadorismo do regime anterior; de certo modo, permanece a dialética monarquista imperial “combinação de centralismo exacerbado com a proliferação de ordens privadas locais”. No que diz respeito à imagem do negro na República, ocorre uma associação entre pobres e “classe perigosa”.

Nesse ambiente de incerteza, procurou-se assegurar a ordem acima de tudo, visto que havia um grande medo de que os ex-escravizados viessem a provocar mudanças na estrutura social hierárquizada. É neste contexto, de sentimento de medo, que as teses racialistas vigentes na Europa são elaboradas como a resposta, a “salvação” oferecida pela ciência moderna ao duplo problema: conter o avanço dos negros enquanto indivíduos e grupo social independentes e, ainda, promover a identidade da nação brasileira. A mestiçagem tornou-se o remédio para este problema, pois de um lado respondia às demandas de uma sociedade democrática pautada na igualdade dos cidadãos republicanos, de outro lado, era não o negro, mas o mulato que iniciaria o processo de mestiçagem que – em algumas gerações – daria ao Brasil seu sonhado povo: o brasileiro branco, de sangue forte e de caráter empreendedor.

Nomes como os de Oliveira Vianna, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues destacam-se como os intelectuais que não só discutiam as teorias racialistas européias, mas também, procuraram explicar a sociedade brasileira. Nina Rodrigues, grande nome da medicina nacional à época, imbuído pela filosofia positivista, entendia que o Estado deveria se guiar pela ciência, pois seria ele o único capaz de garantir a ordem e o progresso. Rodrigues recupera o argumento dos imigrantistas (como o abolicionista Louis Couty), que viam um enorme perigo no enegrecimento do Brasil. Em suas mãos, liberdade e igualdade passam a ser elementos metafísicos em nome da defesa da evolução e da hereditariedade. Rodrigues, centrado na área penal, procurava uma forma

de transformar o código penal em algo eficiente que se adequasse aos critérios da ciência positivista. Como nos mostra Santos (2002, p. 145):

A relativização da responsabilidade penal significa, em outros termos, a relativização do direito à cidadania, à liberdade, à humanidade, e a conclusão, enfim, de que tanto os índios quanto os negros não podem ser considerados plenamente humanos, vagando entre a animalidade (selvageria primitiva) e a humanidade (civilização européia).

Para Nina Rodrigues, nem mesmo a educação seria capaz de inibir a atividade criminosa latente nos negros. Respondia, com suas posições, às concepções racialistas que, nas últimas décadas do século XIX, marcaram o início do que veio a ser classificado como os “estudos racialistas”, para os quais, o Brasil não tinha salvação. Numa reflexão sobre alguns intelectuais deste período, Renato Ortiz (1982) nos mostra que Silvio Romero arrola uma lista de teorias que teriam contribuído para a superação do pensamento romântico. Três delas particularmente expressivas, pois tiveram impacto real junto à *intelligentsia* brasileira, quais sejam, o positivismo de Comte, o darwinismo social (Gobineau) e o evolucionismo de Spencer. Estas teses racialistas defendiam uma “pureza racial”, entendendo que a mistura racial era um processo que levaria ao enfraquecimento das civilizações e à degeneração das futuras gerações.

Estas teorias racialistas tiveram sua origem já no pensamento Iluminista do século XVIII com pensadores como Voltaire, Buffon e Diderot, entre outros, que tiveram presença fundamental nas elaborações de tais teorias. O pensamento filosófico do Iluminismo contribuiu para libertar o pensamento das restrições teológicas, dando vazão às potencialidades da razão humana, pelo questionamento das Sagradas Escrituras. Com isso, desestruturaram o monopólio da explicação teológica sobre a vida e o mundo, até então posse da Igreja Católica.

A chave dos argumentos destes filósofos era construída na utilização do conceito de raça, transportado da zoologia e da botânica para a nascente ciência do homem, permitindo-lhes classificar a humanidade em três grandes raças hierarquizadas dentro de uma escala de valores que priorizava a raça branca como a mais civilizada, por isso superior a todas as demais.

As raças que dividiam a humanidade de forma irreversível sobrepõem-se à igualdade dos cidadãos nas cidades. A realidade racial supera qualquer teoria do direito. Deste modo, a cada raça cabe um lugar no mundo e seus direitos são definidos pelo grau de importância que detém na ordem evolutiva. Ou seja, cada raça teria um direito determinado por sua natureza (SANTOS, 2002, p. 49).

O conceito de raça passa então a respaldar politicamente as diferentes posições sociais dos diferentes grupos étnico-raciais. Nas análises de um conceituado cientista deste período, Silvio Romero, era fato que o Brasil era um país mestiço e isto deveria ser o ponto de partida para pensar o problema da construção da nação, bem como de seu povo. Este autor elege o negro, e não o índio, como o elemento de maior ênfase dentre as demais etnias presentes no país, construía assim, bases para pensar numa miscigenação entre brancos e negros, construindo o tipo brasileiro, isto é, o produto da mestiçagem entre negros e brancos. Assim, um tipo singular de cultura se ergueria a partir deste processo. Entretanto, só poderíamos ver a afirmação de um caráter nacional brasileiro definido ao final de um longo processo de fusão e seleção racial, no qual, “pela sua superioridade física e mental o branco triunfaria” (VILHENA, 1997, p.132).

Silvio Romero e Nina Rodrigues, entre outros intelectuais, procuraram equacionar teoria e prática a fim de explicar o atraso do Brasil em relação às sociedades européias. Neste quadro, as categorias como “meio” e “raça” tornam-se explicações presentes dentro do tropo do darwinismo social.

A história brasileira é, desta forma, apreendida em termos deterministas, clima e raça explicando a natureza indolente do brasileiro, as manifestações típicas e inseguras da elite intelectual, o lirismo quente dos poetas da terra, o nervosismo e a sexualidade desenfreada do mulato (ORTIZ, 1982, p.16).

Desta maneira, o evolucionismo vai ao encontro das teses do darwinismo social e do positivismo, desenhando a característica de nossa sociedade. Uma sociedade, segundo Silvio Romero, marcada por uma raça inferior e por clima “ruim”. Todavia, mesmo dentro desta visão pessimista do Brasil, as interpretações desenvolvidas por estes intelectuais apontavam para uma possibilidade: a mestiçagem com povos europeus “civilizados” – diga-se de passagem, não era qualquer europeu que deveria “misturar-se” ao povo brasileiro. Dentro da certeza de que a raça mais forte seria aquela que prevaleceria, o cruzamento de negros e brancos – acreditavam estes intelectuais – em sucessivas gerações produziria a purificação da raça. Estas idéias tornaram-se diretrizes políticas no período entre a Abolição e a República, com a vinda de imigrantes trazidos da Europa. Questão que seria trabalhada mais tarde (por volta de 1920), por Oliveira Vianna.

Para Emília Viotti (1979, p. 255), esses intelectuais não acolhiam a esmo tais idéias racialistas, antes, procuravam as que melhor se adequassem à estrutura social hierárquica vigente no Brasil.

Quando olhamos mais de perto o que estes intelectuais faziam com as idéias racialistas européias, torna-se claro que eles não eram passivos receptores de idéias produzidas no exterior, meras vítimas de uma mentalidade colonial que procuravam ver sua realidade através de idéias vindas do estrangeiro. Seria talvez mais correto dizer que eles viam aquelas idéias através de *sua realidade*<sup>9</sup>.

Em outra chave interpretativa, mas ainda trabalhando a partir das categorias de “meio” e “raça”, encontramos intelectuais neste mesmo período que postulavam ser o problema do Brasil a “doença” que acometia seu povo, principalmente os do Norte e Nordeste do país. “[...] teríamos sido condenados, pelo nosso estoque racial e pelo clima tropical da pátria à eterna inferioridade e improdutividade?” (HOCHMAN, 1996, p.23). Esta era a questão que pairava sobre a intelectualidade brasileira nos anos de 1910. Numa interpretação voltada para a medicina, a resposta para tal questão vinha a partir das novas descobertas da biologia, da medicina moderna através dos médicos-higienistas, os quais, em meados da década de 1910, absolvem o povo brasileiro de ser condenado pela raça. Segundo este grupo, que encabeçou um movimento pelo saneamento do país, conhecido como o “Movimento Sanitarista”<sup>10</sup>:

O brasileiro era indolente, preguiçoso e improdutivo porque estava doente e abandonado pelas elites políticas. Redimir o Brasil seria sanear-lo, higienizá-lo, uma tarefa obrigatória dos governos (HOCHMAN, 1996, p. 23).

Tratava-se de um amplo e diferenciado movimento político e intelectual que proclamou a doença como o principal problema do país e o maior obstáculo à civilização. Este movimento concentrou esforços na rejeição do determinismo racial e climático e na reivindicação de remover os principais obstáculos à redenção do povo brasileiro: as endemias rurais. Nesta chave interpretativa, a identidade nacional, problema antes visto pelo enfoque racialista, passa a ser caracterizada pela doença, que se torna o elemento distintivo da condição de ser brasileiro.

O contexto das primeiras décadas do século XX influenciou, sem dúvida, essa nova interpretação sobre a constituição da identidade brasileira. Estávamos vivenciando o período da Primeira Guerra Mundial, em que o debate racialista foi intensificado; ocorre um grande

---

<sup>9</sup> Grifo da autora.

<sup>10</sup> Shwarcz (2000), também discute a presença e a importância do Movimento Sanitarista nas primeiras décadas do século XX. A autora enfatiza, em particular, as publicações de duas revistas de medicina deste período a “Gazeta Médica da Bahia”, publicação da Bahia e o “Brazil Médico” publicação do Rio de Janeiro. A autora nos apresenta como estas duas publicações refletiam as posições político-ideológicas de diferentes grupos de uma elite médica e como este processo afirmou tanto a identidade destes grupos, quanto sua presença em políticas públicas desenvolvidas na época.

impacto das viagens e descobertas científicas do Instituto Oswaldo Cruz e as críticas à decadência da experiência republicana (federalismo), se destacavam como pano de fundo desta discussão. Nesta perspectiva, ocorre um deslocamento do “objeto” humano em questão, ou seja, a explicação do negro como obstáculo para a constituição da nação brasileira toma outro rumo. Agora era o sertanejo o foco central para explicar a “morosidade” característica do brasileiro. Essa morosidade era fruto, para o grupo sanitarista, de doenças endêmicas tais como: as verminoses, a tripanossomíase (mais conhecida como o mal de Chagas) entre outras. Doenças que assolavam particularmente os “cantões” do Brasil, devido à incapacidade do governo de desenvolver estas regiões numa unidade nacional.

Como vemos existe, como pano de fundo desta questão, uma crítica também à forma centralizadora e dual que marcava a vontade de “modernização” no país. Ou seja, de certo modo este Movimento criticava o isolamento que as elites da época e o governo impunham ao norte do país, lugar onde estava o brasileiro mais carente de identidade nacional, um povo forte, castigado pela dureza da terra, mas “antes de tudo um forte”, como mostrava Euclides da Cunha<sup>11</sup>. Esta discussão encontrar-se-á presente num dos principais intelectuais dos anos de 1930, Gilberto Freyre.

Antes de discutir as inovações teóricas presentes na década de 1930, fecho os anos de 1920 mostrando como, apesar de diferentes interpretações, ainda as teorias racialistas influenciaram, de alguma maneira, o pensamento social desenvolvido por intelectuais como Oliveira Vianna.

A influência das teses desenvolvidas pelo racismo científico, que marcou a virada do século XIX para o século XX, deixou um rastro de neblina que impactou o “ensaísmo” da década de 1920. Como destaca Bastos (1991), Oliveira Vianna, a partir das análises sobre inferioridade física, psicológica e moral das raças “não brancas” e suas consequências sobre a mestiçagem, elabora uma visão sobre a sociedade brasileira a partir da relação entre a evolução das raças, da sociedade e das instituições políticas. Para Oliveira Vianna, o processo de fusão entre as três raças que constituía o Brasil ainda não havia se concretizado, sendo esta uma oportunidade de, através da imigração, arianizar o país.

---

<sup>11</sup> Esta visão do sertanejo como a imagem do povo brasileiro é trabalhada por um dos simpatizantes do Movimento Sanitarista, Monteiro Lobato, a partir da criação de um dos seus personagens mais conhecidos: o Jeca Tatu. Sobre o assunto ver Hochman (1996).

Tal expressão nos permite inferir a necessidade que estes intelectuais tinham de “barrar” a construção de uma visão positiva do homem negro. Procuravam, desta forma, naturalizar a idéia de que estes indivíduos eram inaptos à nova nação, afirmando assim, uma imagem construída a partir do exótico, do primitivismo, da coisa e não do humano racional. Estas idéias circulavam na imprensa da época, fomentando discussões acerca da racionalidade do homem negro e, ao mesmo tempo, alimentavam o imaginário social com idéias que associavam os negros com o perigo, a imoralidade, a loucura, a inferioridade intelectual.

Este pensamento deixava de lado um movimento forte que vinha organizando-se ao redor de intelectuais negros e homens negros de distintas posições sociais, num projeto de integração dos negros à nova realidade social. É preciso lembrar que a situação desumana à qual eram submetidos os escravizados no Brasil colonial, embora fosse entendida como mais “suave” que a dos escravizados norte-americanos, engendrou movimentos de contestação à ordem vigente, como foi o caso dos quilombolas – que tiveram em Palmares sua expressão maior – os quais “preferiam ‘a liberdade entre as feras que a sujeição entre os homens’”. Estas comunidades foram, dentro da estrutura colonial e escravista, expressões não só de contestação, como também de formação de uma outra maneira (não capitalista) de desenvolvimento:

[...] o seu exemplo de dinamismo econômico, e o seu exemplo de relação comunitária e harmonia social determinaram a sua extinção. Isto porque, segundo pensamos, uma alternativa surpreendentemente progressista para a economia e os sistemas de ordenação social da época. Um embrião de nação que foi destruído para que o seu exemplo não determinasse uma economia que transcendesse os padrões econômicos e políticos do sistema escravista (MOURA, 1988, p. 184).

Tantas outras expressões de revolta e organização negra pulularam em diferentes períodos de nossa história, mas poucas foram retratadas como lutas dos negros por sua liberdade, identidade e cidadania. Um caso particular ocorrido no Império deixa entrever estes momentos de resistência negra. Falamos da trajetória de André Rebouças, uma figura sem dúvida paradoxal que, em pleno século XIX, conviveu com sua condição étnico-racial em meio a uma sociedade escravocrata, mas nem por isso deixou de ser um grande intelectual, além de prestigiado engenheiro.

No contexto do Segundo Império, vai-se constituindo uma classe média urbana, de homens letrados. Pode-se apontar, entre estes, a presença de homens mestiços. Machado de Assis, Cruz e Souza e os Rebouças, são exemplos deste momento.



**Figura 2** - Retrato de André Pinto Rebouças Rodolfo Bernadelli (1852-1931) Século XIX. Foto: Rômulo Fialdini.

**Fonte:** Museu Histórico Nacional (2003).

Ele não tinha, para o público, nem a palavra, nem o estilo, nem a ação: dir-se-ia, assim, que em movimento dirigido por oradores, jornalistas agitadores populares, não lhe podia caber parte saliente; no entanto, ele teve o mais belo de todos, e calculado por medidas estritamente interiores, psicológicas, o maior, o papel primário, ainda que oculto, do motor, da inspiração que se repartia por todos... não se o que via quase, de fora, mas cada um dos que eram vistos estavam olhando para ele, sentia-o consigo, em si regulava-se pelo seu gesto, invisível à multidão.

(CAROLINA NABUCO, 1979 apud JUCÁ, 1988, p. 210).

Mas, afinal, “o que todos os homens negros, além do fato de terem deixado a África (ou terem ficado lá), têm realmente em comum?” [Perguntava-se Fanon em 1956 no Congresso de Pensadores e Artistas Negros em Paris]. A resposta foi: todo homem negro (e aqui pensamos no amplo *spectrum* em que ele pode colocar-se, ou ser colocado) tem em comum sua precária, sua inexprimível relação com o mundo branco. Fanon acrescenta: “sentimento de inferioridade? Não. Sentimento de inexistência”.

(EDUARDO DE OLIVEIRA E OLIVEIRA, 1974, p. 73).

### 2.3 Na contramão do processo: André Rebouças um *outsider* no século XIX.

Nesta seção, procuro mapear a vida de André Pinto Rebouças, homem mulato (negro), engenheiro por profissão, culto e de caráter e idéias tragicamente inovadoras para os homens de seu tempo. Sua condição o coloca como um *outsider* (ELIAS, 2000), dentro da sociedade brasileira escravocrata do século XIX, onde havia uma linha permissível que dividia os papéis sociais e o *status* necessário para ser um estabelecido, ou seja, para ser aceito.

Trago esta figura para este estudo principalmente por se tratar de um engenheiro negro, uma verdadeira exceção à época (o que não é muito diferente hoje em dia como veremos). André Rebouças, mesmo com toda a sua vontade de “assimilação”<sup>12</sup>, não conseguiu evitar situações de preconceito raciais vivenciadas devido à sua ascendência africana, num contexto tão especial como foi o século XIX no Brasil.

A vida de André Rebouças, entendo, ajudam-nos a pensar instrumentos possíveis para a compreensão e a construção de uma identidade étnico-racial negra. Do ponto de vista desta pesquisa, pensar os instrumentos sociais utilizados por Rebouças para ascender em sua profissão sendo um negro numa sociedade escravocrata, é no mínimo inspirador, já que pode auxiliar a ver se (e como) é possível vencer o obstáculo da cor da pele preta numa sociedade em que a ambigüidade étnico-racial é instrumento tanto dos preconceituosos explícitos, quanto daqueles que a transforma em possibilidade de aceitação no grupo cultural e economicamente dominante.

Segundo Carvalho (1998), no Império não era raro encontrar negros educados. Contudo, isso significava que estes provinham de outras regiões do país, distantes do Rio de Janeiro. Os Rebouças vinham da Bahia, de Maragogipe, cidade que no passado recebera muitos educadores jesuítas, o que explicava a presença de negros educados.

Antônio Pereira Rebouças, o pai de André Rebouças, fora um dos nove filhos de Gaspar Pereira Rebouças, português e alfaiate que chegara a Salvador por volta de 1780, e de Rita Basília dos Santos, negra alforriada. Teve, contudo, avós escravos. Antônio Pereira Rebouças, o mais jovem dos nove filhos, já aos dezesseis anos trabalhou pela primeira vez. Era contador. Posteriormente, trabalhou como notabiliário e depois como funcionário num escritório de advocacia de grande reputação. Lá devorava tanto os livros especializados em direito, quanto os

---

<sup>12</sup> O conceito de assimilação será trabalhado por mim com o sentido restrito de incorporação, de aceitação, ou seja, havia, por parte de Rebouças, uma vontade de incorporar-se ao sistema vigente, ou seja, à elite social da época.

de literatura clássica, “expressão do mais alto nível da civilização européia”. Para ele, isto significava refinamento (SPITZER, 1980). Desta forma, tornou-se conhecedor em matéria jurídica, grego, latim, francês, lógica, ética, retórica, geografia e história. A “crença” na educação foi instrumento fundamental para a mudança de *status* de Pereira que ascendeu da pobreza à burguesia através de intenso esforço pessoal, inteligência e criterioso aproveitamento de oportunidades para uma melhora econômica e social.

Envolveu-se também na política provincial, defendeu o governo, em 1822, na luta contra forças federalistas e republicanas. Durante a sabinada tomou partido do governo imperial, reprimindo os rebeldes – entre eles muitos negros e mulatos. Tais posições trouxeram-lhe a simpatia de muitos homens importantes à época. Conseguiu galgar cargos políticos e, em 1847, deixa a condição de rábula e passa a advogar em todo o país.<sup>13</sup> Representou a Bahia na Câmara dos Deputados em diversas legislaturas, e foi também conselheiro do Império. Era casado com Carolina Pinto Rebouças, mãe de André Rebouças, filha única do comerciante André Pinto da Silveira.

A família de André Rebouças foi assim constituída. O casal teve oito filhos. André Pinto Rebouças nasceu na cidade de Cachoeira, na Bahia, no dia 13 de janeiro de 1838, no segundo ano da Sabinada. Entre seus irmãos, era mais ligado a um em especial: Antônio Rebouças. Este, mais tarde, tornou-se companheiro quase que inseparável de André, dividindo com ele até mesmo a profissão, visto que ambos tornaram-se engenheiros. André e Antônio foram alfabetizados por seu pai. Quando a família chegou à Corte, em 1846, André e Antônio freqüentaram alguns Colégios até ingressarem na Escola Militar (1854), depois chamada Central, e ali construíram suas carreiras de engenheiros. Em 1859, André bacharelou-se em Ciências Físicas e Matemáticas, e, em 1860, obteve o grau de engenheiro militar, especializando-se, posteriormente, na Europa, na área de hidráulica. Quando retornaram desta viagem, André e Antônio partiram como comissionários do Estado Brasileiro para trabalhos de vistoria e aperfeiçoamento de alguns portos e fortificações litorâneas, entendidas como estratégicas à defesa da soberania brasileira. Na

---

<sup>13</sup> Até 1826 ainda não havia Escola de Direito no país. A primeira Escola de Direito é inaugurada em 1827, quando Antônio Pereira Rebouças já tinha enviado petição ao Rio de Janeiro para que lhe fosse concedido direito de advogar em Salvador, ver Carvalho, M. (1998).

qualidade de engenheiro militar, André Rebouças foi convocado para a Guerra do Paraguai, fato que será lembrado por ele quando do seu envolvimento no Movimento Abolicionista, em 1880.<sup>14</sup>

De personalidade firme, porém discreta, André Rebouças destacou-se em tudo o que se envolveu. Homem “mulato” (como se autodenominava), letrado, engenheiro de profissão e empreendedor por personalidade, André Rebouças chegou a postos nunca antes obtidos por mulatos ou negros dentro da ordem escravocrata.

Para Norbert Elias (2000), em sua análise das relações de poder, há uma polaridade que estrutura o jogo de poder expresso nas relações sociais entre *establishment* (um grupo que se reconhece como uma “boa sociedade” e que constrói sua identidade social a partir da combinação singular entre tradição, autoridade e influência) e *outsiders* (aqueles que não fazem parte dessa “boa sociedade”, um conjunto heterogêneo e difuso de pessoas unidas por laços entre eles e a “boa sociedade”, mas menos intensos do que aqueles que unem os *established*). Num primeiro momento, esta polaridade não se mostra visível, parece reinar uma harmonia social, contudo, quando focalizamos o cotidiano das relações entre os indivíduos, as hierarquias emergem, distribuindo papéis sociais restritos a cada grupo.

Partindo desta interpretação sociológica, pode-se afirmar que André Rebouças foi um *outsider* numa sociedade em que ser negro, ou mulato, era sinônimo de escravo, coisa, mão-de-obra sem qualificação, enfim, o grupo subalterno “por sua própria natureza”. Corrigindo, André Rebouças foi o que podemos chamar de um “outsider estabelecido”, já que, por um bom tempo, até a queda da monarquia, ele era figura presente entre os estabelecidos, ou seja, entre a elite imperial.

Entretanto, ainda hoje, poucos conhecem a obra de André Rebouças. Sua vida foi marcada por um sentimento duplo de “exclusão”: era, como nos mostra Maria Alice Rezende de Carvalho (1998), um homem de idéias avançadas para seu tempo e, no plano pessoal, não deixou de viver o estigma de ser um mulato dentro de um mundo que se via e se queria branco.

A vida de André Rebouças – concordamos com alguns autores (CARVALHO, M., 1998; SPITZER, 1980; JUCÁ, 1988) – pode ser vista como rico material, tanto do ponto de vista dos estudos históricos e sociais sobre o século XIX no Brasil, quanto da problemática da identidade

---

<sup>14</sup> A década de 1870 foi o momento em que escravos e ex-escravos se misturam ao espaço social devido ao fim da Guerra do Paraguai, quando, os escravizados que retornam conseguem o *status* de libertos. Esta forma de integração dos negros à nova ordem social em andamento preocupava André Rebouças, pois este achava degradante a condição em que viviam estes “voluntários da Pátria”.

étnico-racial do negro neste país. Segundo entendemos – a partir de apontamentos já levantados por estes e outros estudiosos – há uma ligação perene, mas fundamental, constituinte do processo identitário, entre o social e o pessoal. Dito de outra forma as experiências sociais, certamente, colaboram na construção da percepção identitária. Desta forma, pensar a vida, as experiências de um mulato como Rebouças, permite entender pontos importantes, presentes ainda hoje, quando se trata da construção da identidade étnico-racial negra no quadro das relações raciais no Brasil.

Ao realizar um estudo comparativo entre André Rebouças, Cornelius May e Stephan Zweig, Leo Spitzer (1980) procura entender, através das categorias *assimilação* e *hibridação*, as resultantes do processo moderno de encontro entre culturas diversas, que promovem, através de dolorosas e danosas ideologias hierárquicas sobre as diferenças – sejam elas étnicas ou fenotípicas – o surgimento de indivíduos híbridos, marcados por um sentimento de ambigüidade identitária.

Para Spitzer (1980), André Rebouças foi exemplo de tal processo. Desde cedo seu pai o conduzira à assimilação, relacionando-a ao caminho da ascensão social. Demonstrava que, para homens “de cor”, esta ascensão vinha a partir da aceitação dos valores da elite social. A resposta desta posição – enfatiza Spitzer – foi a busca da assimilação ao grupo dominante o que só acontece a partir da separação do grupo marginalizado socialmente. Mas há um diferencial, segundo este autor, entre a geração de Pereira Rebouças e André Rebouças: o filho, ao contrário do pai, nasce dentro dos valores de uma burguesia europeizada, tornando-se assim, burguês “não apenas pela educação e pelo estudo [mas também por um] estilo de vida”, ao cultivar a aparência física adaptada aos padrões estabelecidos pela classe média educada.

May e Rebouças eram formais e sóbrios na aparência, e suas presenças revelavam, no vestir, distinção, dignidade e ordem. Eles preferiam usar roupas confeccionadas em pesados tecidos, importados, por Serra Leoa e pelo Brasil, dos centros têxteis europeus – roupas bem cortadas, mas evidentemente, pouco confortáveis para o ambiente tropical onde viviam. Ambos usavam bigodes – pequenos, ligeiramente caídos e elegantemente frisados – e cortavam muito curto o cabelo, repartindo do lado de acordo com a moda européia de então, desacentuando consciente ou inconscientemente a sua textura e o encaracolado – traços físicos ligados à raça. (SPITZER, 1980, p. 39-40).

Acrescenta este mesmo autor que, André Rebouças foi sempre próximo à classe média e alta de sua sociedade, urbana, culta, muito distante das classes populares. Nas palavras do autor:

Ele mantinha relações pessoais com muitos dos melhores escritores do país e escrevia desembaraçada e elegantemente; era também um poliglota de talento, suficientemente familiarizado com o latim e o grego para ensiná-los, expressando-se ainda em francês, inglês, alemão e italiano, além de sua língua nativa, o português do Brasil. (SPITZER, 1980, p. 40).

E realmente André Rebouças conseguiu pertencer à elite de seu tempo, por muitos anos, mesmo passando por situações que o faziam sentir o peso de sua cor. Ele conviveu entre a alta sociedade, destacando-se seja por sua personalidade empreendedora, seja por sua “cultura” admirável. Segundo Spitzer (1980, p. 41), o passaporte que André Rebouças teve para entrar neste mundo foi fornecido “através da miscigenação, da instrução e do estudo”.

Ainda assim, André Rebouças conheceu incertezas em sua vida e carreira devido à sua “diferença” herdada ao nascer: a “herança racial”, o que o fez entender que os alicerces para sua aceitação naquele grupo era a classe social e o *status*.

Ao ler os estudos sobre André Rebouças, uma coisa chama a atenção: a maioria deles quase não toca na questão relativa à descendência africana deste intelectual e, quando o fazem estas são pouco trabalhadas. Uma possível explicação para este fato é encontrada nos próprios escritos de André Rebouças. Poucas vezes ele expressa sua visão acerca de sua ancestralidade africana. O que confirma a análise de Spitzer, quando este autor demonstra que, para ser assimilado é preciso se afastar de tudo o que lembra a condição de subalternidade. Desta forma, é legítimo inferir que, para André Rebouças, mesmo que de forma inconsciente, a questão da identidade esteve sempre presente, mesmo que fosse para ser esquecida.

Esta interpretação é corroborada pela fala de um de seus amigos pessoais, o Visconde de Taunay (apud CARVALHO, M., 1998, p.64).

Dizíamos, porém, que neste período de 1870 a 1880 comparecia ele [Rebouças] a todas as festas e cerimônias da capital fluminense, muito brilhante, então. Dava em casa freqüentes reuniões e até bailes, a que acudia a gente mais fina e aristocrática do Rio de Janeiro, muito embora todas as prevenções da cor, que Rebouças buscava supplantar e vencer.

Mesmo procurando “ignorar” sua descendência africana, podemos perceber que a assimilação, para André Rebouças, nunca se deu de maneira completa, visto que o racismo – de maneira bem brasileira, ou seja, veladamente – fez-se presente em sua vida e, não raramente, atrapalhou sua carreira como nos mostra Spitzer (1980, p. 42 - Grifo meu).

O sentimento de rejeição desenvolveu-se lentamente em Rebouças. Nas notas auto-biográficas, diários e cartas, que documentam os anos de estudante na Escola Militar e de envolvimento no movimento abolicionista, ele refere-se a um grande número de incidentes nos quais ou ele, ou seu pai, ou seu irmão, foram vítimas de preconceito racial. Ele e Antônio Rebouças Filho não conseguiram bolsas para continuar seus estudos de engenharia na Europa, em 1861, devido à clara discriminação por parte de funcionários do governo, apesar de suas inegáveis aptidões e qualificações; e a André foram recusados empregos e bloqueados cargos acadêmicos em pelo menos quatro oportunidades em que a rejeição tomou forma mais sutil. Quando, finalmente foi chamado para chefiar a construção das docas para a alfândega do Rio de Janeiro, ele recebia, por ano, menos que um terço dos vencimentos do engenheiro inglês, a quem substituíra, e menos até que o diretor-assistente anterior.

Outro exemplo, agora explícito, de racismo enfrentado por André Rebouças, é assinalado por Carvalho (1998), quando cita uma carta publicada por um jornal da época e que dizia respeito ao trabalho dos irmãos Rebouças. É importante demarcar que tal carta foi publicada anonimamente num contexto de intrigas inspiradas pelas posições dos engenheiros Rebouças quando das obras do porto e canalização das águas do rio Macaco.

“Andam em ordem do dia / Dous heróes da mesma grei, / Um famoso nos feitiços / O outro no que, não sei. / Tem privilegios aos centos, / Estradas de Graça e ousa / Um dizer que tudo alcança / Imitando o Juca Rosa. / Com effeito a imitação / É orçada com tal manha, / Que o Juca Rosa succumbe, / O pae Feitiço é quem ganha. / Poços e diques e mocas, / Tudo está hypothecado / Aos dous cometas opacos, / Das aguas sujas do Estado”. [sic].  
(Trecho selecionado do poema *Pai feitiço e pai quimbombo*, assinado por Trapiche e Macaco, publicado no *Diário do Rio*, em 9 de fevereiro de 1871 e, com outra versão, em 11 de fevereiro do mesmo ano) (CARVALHO, M., 1998, p. 65).

Destacamos aqui apenas alguns exemplos de situações de racismo enfrentadas por André Rebouças no Brasil. Contudo, não é segredo que, neste mesmo período da década de 1870, em viagem aos Estados Unidos, André Rebouças passou por problemas de discriminação racial. Quase ficou sem hospedagem no país e, quando a conseguiu, devido o auxílio do cônsul brasileiro, foi em um hotel inferior, ainda sob a restrição de fazer suas refeições em seu quarto, longe dos outros hóspedes (SPITZER, 1980, p. 42).

As décadas de 1870 a 1880 foram decisivas na vida e na carreira de André Rebouças. No plano da carreira, este foi o momento de sua maturidade intelectual e técnica. Desenvolveu neste período, muitos projetos mas poucos conseguiram a aprovação daquela sociedade de visão

tradicionalista, que oscilava entre a permanência do modelo escravista e a inovação financeira, mercantil e industrial. Fato que impedia o progresso da nação, como analisava André Rebouças. Segundo Carvalho (1998), este foi o período em que imperou o “yankismo” de nosso intelectual, que reconhecia, naquele contexto histórico, uma oportunidade única de promover profundas mudanças sociais. Através do sentimento de *self-made-man*, diferenciava-se – na perspectiva política – da tradição do bacharelismo, tão característica do Império, que dava o tom na sociedade através do jogo parlamentar e do sistema de representação. Sua intenção era construir – a partir do modelo de liberalismo norte-americano – um princípio moral para a nova ação política. Este deveria ser guiado pela livre iniciativa e, principalmente, pela reforma agrícola (primeiro passo para a reforma social e econômica).

No plano da vida, no âmbito pessoal, André Rebouças, após incessantes fracassos devido a sua “originalidade” e “antecipação” social, como aponta Joselice Jucá (1988), e, não podemos esquecer, devido também as suas experiências de preconceito intensificadas no auge dos anos de 1870, nosso engenheiro parte, na década de 1880 para uma mudança pessoal – deixa seu espírito de *self-made-man* da década de 1870, para tornar-se um homem mais moderado. Consegue estabilidade como professor na Escola Politécnica. Mesmo dentro de um ambiente conservador, não deixou de sonhar um Brasil diferente – fato que o havia levado à adesão ao Movimento Abolicionista, em 1880.

Segundo Spitzer (1980), os anos de 1880 operaram um processo de incerteza vivido por André Rebouças, principalmente a respeito de sua visão de si, até então construída como mulato. Partindo desta análise, entendo haver uma diferença conceitual entre os termos “negro” e “preto” que passam a ser cada vez mais presentes nos escritos de André Rebouças. Vejamos em que consiste tal mudança.

A admiração de André Rebouças por D. Pedro II foi construída desde menino e, com o passar dos anos, só tendeu a aumentar, seja pela orientação de seu pai, seja pela admiração pessoal por aquela figura admiradora do progresso e das artes. O fato é que, após as inúmeras tentativas frustradas de transformar, estética e economicamente os rumos do Brasil, André Rebouças começa a cobrar maior ênfase aos atos políticos do Imperador, o qual entendia ser o único capaz, por sua bondade e sentimento de construir uma “família” brasileira, de equilibrar, sabiamente o progresso com a ordem monarquista já adquirida. Todavia, com a pressão da forte bancada tradicionalista, André Rebouças começa a perceber que, ou se quebrava pela raiz o

sustentáculo deste grupo, cujo interesse era a permanência do sistema de trabalho escravo, ou todas as propostas inovadoras seriam barradas e, com elas, o poder do Imperador derrocara.

Iniciou assim seu projeto de reformas para o Brasil, que foi apresentado sob o espírito renovador (e não revolucionário) do Abolicionismo. Segundo observa Jucá (1988, p. 208), André Rebouças sintetizou as idéias de cunho reformista predominantes entre os inovadores do Império de D. Pedro II. Esta autora identifica duas fortes posições dentro do Abolicionismo brasileiro: a primeira, “através de uma campanha que favorecia a eliminação dos mecanismos legais que sustentavam a escravidão e a segunda, a idealização de um programa de reforma social com o objetivo de eliminar os dois outros pilares nos quais repousava a sociedade brasileira: o latifúndio e a monocultura, de modo a permitir a implantação da ‘democracia rural brasileira’.”<sup>15</sup>

Jucá (1988), portanto, identifica dois momentos distintos no Movimento Abolicionista brasileiro. Mostra que Nabuco entendia que o primeiro grupo era o dos “pioneiros”, e eram propagandistas identificados com o abolicionismo em si, utilizando o discurso emocional para, através da imprensa e da tribuna, influenciar a opinião pública. O outro grupo, formado entre outros por Joaquim Nabuco e André Rebouças constituía, segundo Nabuco, a linha dos “moderados”, muito embora estes fossem bem mais radicais que os “pioneiros”. A principal característica deste grupo dava-se na formulação de um programa de reforma complementar a abolição. Contudo, tais propostas foram concebidas a partir de visões bem diferentes, que só convergiam quanto ao fato de ver a abolição como instrumento propulsor das mudanças almejadas.

Sendo mais velho que Joaquim Nabuco, André Rebouças torna-se o mentor intelectual do movimento, a ponto de ser lembrado com admiração por Nabuco (apud CARVALHO, M. 1988) como o “engenheiro, matemático e astrônomo, botânico e geógrafo, industrial e moralista, higienista e filantropo [...] o papel primário, ainda que oculto, do motor, da inspiração que se repartia por todos”.

André Rebouças esteve presente em todos os principais passos do movimento abolicionista, preparou banquetes para conseguir apoio do exterior, organizou a criação da Sociedade Abolicionista na Escola Politécnica, participou da criação de algumas sociedades que

---

<sup>15</sup> Segundo esclarece esta autora, este termo “democracia rural brasileira” foi criado por André Rebouças e não por Joaquim Nabuco.

lutavam pelo fim do trabalho compulsório no país, como, por exemplo, a Sociedade Brasileira Contra a Escravidão, a Sociedade Abolicionista e a Sociedade Central de Imigração.

Como Nabuco (e outros abolicionistas), André Rebouças entendia que a permanência do sistema de trabalho escravo impedia o desenvolvimento da nação. Partindo de uma compreensão liberal, Rebouças acreditava que, uma vez findado este sistema, seria possível pensar em um novo tipo de redistribuição de terras, e assim todos os cidadãos, fossem eles brancos, pobres, ou negros teriam condições verdadeiramente democráticas de desenvolver seu sentimento empreendedor. Tratava-se, em outras palavras, de promover a reforma agrária como princípio de mudança social e econômica, uma visão sem dúvida inovadora e, por isso, “perigosa” para os grandes latifundiários, que chegaram a taxar tal proposta como comunista (JUCÁ, 1988).

Assim, de maneira desafiadora, André Rebouças buscou implantar sua visão sobre o caminho que deveria seguir o Brasil no momento da pós-abolição. Para André Rebouças (apud JUCÁ, 1988, p. 209):

A escravidão não está no nome[,] mas sim no fato de usufruir do trabalho de miseráveis sem pagar salário ou pagando apenas o estrito necessário para não morrer de fome. Aviltar e minimizar o salário é reescravizar. Mesmo nos países que se supõem altamente civilizados a plutocracia faz todo o possível para reduzir o salário ao mínimo absoluto: a landocracia principalmente é reescravizadora por atavismo, não compreende a agricultura sem escravo ou sem servo da gleba.<sup>16</sup>

Desta maneira, André Rebouças colocava-se não só contra a escravização do homem negro, mas ampliava o conceito de escravidão, colocando-o mesmo no cerne da sua questão ao fazer ver que era a posse restrita da terra, já que esta era controlada por poucos, que promovia a morosidade e o caráter corrompido presente nas relações sociais brasileira. Neste sentido, lutava para que, uma vez findo este sistema, ele não fosse retomado e aplicado aos imigrantes que se pensava trazer para o Brasil. Entendia ser necessário:

[...] promover um programa social e econômico direcionado para a redistribuição da terra através da eliminação da grande propriedade e a introdução da pequena [,] pressupostos basilares para o estabelecimento, no país, de sua ‘democracia rural brasileira.’ (JUCÁ, 1988, p. 209).

---

<sup>16</sup> Carta de André Rebouças para Augusto de Castilhos, 31 de agosto de 1895.

Segundo Jucá (1988), estas idéias foram expressas no livro *Agricultura Nacional, estudos econômicos: propaganda abolicionista e democrática*, onde Rebouças reflete sobre a posse da terra no Brasil. Neste período, desenvolveu um censo rural e algumas idéias sobre a importância da educação para os ex-escravizados, presente em “Estatutos de uma Associação Geral Protetora de Emancipados para proteger e educar os emancipados no Brasil”.<sup>17</sup> Jucá (1988, p. 213) nos aponta alguns aspectos sociais que estavam embutidos na idéia de “emancipação do solo”.

Não obstante, as propostas feitas por Rebouças traziam nelas embutidas uma idéia de reforma mais radical, mais abrangente, no que concerne à posse irrestrita da terra, particularmente pelos colonos, pelos negros e índios. O direito de propriedade por ele definido (emancipação e “regeneração” do escravo pela aquisição da propriedade da terra) era fortemente vinculado ao seu compromisso com a “democracia rural” – seu sonho de tornar possível aos homens, o livre acesso à terra. Em resumo, o aspecto mais importante da idéia de “democratização do solo” de Rebouças, era a divisão da propriedade da terra entre escravos emancipados, colonos e imigrantes.

Segundo entendia André Rebouças, estas seriam as condições econômicas e sociais dignas para promover uma integração do ex-escravizados na estrutura da nação. Sem dúvida nosso autor antevia um dos principais problemas enfrentados pelos ex-escravizados no momento seguinte ao 13 de maio de 1888, qual seja, a não posse dos bens sociais necessários à integração social. Em outras palavras, não é exagerado dizer que ainda hoje vemos resquícios da estrutura outrora presente na sociedade de André Rebouças, qual seja, a concentração de terras na mão de uma mínima porção da sociedade.

É possível pensar que pela vontade de aceitação e incorporação ao grupo dominante, André Rebouças tenha desenvolvido uma forma de lidar com seus anseios inovadores, de caráter progressista, e com sua condição étnico-racial. Talvez entendesse que para promover alguma das mudanças que almejava, fosse preciso manter-se dentro da ordem estabelecida.

Quando finalmente se dá a abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888, André Rebouças, assim como a maioria dos abolicionistas, vê aquela ação mais como um ato pessoal da família real, já sob pressão insustentável, do que o caminho pensado para as mudanças por eles desenhadas. E realmente os dias que sucederam aquele ato foram marcados por um misto entre confusão e euforia que culminou no golpe republicano e na expulsão da família real.

---

<sup>17</sup> O esboço foi escrito já em 1870.

D. Pedro II, ao cair, leva consigo o mundo de André Rebouças que, num ato de desilusão e profundo desencanto, e também de solidariedade a D. Pedro II e ao monarquismo, decide exilar-se com a família real, embarcando em 16 de novembro de 1889 a caminho da Europa. Não mais retornaria ao Brasil.

É provável que com a queda de D. Pedro II, Rebouças tenha entendido que teria acabado suas chances de fazer deste país, um lócus do progresso, ou seja, um lugar onde imperasse o ímpeto de desenvolvimento, independente da cor da pele ou filiação política, onde todos os brasileiros brancos, mulatos e negros; europeus, asiáticos, americanos, africanos e oceânicos seriam vistos como iguais, onde suas “diferenças” não mais influenciassem o desenvolvimento humano.

Com o exílio voluntário, inicia-se uma nova etapa na construção identitária de André Rebouças, que passa a vivenciar um processo de re-construção de sua identidade étnico-racial a partir dos valores até então negados. Sob novo contexto social, no exílio e sem grandes perspectivas para a sociedade brasileira, vivencia uma tristeza cada vez mais forte.

Após a morte de D. Pedro II, em 1891, “Um negro brasileiro em nome de sua raça” – como escrevera André Rebouças – parte para trabalhar em Luanda, capital de Angola, onde fica por 14 meses, para trabalhar como engenheiro. Contudo, mesmo lá não deixa de ser um *outsider*, pois não reconhece-se nos africanos, mesmo os da elite local. Já que aprendeu a relacionar-se socialmente seguindo os moldes europeus, para a qual a cultura africana era vista como primitiva. Segundo tal visão, Rebouças tenta imprimir mudanças naquela sociedade.

Era paternalista sua visão dos africanos, sua preocupação em “melhorá-los socialmente”, pois simplesmente repetia no continente africano seus planos brasileiros para o futuro dos escravos recém-emancipados. Ele imaginou uma campanha africana que iria “elevar o Negro; cobrir-lhe a bárbara nudez; dar-lhe um pedaço de terra; constituir-lhe família pela Prosperidade Rural; acelerar sua evolução cerebral pelo Bem-Estar...; ensiná-lo; instruí-lo; educá-lo; prepará-lo, em tudo e por tudo, para a fusão final do Grande Cosmos Humano.” (SPITZER, 1980, p. 45).

Embora apresente tanta preocupação com os africanos, André Rebouças, assim como havia feito no Brasil, durante todo o período que permaneceu na África manteve relações apenas com pessoas da elite africana, não se aproximou muito da “massa” africana. Mas é possível inferir que, talvez pela proximidade com os africanos, ele passa a valorar positivamente alguns

traços deste povo, já que os toma como foco de suas idéias de progresso. Contudo, até mesmo na África passa por situações em que sua marca é signo de preconceito.

Cada vez mais, ele percebia que até mesmo na África, terra de seus antepassados, ele estava sendo definido por aspectos exteriores, rotulado pela cor de sua pele. (SPITZER, 1980, p. 46).

Por volta de 1893, parte para Funchal, na Ilha de Madeira e, em maio de 1898, André Rebouças foi encontrado morto na base de um penhasco do qual se avistava o oceano. Ainda hoje não se sabe ao certo o que o teria conduzido à morte. Alguns apontam que foi suicídio. A família, porém, afirma que esta ação não era compatível com a personalidade de André Rebouças.

Como explicar a angústia vivenciada por André Rebouças? Esta talvez seja uma pergunta sem resposta. Todavia, ao refletir sobre a vida deste engenheiro negro, não podemos deixar de esboçar algumas idéias sobre esta questão.

“Branquear” era comum no Brasil, onde uma quantidade de mulatos – inclusive membros da família Rebouças – procuraram não apenas se adaptar à cultura dominante pela educação e ascensão social, mas também pela seleção prévia de cônjuges mais “claros”. Esperavam, assim, poder escapar – seja sua descendência, seja eles mesmos – da prisão na qual o racismo os havia confinado (SPITZER, 1980, p. 54).

A partir desta citação farei uma reflexão final sobre a vida de André Rebouças, aqui sumariamente apresentada. Em primeiro lugar, é *mister* explicitar minha intenção ao levantar a vida deste engenheiro mulato que viveu no século XIX, século que Eduardo de Oliveira e Oliveira (1974) classificou como o da “maturidade da escravidão”, ou seja, quando ela expõe todo o seu alcance social.

Tendo como norte o processo de construção da identidade étnico-racial de indivíduos negros em processo de ascensão social na sociedade brasileira, visualizamos que André Rebouças – por ser um “preto ilustre”, constituía uma exceção muito peculiar dentro de uma sociedade de madura tradição escravocrata. Quais teriam sido os caminhos trilhados por André Rebouças para que sua “marca”, ou seja, sua descendência africana, não lhe impedisse de se realizar profissional e pessoalmente? Quais os instrumentos elaborados por ele para vencer tal “empecilho”? Teria realmente conseguido passar “em branco” sua descendência negra?

Estas questões nos nortearam na pesquisa que realizamos sobre a vida e a obra de André Rebouças. Os estudos aqui abordados datam, em sua maioria, da década de 1980. Contudo, o livro de Carvalho (1998), por ser mais recente orientou-me na percepção de que a vida e a obra deste intelectual ainda não teve a devida atenção por parte da academia. Exemplo disto é o pouco conhecimento que temos sobre suas posições, um homem que, como vimos, esteve sempre à frente de seu tempo, seja no que diz respeito à política, seja na organização da estrutura social brasileira – não nos esqueçamos do seu projeto de “democracia rural”.

Nas poucas vezes que lembramos dos Rebouças, a primeira imagem que vem à nossa mente é a sua profissão, é o engenheiro André Rebouças e seu irmão igualmente engenheiro Antônio Rebouças, que se tornaram nomes de avenida e de túnel. Certamente André Rebouças teve uma carreira de mérito, muito embora com tantos entraves. Sua projeção como engenheiro veio a partir das obras ligadas ao plano de abastecimento de água na cidade do Rio de Janeiro, durante a seca de 1870, na construção das docas da Alfândega e das docas D. Pedro II – todas elas envolvendo enormes conflitos e debates pela imprensa.<sup>18</sup> Sua opção pela Escola Militar, diferenciava-o da tradição bacharelesca típica do projeto modernizador do império. Demarcava sua posição enquanto homem empreendedor e não como político.

De capacidade intelectual admirável, além de possuidor de um espírito inovador muito além de seu tempo, André Rebouças não deixava de ser notado por onde quer que estivesse. Mas, havia outro fator que o diferenciava, o qual ele procurou ignorar, até onde pode: o fator étnico-racial. A questão racial em nenhum momento deixou de estar presente na vida de André Rebouças. Alguns dos estudos aqui discutidos atribuem à personalidade modesta de André Rebouças o fato dele pouco tocar no assunto de sua descendência africana. Eu, ao contrário, não entendo ser este fato motivado por uma personalidade modesta, mesmo porque a vida de André Rebouças nos permite inferir que ele era detentor de uma personalidade muito forte, o que me faz interpretar o fato como uma “fuga”, ou mesmo um instrumento para não ser discriminado por sua cor de pele, ou qualquer outra característica física.

Este “jogo” de esquecimento de uma parte de si foi levado com algum sucesso através de um processo contínuo de assimilação aos valores sociais dominantes à época. Todavia, quanto mais alto ele avançava em sua ascensão, seja pessoal adquirindo um *status* social cada vez mais destacado entre a elite nacional e estrangeira, seja profissional, empreendendo projetos cada vez

---

<sup>18</sup> Ver Carvalho, M. (1998, p. 12).

mais audaciosos, mais perto ele chegava da linha invisível que, na sociedade brasileira, serve-se da ambigüidade racial para delimitar até onde pode um negro ascender.

Se na primeira fase de sua formação André Rebouças pouco mencionava sua “condição social” de mulato, de bisavós escravizados, entendo ser isto um instrumento necessário para pôr em andamento seu processo de ascensão social através da assimilação. Seu entorno pouco o questionava sobre este fato, pois segundo entendiam, seu esforço em pertencer à sociedade local o fazia distinguir-se dos demais negros, principalmente por seu admirável conhecimento intelectual.

Como observa Spitzer (1980), a história de vida de André Rebouças demonstra certo padrão, também encontrado em outras personalidades que passaram por situações em que tiveram de escolher entre qual cultura seguir: a de seus ancestrais ou a que seu contexto requeria? Estes indivíduos seriam “híbridos” (filhos de dois mundos, por isso portadores de uma inerente ambigüidade identitária). Este padrão pode ser visualizado quando observamos a vida destes indivíduos, que nos fornece um esquema possível de ser entendido da seguinte forma: (1) um longo período de assimilação em direção ao grupo dominante; (2) um período de transição, quando percebem sutis ou ostensivos impedimentos à sua aceitação pela sociedade dominante, conscientizando-se assim de sua condição marginal; (3) um período de ajustamento, quando é elaborada uma resposta para esta situação, conforme a circunstância de vida do indivíduo. Esta resposta, por sua vez, pode apresentar-se como: (a) o suicídio (como resposta a um deslocamento identitário); (b) assimilação irrestrita (nem sempre ela é possível, vai depender de uma abertura dos dominantes, e tem por objetivo apagar por completo a marca-estigma da rejeição. O embranquecimento através do casamento inter-racial seria um exemplo deste processo); (c) interiorização da identidade que lhe foi imposta por outro (esta resposta pode, contudo, apresentar um novo caminho de convivência com a ambigüidade, qual seja, o indivíduo pode explorar o duplo contato que teve entre os “dois mundos” aproximando-se, como líder, do grupo inferiorizado socialmente).

Partindo deste esquema, entendo que André Rebouças lutou para desenvolver uma percepção positiva de si e de suas idéias. Daí sua vida girar em torno da esperança de ver o Brasil reformado dando espaço para todos aqueles que se vissem brasileiros, independentemente de sua cultura ou raça. É nesta chave que entendo sua afeição pelas idéias liberais do século XIX e pelo “yankismo” norte-americano, pois estas concepções não se centravam em distinções

raciais, mas antes procuravam o lucro em seu pleno sentido, independente de quem o fizesse; era uma forma de superar qualquer barreira para o desenvolvimento humano, segundo entendia André Rebouças.

Mas, como não poderia deixar de ser, a tradição bacharelesca de mentalidade escravocrata assim que percebe a possibilidade de perder seu secular posto de comando e distinção social, põe-se veementemente contra tudo o que Rebouças representa, desqualificando de um só lance tanto sua carreira quanto sua pessoa ao evocar a marca-estigma, ou seja, sua mulatice e mais ainda, seu sangue negro.

Os anos de 1870 até 1880 foram os mais expressivos neste sentido. A partir daí ocorre “um período de transição” na compreensão que André Rebouças tem de sua identidade étnico-racial negra. Os anos 1880 são marcados pela sua adesão ao Movimento Abolicionista – e novamente ele tenta colocar em prática seu projeto de renovar o Brasil. Agora nosso intelectual fala mais da condição dos negros – mas ainda não se aproxima da “massa”, ainda não se reconhece nela, seu diferencial era a posse da educação, dos valores socialmente reconhecidos e aceitos. Contudo, após a queda do imperador D. Pedro II, principal apoio das idéias de André Rebouças, ocorre o que Spitzer (1980) identifica como um “período de ajustamento”, o que para nosso intelectual expressou-se na percepção de uma vida entregue a um “sonho”, ou seja, de suas idéias, que ele não veria realizado.

Como bem analisou Oliveira e Oliveira (1974) o mulato, mais do que uma categoria analítica é, no Brasil, um obstáculo epistemológico, ao carregar em si a contradição de um sistema dual, mas não oposto, que não permite ao “híbrido” situar-se. O mulato não está nem no pólo preto, nem no pólo branco. Ele não tem lugar, ao mesmo tempo, transita entre um sistema que é inegavelmente “mais que racialmente diferenciado, racialmente desigual”.

Uma das características das sociedades modernas, segundo nos aponta Mônica Grin (2002, p. 206), é promover a “ambivalência racial”, através da invenção de uma “taxonomia racial, tal como inventa o sujeito de sua perversão: o miscigenado, o ambivalente, o híbrido. Um não existe sem o outro”. Não por coincidência, o sujeito de análise de Grin, Eduardo de Oliveira e Oliveira, respondeu a esta pressão social e ao seu sentimento de deslocamento identitário com o suicídio. Não posso afirmar que este tenha sido o caminho escolhido por André Rebouças, mas é inegável que o conflito identitário marcou sua vida.

## 2.4 A década de 1930: novas leituras sobre a identidade do negro brasileiro.

Na República, como vimos, há uma inquietação social diante da presença dos negros. Do ponto de vista dos negros libertos, colocava-se um grande dilema: a inserção social. Isso significava vencer uma estrutura hierárquica na qual eram vistos ainda como não humanos. A liberdade tornava-se, num primeiro momento, segundo apontou Fernandes (1965), fator mesmo de desagregação, de desarticulação destes negros, pois lhes impunha uma estrutura social que não conheciam. Analisando a emergência do negro na sociedade de classes nos diz Florestan Fernandes (1965, p. 1):

O liberto viu-se convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar esta proeza nos quadros de uma economia competitiva.

Este autor entende que a liberdade “afoita” tornou-se, num primeiro momento, fator explicativo da “pouca” moralidade apresentada pelos negros<sup>19</sup>. Em seu entender, os negros, desacostumados com a liberdade, não souberam gozá-la de forma “produtiva”, tão pouco estavam preparados para a crescente economia competitiva, ou seja, não direcionaram a liberdade para o trabalho com vistas ao lucro – fator imperativo para se obter êxito na nova ordem social e econômica. Somente depois de certo tempo é que alguns negros percebem a necessidade de adquirirem instrumentos que lhes possibilitem a inserção no novo modelo social e econômico. Foi neste momento que surgiu o que Fernandes chamou de “movimentos sociais no ‘meio negro’”. Movimentos formados por intelectuais negros que tinham como maior intenção educar a massa negra para que, assim, pudessem ascender na nova ordem capitalista. Surgem neste contexto a Imprensa Negra e a Frente Negra Brasileira.

Contudo, mesmo dispostos a construir uma nova imagem para o negro brasileiro, estes movimentos acabaram partilhando daquele imaginário social que, como vimos até agora, engendrava uma visão pejorativa sobre o negro. Podemos perceber este processo em andamento através do cuidado com que os movimentos sociais do “meio negro”, principalmente, as organizações recreativas e a imprensa negra tinham em aproximar os negros do modelo moral

---

<sup>19</sup> Entendo que é preciso relativizar a percepção de que os problemas dos recém liberos eram expressão da falta de moralidade destes. A situação, no meu entender, estava mais próxima à ausência de racionalidade econômica capitalista do que à falta de moralidade deste grupo.

empregado e aceito pelos brancos. Estes intelectuais negros eram preocupados com a adequação dos negros aos padrões sociais vigentes, tanto em termos de aparência, quanto de comportamento, para que fossem considerados capazes de ascensão, que buscavam por meio da educação formal. Neste sentido, a imagem adequada era um instrumento para serem aceitos. Por isso, esforçavam-se para rebater os estereótipos engendrados pelas teorias “científicas” que postulava a imagem do negro como ser inapto à civilização moderna.

Com tais exemplos, podemos perceber quão fortes foram as discussões desenvolvidas pelos precursores das Ciências Sociais no Brasil e como essas interpretações lidaram com o negro. Neste momento entramos nos anos de 1930, pois como é sabido, a partir desta década, os estudos sobre relações étnico-raciais no Brasil são sistematizados e reconhecidos internacionalmente. O “problema nacional” – leia-se a identidade nacional – foi momentaneamente resolvido através da positivação do elemento que, como falava Silvio Romero, caracterizava-nos, ou seja, a mestiçagem.

A década de 1930 marcou uma grande ruptura com a visão pessimista deixada pelos teóricos do racismo científico. Gilberto Freyre destacou-se como o intelectual que marcou o deslocamento da identidade nacional vista a partir de uma ausência em relação à modernidade européia para uma identidade nacional brasileira peculiar, mas não inferior<sup>20</sup>. A mudança é feita a partir de uma nova interpretação sobre o conceito de mestiçagem. A mestiçagem deixa de ser vista como degeneradora, passando a ser o elemento crucial para a formação nacional, pois “é apresentada como símbolo do caráter relativamente democrático e flexível da cultura brasileira” (VILHENA, 1997, p. 133).

Freyre enfrentava ainda a grande questão: como formar uma nação “sem povo”? Sua resposta veio a partir de uma visão que mesclava tanto seus interesses pessoais (sua defesa de classe rural e oligárquica) quanto pela visão adquirida no estrangeiro, quando estuda com o antropólogo Franz Boas e dele adquire uma concepção culturalista da nação brasileira. A partir desta concepção, vai deslocar a equação raça/meio como explicativa da nação brasileira ao introduzir a esta o elemento cultura, colocando-o como elemento central de sua “historiografia social” sobre o Brasil. Sobre este momento nos fala Maio (1999):

---

<sup>20</sup> Em Casa Grande & Senzala (1933), ao invés de “falta” encontravam-se “excessos” de significação na sociedade brasileira. Sobre este tema ver Schwarcz (1999). Visão corroborada pela leitura de Ricardo Benzaquem de Araújo, para o qual o conceito de *hybris*, entendido como excesso, prioritariamente sexual, é o principal responsável pela constituição de “zonas de confraternização”, que, “contrabalançavam, até certo ponto, o despotismo típico da escravidão” (ARAÚJO, 1994).

Em meio à nossa intelectualidade, a visão racista (ex: Silvio Romero e Nina Rodrigues) entra em declínio nos anos de 1920 e 1930. Vários autores e obras foram apontados como responsáveis por essa ‘viragem’ em nosso pensamento social e que dariam consistência ao paradigma cultural. Vale ressaltar o pensamento sanitarista desse período, que só recentemente vem chamando a atenção por sua importância no deslocamento da matriz racista e que repercutiu nas reflexões de Freyre sobre raça e cultura.

A partir do deslocamento iniciado pelo Movimento Sanitarista, Freyre encontra caminho aberto para o desenvolvimento de outras teorias para explicação do Brasil. O negro, neste novo quadro, vai ganhar papel significativo. Sua cultura será entendida, por este autor, como o verdadeiro fator de colonização brasileira. Mas, para desmistificar a imagem do negro desenvolvida pelos intelectuais que o antecederam, Freyre construiu sua teoria sobre o Brasil a partir da “neutralização” dos três grupos étnicos aqui vigentes (branco, negro e indígena). Era preciso apagar do imaginário social da época a relação já naturalizada entre raças e inferioridade. Desta forma, o índio é transformado num ser rebelde; nos negros é evidenciada sua contribuição cultural como constituinte daquilo que nos fazia brasileiros; já os brancos (o português) eram entendidos como o agente aventureiro que, por sua plasticidade e miscibilidade (visto que já era um povo miscigenado), conseguiu equacionar de maneira positiva os elementos da cultura trazida pelos negros africanos e os obstáculos do clima tropical.

É importante notarmos que dentro desta construção foi preciso “escolher bem os grãos”, ou seja, os negros a quem Freyre se refere como portadores e transmissores de cultura são os negros da “Casa Grande”, isto é, aqueles negros que apresentam aspectos mais próximos da cultura do português, pois eram os negros que tinham conhecimentos matemáticos ou que, por serem de uma etnia específica, tinham traços negróides menos acentuados. O que procuro mostrar é que Freyre fez uma distinção entre os negros ditos do “eito” (aqueles que trabalhavam nas lavouras, que “moravam” nas senzalas e viviam em média 30 anos, devido às péssimas condições as quais eram submetidos), e os negros da Casa Grande, não que estes sofressem menos atrocidades - é conhecido o furor com que as negras escravizadas que trabalhavam na Casa Grande eram violentadas e mutiladas pelas senhoras enciumadas. O fato é que ocorre uma distinção, com o fim de “apagar” do imaginário nacional a imagem do negro escravizado. Esta, em meu entender, foi de certa forma, também uma tentativa de apagar o que foi o terrível período da escravidão e, sobretudo, os produtos que uma abolição “pelo alto” nos legou.

Uma vez criadas estas novas “identidades”, era possível (re)construir, de maneira positiva, a história das três matrizes étnicas presentes no Brasil. É neste contexto que a obra *Casa Grande & Senzala*, escrita por Freyre em 1933, desenhava um novo caminho para a inserção do Brasil na modernidade<sup>21</sup> ao propor um deslocamento na perspectiva pessimista que as teses racialistas engendravam. Segundo Freyre, o Brasil já era em si um país moderno, sua maior contribuição estava no fato de ser híbrido, o que lhe legava o “melhor” de cada elemento étnico que o compôs. A tese que Freyre apresentou tinha como pontos fundamentais<sup>22</sup>: primeiro, a idéia de que o Brasil era constituído por um povo mestiço culturalmente; segundo, ao “equilibrar”<sup>23</sup> – muito embora dando pesos diferentes a cada elemento da equação – os grupos que formavam o povo brasileiro, o autor cria a imagem de que as relações sociais brasileiras eram harmoniosas. O conflito, nesta leitura, era sinônimo de anomalia e, como tal, deveria ser extirpado do corpo social harmônico.

Um terceiro ponto importante da teoria freyreana encontra-se na construção da família (tal qual vista na Casa Grande) como núcleo central da organização social, política, religiosa e econômica da sociedade. Neste ponto destacam-se o patriarcalismo e o compadrio como instrumentos mediadores das relações entre a Casa Grande e seu entorno, e aí, mais particularmente, podemos observar um debate que se faz nas entrelinhas desta construção teórica, qual seja, o posicionamento do autor em relação à disputa de poder entre as oligarquias rurais e as novas elites industriais. Bastos (1991), desenvolve uma reflexão interessante sobre a posição de Freyre dentro do debate regionalista. Para a autora, este intelectual – representante da elite tradicional rural da época – buscava, através de sua análise teórica, legitimar o *status quo* vigente, assim como legitimar a manutenção do pacto de 1930. Neste sentido, Freyre representou um elemento fundamental para o pacto agrário-industrial.

---

<sup>21</sup> Não há um consenso dentro das Ciências Sociais sobre o exato momento histórico em que o Brasil pode ser classificado como moderno, ou quando ele faz parte da modernidade européia. Alguns autores, principalmente os historiadores marxistas, colocam que o Brasil já “nasce” como produto da modernidade uma vez que é fruto da expansão capitalista. Outros dizem que só podemos pensar a modernidade brasileira a partir da vinda da família real e sua corte para o Brasil, pois o estilo de vida deste grupo seletivo seria um raio em céu azul, tamanho seu contraste com o modo de vida na colônia. Há ainda autores que datam a modernidade brasileira a partir do momento de que tratamos aqui, ou seja, nos idos da década de 1930. Nesta interpretação, a idéia de “democracia racial” foi fundamental para a consolidação da modernidade brasileira. Para conferir estas diferentes abordagens ver: Souza, J. (2000); Schwarcz, L. (2000); Guimarães, A. S. (2002) e para uma visão pautada na concepção marxista, ver Moura, C. (1988).

<sup>22</sup> Segundo Bastos (1991), os pontos principais da teoria freyreana podem ser classificados como: a) o patriarcado; b) a interpenetração das etnias e culturas; c) o trópico. Estes elementos constituem a teoria denominada por Freyre como “lusotropicalismo”.

<sup>23</sup> Segundo Maio (1999), Freyre desenvolve uma perspectiva dialética dos “antagonismos em equilíbrio”.

A família (e não o Estado ou o indivíduo) é, para Freyre, o elemento harmonizador. Desta maneira, o autor evoca o tradicional como necessário à nova ordem social nascente: a modernização trazida pela industrialização. A família representa a força oligárquica, única garantia da ordem social e da unidade nacional.

A expressão máxima desta teoria está na sua síntese, a idéia de que o Brasil vivencia um sentimento de relações sociais harmônicas. Idéia que, posteriormente é interpretada por Roger Bastide como “democracia racial”. Mesmo sendo um conceito usado por Freyre somente a partir dos anos de 1950 (GUIMARÃES, 2002). Este momento histórico é marcado, como vimos, pelas idéias de modernidade, de transformações do Estado, colocando-se a discussão da questão da cidadania. “Como universalizar os direitos, mesmo que formalmente, numa sociedade em que se reconhecem categorias diversas de indivíduos *constitutivamente diferentes*?” (BASTOS, 1991, p.35). O conceito de “democracia racial” vem resolver tal questão, pois unifica as diferenças dentro da idéia de povo brasileiro, o que universaliza os direitos dos cidadãos, mas, por outro lado, posterga o debate sobre a heterogeneidade da sociedade brasileira.

A obra de Freyre foi rapidamente alçada ao papel de “gênese da nacionalidade”, paralelamente a um processo de desafricanização de vários elementos culturais, simbolicamente clareados. Esta seria a forma de “materializar” uma cultura brasileira, buscando mostrar, no plano cultural, um “cadinho” da contribuição dos três grupos que constituíam o povo brasileiro. Isto passa a compor as diretrizes para a política varguista e, neste quadro, a cultura negra é valorizada de modo positivo (entenda-se bem que esta positivação ficou no plano cultural); nas escolas – desde então – aprende-se em livros didáticos que a mestiçagem foi o processo constitutivo do povo brasileiro. Sobre o período analisa Guimarães (2002, p. 120):

Vargas, na política; Freyre, nas ciências sociais; os artistas e literatos modernistas e regionalistas, nas artes; esses serão os principais responsáveis pela ‘solução’ da questão racial, diluída na matriz luso-brasileira e mestiça de base popular, formada por séculos de colonização e de mestiçagem biológica e cultural, em que o predomínio demográfico e civilizatório dos europeus nunca fora completo a ponto de impor a segregação dos negros e mestiços. Ao contrário, a estratégia dominante sempre fora de ‘transformismo’ e de ‘embranquecimento’, ou seja, de incorporação dos mestiços socialmente bem-sucedidos ao grupo dominante ‘branco’.

Quando analisarmos o papel do negro na teoria freyreana, notamos que este foi compreendido dentro do tropo cultural, o que significa que a sociedade admitia a existência do

negro a partir de sua contribuição cultural, ou seja, a dimensão política não é abordada. Dito de outra forma, o negro enquanto cidadão pleno não é colocado em questão, já que a dimensão política fica circunscrita à idéia de “democracia racial” que, por sua vez, parte do princípio de que todos são cidadãos iguais, ou no mínimo sem distinções feitas a partir de sua “raça”. Segundo observa Freyre, a cor não era um “problema” para os negros no Brasil, diferente do caso norte americano. A sociabilidade desenvolvida a partir da estrutura legada pelas Casas-Grandes fazia com que negros e brancos usufríssem as mesmas oportunidades. Se havia uma diferenciação entre esses dois grupos tratava-se de um problema de classe e não de raça<sup>24</sup>.

Desta forma, na construção desta “metáfora política”, “democracia racial”, as relações entre negros e brancos passam a serem trabalhadas pelo nosso pensamento social a partir do enfoque freyreano, aceito e legitimado socialmente. Como nos lembra Guimarães (2002), o pós-guerra marcou um momento de negação do caráter irreversível da inferioridade intelectual, moral e psicológica dos negros (e de qualquer etnia). Para este autor, a idéia de democracia racial, que entra com força na academia por volta dos anos de 1950, a partir de Charles Wagley, ganha legitimidade porque se constitui como um conceito de expressão forte, pois ao lado dos conceitos de “povo” e de “nacionalidade”, a noção de “democracia” é central no léxico político brasileiro. Assim, com forte poder semântico, visto que também marca o afastamento da ditadura varguista, o conceito de democracia, entre as décadas de 1950 e 1960, passa a ser adjetivado, de modo que vemos surgir derivações deste conceito como, por exemplo, democracia política, social, cooperativista, étnica e racial.

Guimarães (2002) analisa que, em Freyre, o conceito de democracia está restrito à dimensão social e não à dimensão dos direitos políticos. Dessa forma, no plano cultural, a democracia racial é materializada no imaginário social brasileiro, permanecendo intacta como imagem do Brasil até os anos de 1950, quando passa a ser interpretada como mito. Interpretação esta que vem à tona com os estudos desenvolvidos pelo Projeto UNESCO, como também pelos “revisionistas” a partir das décadas de 1950 e 1960.

A segunda guinada no pensamento social brasileiro no que diz respeito à discussão sobre as relações étnico-raciais, iniciou-se, assim, nos anos de 1950. No contexto posterior à Segunda Guerra Mundial, da persistência do racismo nos Estados Unidos e na África do Sul; do surgimento da Guerra Fria e do processo de descolonização africana e asiática, que mantiveram a

---

<sup>24</sup> Sobre a discussão de classes e questão racial ver GUIMARÃES (2002).

atualidade da questão racial. Foi neste quadro que surgiu uma proposta universalista para pensar soluções para uma convivência pacífica entre diferentes grupos étnico-raciais. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) é criada com uma perspectiva igualitária e universalista, estimulando a produção de conhecimento científico a respeito do racismo com o fim de promover a superação deste fenômeno.

O Projeto UNESCO teve apoio, como esclarece Guimarães (2004), da *Revista Anhembi* (em São Paulo) e do *Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia - Columbia University*, (na Bahia). Este projeto também teve apoio, mesmo que indiretamente, do Teatro Experimental do Negro e do I Congresso Nacional do Negro, através de seus principais intelectuais: Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento e Edson Carneiro. Estes contribuíram no desenho do projeto, seja na sua expansão no Rio de Janeiro, seja na sua divulgação pelo Brasil.

Voltando-se a regiões tradicionais como o Nordeste, e em áreas modernas como o Sudeste (São Paulo e Rio de Janeiro), o projeto procurava “apresentar ao mundo os detalhes de uma experiência no campo das interações raciais, julgada, na época, singular e bem sucedida” (MAIO, 1999). A questão que guiava os pesquisadores era “existe preconceito racial no Brasil?”

O Projeto UNESCO engendrou uma série de pesquisas na área das relações raciais, o que fortaleceu os estudos já iniciados por Donald Pierson, o qual, segundo Guimarães (2004), teve o pioneirismo de introduzir uma metodologia e uma teoria inovadoras para a compreensão da dinâmica das relações raciais no Brasil.

Particularmente no caso brasileiro, a proposta destes intelectuais era a de polemizar com a literatura sociológica já produzida por Pierson (1971) ou Frazier (1942), sem rever a história social já estabelecida por Freyre (1933; 1936). Guimarães entende que os estudos realizados no âmbito do projeto UNESCO foram, na realidade, uma tentativa de seguir pistas e verificar hipóteses levantadas por estudos anteriores, fato expresso pela Bahia, pois, “como era transparente na Bahia ou em Pernambuco daquela época não havia tempo hábil ou expertise disponível para proceder a revisão da história social desta região, estabelecida por Freyre havia duas décadas” (GUIMARÃES, 2004). Sobre a contribuição do projeto para as ciências sociais brasileiras aponta Maio (1999):

O projeto UNESCO veio possibilitar a análise das trajetórias sociais e intelectuais de cientistas, dos conteúdos teórico-metodológicos que informaram as pesquisas e do estado da arte de determinadas disciplinas, especialmente a Antropologia e a Sociologia.

Participaram do projeto os seguintes cientistas sociais: Thales de Azevedo, Roger Bastide, Charles Wagley, Luis de Aguiar, Costa Pinto, Oracy Nogueira, René Ribeiro, Florestan Fernandes entre outros (MAIO, 1999). As pesquisas foram sintetizadas em duas, a Escola de São Paulo e a da Bahia. Estes estudos demonstraram as tensões geradas pelos deslocamentos regionais e interpretativos ensejados pelo projeto. Para Guimarães (2004), o projeto amplia o foco espacial dos estudos de relações raciais, incluindo o mundo rural brasileiro do norte e nordeste, e transformando o sudeste e o sul em áreas privilegiadas. Também contrapôs às autoridades monopolísticas de Gilberto Freyre e Arthur Ramos e, secundariamente de Donald Pierson, novas autoridades concorrentes, Roger Bastide, Thales de Azevedo, Oracy Nogueira, René Ribeiro e Florestan Fernandes.

Contudo, a maior descoberta destes estudos foi a constatação da existência do preconceito racial no Brasil. Esta constatação abalou a imagem do Brasil como um paraíso racial. Um dos principais pesquisadores do projeto foi Florestan Fernandes. No âmbito do projeto UNESCO, seus estudos marcam sua oposição à visão culturalista de Gilberto Freyre. Como analisa Maio (1999):

[...] o padrão de relações raciais no Brasil estaria associado menos às relações de pessoalidade, ou seja, na esfera privada, entre escravizados e senhores supostamente tolerada no período colonial do que da estrutura social extremamente estratificada, que a partir de uma análise histórico-sociológica é facilmente verificável.

Ao ver a democracia racial como mito, Florestan Fernandes entende que esta possuiria a função precisa de dificultar a própria modificação do padrão tradicional brasileiro de relações raciais. Funcionaria como um dispositivo para que o problema racial não fosse visto de frente. Florestan marca um novo lugar dentro das interpretações do nosso pensamento social, fazendo um esforço significativo em institucionalizar a sociologia no Brasil. Através de sua obra *A Integração do Negro na Sociedade de Classes* (1965), desarticulou o que por muito tempo foi a imagem do Brasil, ou seja, o da democracia racial. Interpretando este momento, Guimarães (2004), entende que a construção da ideologia de democracia racial foi produto da Revolução de 1930, que pôs fim a Primeira República, observa também que este conceito nasce como expressão da modernidade brasileira. Já Elide Rugai Bastos (1991, p. 39), demonstra que:

O mito da democracia racial tem sua justificativa no fato de os setores dominantes, originários da aristocracia rural, não estarem acostumados a lidar com movimentos sociais autônomos e consideram a *pax social* algo monolítico – portanto não podem permitir nenhuma ‘rachadura’ do todo social.

Em concordância com Bastos, Viotti (1979), ao analisar o mito da democracia racial no Brasil, aponta que a chave para a compreensão deste mito estaria na compreensão do sistema de clientela e patronagem e no seu desmoronamento. Estes, por sua vez, seriam sustentáculos de um sistema de hierarquização social. Segundo a autora, a elite branca brasileira estava acostumada, desde a colonização, a ver os negros como inferiores, mas tinha aprendido a abrir exceções para alguns *indivíduos* negros ou mulatos<sup>25</sup>. Ou seja, a elite branca brasileira já tinha em sua própria sociedade os elementos necessários para forjar sua ideologia racial. Contudo, com o desmoronamento do sistema de clientela e patronagem a partir da modernização, que trazia consigo o desenvolvimento de um sistema competitivo, os conflitos se acirram e, segundo a autora, é neste íterim que o mito da democracia racial ganha força, pois trabalhava para diluir os conflitos emergentes.

O contexto que informa as análises de Florestan Fernandes, que também pertenceu ao grupo dos revisionistas<sup>26</sup> e o da modernização urbano-industrial, partindo, sobretudo de uma visão marxista. Este autor entende que o pleno desenvolvimento capitalista traria em seu bojo a consciência das classes em jogo. Todavia, em seus estudos, Florestan Fernandes identifica que, na contramão de um capitalismo “prodigioso”, o capitalismo brasileiro estava caminhando lentamente, devido a entraves “arcaicos”, resquícios da transição incompleta pela qual se realizou a passagem de uma estrutura social composta de estamentos e castas para uma estrutura de classes. Segundo Florestan Fernandes, o desenvolvimento do capitalismo atualizaria as relações sociais e apagaria as características de uma sociedade estamental e hierárquica. Desta forma, o autor busca na tese do desenvolvimento capitalista a equalização das desigualdades sociais (sobretudo raciais) para a emergência de uma democracia, que culminaria no desenvolvimento de uma sociedade socialista.

---

<sup>25</sup> Sobre este ponto em particular ver trabalho de Fernandes, “A Integração dos Negros na Sociedade de Classes” (1965).

<sup>26</sup> Dentre a produção intelectual dos revisionistas, as mais importantes são: Costa Pinto (1952); Florestan Fernandes e Roger Bastide (1955); Thales de Azevedo (1955); Guerreiro Ramos (1957); Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni (1960), entre outros. Para saber mais sobre os revisionistas ver Viotti (1979).

O produto de suas pesquisas dentro do Projeto UNESCO (1965), demonstrava que a elite branca brasileira lançava mão do instrumento “preconceito de cor” para assegurar suas vantagens dentro da nova estrutura social. Este processo expressava-se através de mecanismos de contenção da ascensão social dos negros e sua principal forma seria o pinçamento de uma pequena fração de negros para dentro da estrutura da elite branca. Estava em curso a “ascensão dos negros”. Passo importante, sem dúvida, principalmente se pensarmos a posição social dos negros no pós-abolição. Todavia, este movimento promovia também a fragmentação de uma consciência de classe nos negros. Consciência esta que já despontava à época com as “impulsões igualitárias” vindas da Imprensa Negra e da Frente Negra Brasileira.

Assim, a partir da crítica levantada por Fernandes sobre a “democracia racial” como um “mito” que tinha a função de servir à elite brasileira branca abre-se uma nova tradição interpretativa sobre a dinâmica das relações raciais no pensamento sociológico, agora sistematizado e institucionalizado, não mais ensaístico.

Afastando-se da perspectiva da modernização como resolução do problema racial, os estudos das décadas de 1980 e 1990 buscaram desvendar os instrumentos pelos quais a discriminação se concretizava, mesmo não sendo reconhecida pela percepção oficial.

A tese geral defendida por estes estudos sociológicos era que tais desigualdades apresentavam um componente racial inequívoco, que não poderia ser diluído num gradiente de cor. Pesquisas como as de Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson do Valle e Silva (1980), assim como as de Telles (1992), Lovel (1989), Andrews (1992), entre outras, desmontaram de vez a imagem de uma discriminação suave, atestando a existência de discriminação em graus e esferas diferentes (SCHWARCZ, 1999, p.287).

Para Schwarcz, tais estudos trazem novamente a temática da raça para pensar a sociedade brasileira. O fato é que estes estudos contribuíram, na esfera acadêmica, para a fortalecer a denúncia de racismo que o movimento negro já vinha apresentando há muito tempo.

Entre 1965 e 1978, período de ditadura militar no Brasil, o protesto negro, assim como outras formas de reivindicação social, foram silenciadas. É retomado com toda força em 1979, com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), e por outras entidades negras. Estas, por sua vez, mostram um perfil diferente de seus antecessores, pois, na esfera política, alinham-se com a esquerda revolucionária e, ideologicamente, assumem, pela primeira vez no país, um “radicalismo racial”. Estes movimentos golpeiam de forma contundente a concepção de

“democracia racial” que a sociedade tem de si mesma, no momento em que reintroduzem a idéia de raça<sup>27</sup> e reivindicam a origem africana para construir uma imagem positiva sobre o negro, tanto socialmente, como e, principalmente, para os próprios negros. A idéia de “raça” opera como conceito “nativo” para tal grupo, pois é a expressão da afirmação de tudo o que o conceito – até então – tratava como negativo, ou seja, da cultura, do fenótipo, da origem, enfim, do modo de ser negro. Ocorre a partir daí a afirmação da estética negra, o cabelo “black power”, trançado; as roupas coloridas; a música *soul*, revelando a influência que o movimento dos negros americanos pelos direitos civis e o desenvolvimento de um nacionalismo negro nos Estados Unidos, exerceram para a afirmação da identidade negra nas décadas de 1960 a 1980, no Brasil<sup>28</sup>.

Outros acontecimentos marcantes contribuíram para este posicionamento, a luta de libertação dos povos da África meridional (Moçambique, Angola, Rodésia, África do Sul), assim como o movimento das mulheres, no plano internacional, o que possibilitou a militância das mulheres negras; o novo sindicalismo brasileiro e os novos movimentos sociais urbanos da década de 1980 (GUIMARÃES, 2002).

Segundo Guimarães (2003), o Movimento Negro Unificado operou, no plano social, a unificação dos termos até então entendidos separadamente, quais sejam, a raça negra, ou o negro é todo aquele dito pardo, mulato, preto<sup>29</sup>; destes os que não se reconheciam enquanto negros, estavam – entendia este movimento – alienados. Para ser cidadão, um negro precisava, antes de tudo, reinventar sua raça. Na mesma direção, só que na esfera acadêmica, mais especificamente dentro da sociologia, Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva (1979), de maneira inovadora, ao analisarem os dados produzidos pelo IBGE, unificam as categorias “preto” e “pardo” para demonstrar que as desigualdades econômicas e sociais entre brancos e negros resultariam de diferenças de oportunidades de vida e de formas de tratamento peculiares a uma sociedade racista.

---

<sup>27</sup> O conceito de raça é pensado e trabalhado não sob o sentido biológico, como utilizado por teorias racialistas. O movimento negro atribuiu novo significado a este conceito quando entende ser ele um conceito “nativo”, ou seja, que é utilizado pela sociedade em suas relações cotidianas a ponto de assegurar discriminações e estabelecer grande influência no alocamento dos sujeitos em determinadas posições na sociedade. Dessa forma, o movimento negro entende que ele não deve ser abandonado, pois está presente e orienta as relações sociais.

<sup>28</sup> Ver NASCIMENTO, M. E. do “A estratégia da desigualdade: o Movimento Negro dos anos 70”. (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais – PUC-SP, 1989).

<sup>29</sup> No recenseamento de 1980, os não-brancos brasileiros, ao serem indagados sobre sua cor, enunciaram cerca de 136 categorias de cores diferentes que se acomodavam no interior de um gradiente de cor cujos pólos são o preto e o branco. Ver MOURA, C. (1988). Este fato é ilustrativo para entendermos a necessidade vista pelo Movimento Negro de unificar estes “negros” em uma só voz e, assim, aumentar a força do movimento.

Estes estudos contribuíram para a crítica a elementos fundamentais dentro da discussão da identidade negra, tais como a crítica ao conceito de democracia racial, à idéia de que as diferenças entre negros e brancos expressavam diferenças de classes sociais e a problematização das categorias de identificação racial usadas pelo IBGE<sup>30</sup>.

Partindo destes fatos históricos marcantes para entender a temática das relações raciais no Brasil e, mais que isto, para perceber como é possível formular identidades dentro deste contexto, a próxima seção visa construir uma linha interpretativa que parte da percepção de que a sociedade brasileira, por ter em mente uma representação social negativa sobre o negro, dificultou sua inserção no modelo social vigente. A educação, instrumento fundamental dentro deste processo, agiu como reprodutora deste imaginário negativo sobre o negro. Desta forma, na contramão do esperado com o ideal democrático republicano, as estatísticas que medem o grau de aquisição das ações do Estado mostram um histórico desequilíbrio entre o grupo de descendência européia e os de descendência não-européia, particularmente os negros.

---

<sup>30</sup> Esta é uma discussão ampla dentro da literatura sociológica e antropológica. Para compreensão de como é complexa a elaboração e utilização das categorias empregadas pelo IBGE: “branco”, “preto”, “pardo”, “amarelo” e “indígena” ver NASCIMENTO, A. (Dissertação de Mestrado em Sociologia – UNESP, 2005) ou ainda: ARAÚJO (1987).

### 3 Do ponto de vista da educação.

Segundo entendo, a educação pública brasileira teve papel marcante no processo de consolidação de idéias preconceituosas sobre o negro. Ora de forma ativa, ora de forma passiva, a educação foi transformada em um instrumento social praticamente inatingível para os negros no Brasil. Do mesmo modo em que, no momento da formação da nação brasileira, o negro foi integrado parcialmente, tornando-se um cidadão de segunda ordem, também nos primórdios do sistema de ensino público brasileiro, homens, mulheres e crianças de pele preta foram vistos como ex-escravos, carregando o estigma racial da suposta irracionalidade inerente aos africanos. Em poucas palavras, podemos dizer que o sistema de ensino público brasileiro, no limite, encarou este grupo como sub-cidadãos, de capacidade racional reduzida.

Esta seção busca mostrar como a educação pública, instrumento essencial para a ascensão social, portou-se diante da demanda por educação pública gerada pela população negra no Brasil. Para entender a ideologia que acompanhou as ações do sistema educacional em nosso país, farei um recuo histórico, pois entendo que a formalização do sistema de ensino público brasileiro explicitou uma visão pejorativa sobre o negro que começou a ser construída sob a estrutura da colonização.

A educação enquanto sistema tem a função de reproduzir determinadas hierarquias sociais, perpetuando, assim, um determinado *status quo* vigente (BOURDIEU, 1999). É neste sentido que buscamos, nesta seção, rever o sistema educacional brasileiro. Busco entender quais as bases ideológicas que nortearam a construção do sistema escolar brasileiro e, desta forma, pontuar como o sistema de ensino brasileiro se portou diante das diferenças étnico-raciais. Tal fato torna-se deveras importante já que possibilita perceber qual foi o posicionamento da sociedade – e mais especificamente do Estado – perante a necessidade de construção de uma nação aos moldes europeus o que, segundo entendo, foi um dos principais períodos da história brasileira para a questão racial, pois a partir do século XX, principalmente na segunda metade deste, houve a construção de um movimento que procurou engendrar uma identidade nacional “positiva” a partir da “inserção” dos grupos até então renegados pela nação: negros e indígenas. Dito com outras palavras, este foi o espaço em que a questão da identidade nacional foi resolvida (pelo menos para aquele momento) a partir da idéia de que o Brasil já era moderno em sua concepção primeira, visto que era genuinamente portador de uma democracia racial.

Como a educação, ou melhor, o sistema de ensino, portou-se diante de tantas mudanças empreendidas durante a história brasileira no que diz respeito ao entendimento sobre o negro, bem como sobre outros grupos étnicos? Pensando que a educação é um instrumento de socialização fundamental para a inserção e a mobilidade social dos indivíduos, como o sistema de ensino se posicionou em relação aos negros, que já antes da escravização eram vistos de forma excludente pelos portugueses colonizadores? Estes questionamentos serão discutidos nesta seção.

Todavia, nosso foco está na presença do negro dentro deste sistema. Este recorte procura respaldar a compreensão sobre o aluno negro bem como o docente negro. Entendo que conhecer a história da educação no Brasil é fundamental para compreender a posição em que se encontram os negros em nossa sociedade de qualquer ponto de vista que se possa olhar, econômico, cultural, educacional, etc.

Sendo assim, esta seção foi construída sob o esforço de compreender de que maneira o imaginário social brasileiro e, mais especificamente o republicano, trabalhou sua herança colonial a respeito do negro, qual seja, a associação entre negro e perigo, negro e imoralidade, negro e loucura, negro e inferioridade intelectual, do ponto de vista da educação.

### **3.1 A educação no Brasil colonial.**

Como vimos na seção anterior, a vinda de homens e mulheres africanos para o Brasil no período colonial foi marcada por uma sucessão de violências físicas e simbólicas legitimadas pela Igreja Católica que, naquele momento, era uma das bases fundamentais da sociedade, visto que quase tudo que se passava na sociedade tinha um viés religioso.

É possível falar em educação no Brasil tendo em vista as primeiras missas celebradas quando do descobrimento deste “Novo Mundo”. Podemos mesmo alargar tal processo de evangelização quando olhamos para a vinda dos negros já escravizados da África para o Brasil, lembrando que estes, antes de entrarem nos navios negreiros, eram obrigados a se batizarem e, com este rito, tinham a obrigação de deixar para trás tudo o que remetesse à “barbárie”, como era entendida a cultura africana pelos portugueses.

Todavia, quando pensamos em educação formal, identificamos nos estudos sobre este tema um marco inicial diferente: é em 1549, com a chegada do primeiro grupo de jesuítas que se inicia a história da educação no Brasil (SAVIANE, 2004), muito embora tenhamos notícias de

que os primeiros religiosos que fundaram as primeiras escolas no Brasil não foram os jesuítas, mas os franciscanos, em 1538, antes da chegada de Nóbrega e Anchieta. A principal diferença entre os franciscanos e os jesuítas quanto à educação dava-se na compreensão da ação missionária, ou seja, para onde e para quem ela se voltava. Enquanto os jesuítas centravam sua atenção nas regiões urbanas (nas cidades), os franciscanos agiam no interior da colônia, em áreas de muita carência e pouca boa vontade (SANGENIS, 2004)<sup>31</sup>.

A despeito da presença missionária dos franciscanos nas terras brasileiras percebe-se, ao pesquisar este assunto, certo consenso em afirmar que é com a vinda dos jesuítas que se inicia a educação no Brasil. Os jesuítas expressavam a preocupação da coroa com a contra-reforma e do expansionismo territorial. É possível entender este fato pela forte presença dos jesuítas na formação dos colégios brasileiros, bem como sua forte ideologia ligada umbilicalmente à posição da Igreja Católica e do Rei de Portugal. Desde a chegada dos primeiros jesuítas, em 1549, até sua expulsão por Pombal, em 1759, transcorreram mais de dois séculos da presença jesuítica no ensino brasileiro como legítima ação oficial.

O contexto da vinda dos jesuítas para o Brasil foi marcado por mudanças sociais em Portugal. Ocorriam, em meados do século XVI, na Europa Ocidental, transformações tanto de ordem religiosa – a Reforma – quanto de ordem econômica, e aqui destacamos o comércio intercontinental. Cada uma a seu modo alterava aquela estrutura social de cunho estamental. Todavia, preponderava uma mentalidade de traços medievais, onde o analfabetismo dominava (WEHLING, 2004). A escrita, na cultura européia, mais especificamente no período da Idade Média, tinha uma relação íntima com a religião cristã. Praticamente era apenas o clero que detinha a escrita e a usava segundo seu entendimento: as escrituras tinham *status* de lei para toda a sociedade. Rei e Igreja agiam em conjunto e em nome da vontade de Deus. José Maria de Paiva (2004, p. 77), expressa este fato da seguinte forma:

As letras se traduziam, assim, em fórmulas teológicas e jurídicas. A organização social se fizera sob essa compreensão da referência a Deus, o rei se pondo como expressão de Sua vontade; a Igreja tendo, também ela, uma presença onímoda, como entendimento e como instituição.

---

<sup>31</sup> A primeira escola do Brasil foi fundada por dois franciscanos, Frei Bernardo de Armenta e Frei Alonso Lebron, em Mbyaçá, *Laguna dos Patos*, Santa Catarina, no ano de 1538 (SANGENIS, 2004).

Entre os séculos XII e XVI, contudo, ocorre uma mudança na forma de entender a função das letras. Da restrição religiosa ela passa a ser alargada para o mundo mercantil. Sobre este fato nos mostra Paiva (2004, p. 79):

O fomento das letras, que, nos séculos anteriores, podia estar confinado aos muros do mosteiro ou da sé episcopal, ou podia, como na primeira universidade, se fazer na relação corporativa mestre/aprendiz, visando a formação do clérigo, eclesiástico ou leigo, devia agora se espalhar em moldes operacionais, atendendo as novas atividades e profissões como homens de negócio, comerciantes, banqueiros, contadores, etc. Tornava-se necessário uma instituição que possibilitasse seu acesso: nascia a escola.

É neste contexto de mudanças estruturais que a Companhia de Jesus é fundada, voltando-se para a sociedade como um elemento mediador entre esta e os anseios religiosos.

Wehling (2004), observa que a incorporação do Brasil ao mundo da cultura européia através da educação religiosa feita pela Companhia de Jesus nos deu um viés cultural ideológico bem específico:

O Brasil entrou para o mundo da cultura, deste modo, pela atuação da Contra-Reforma. Afastou-se, assim, da tradição investigativa que se consolidava ao norte dos Pirineus e que, em menos de um século, passaria da *Nova Lógica* de Bacon, a Galileu, Descartes e Newton (WEHLING, 2004, p. 50).

Diferentemente dos países que vivenciavam a Reforma religiosa, em que havia um esforço grande para alfabetizar as pessoas para que assim pudessem ler e interpretar a Bíblia Sagrada, no Brasil, em tempos de colônia, havia uma preocupação muito grande, da parte dos colonizadores, em cercear as idéias que fossem contra a fé católica e a estrutura que ela engendrava. É neste contexto político, sobretudo, que chega ao Brasil, enviada pelo Rei de Portugal, a Companhia de Jesus, que tinha por missão catequizar os nativos e evangelizar os demais, exceto os negros. A estes o tratamento era feito a partir da condição de escravo, como veremos adiante.

Segundo Dermeval Saviane (2004), a inserção do Brasil no mundo ocidental se deu através de um processo que envolve três aspectos: a colonização, a educação e a catequese. Aspectos intimamente ligados, já que historicamente a Igreja esteve com o monopólio das letras (leitura e escrita). Entendia-se que caberia a ela arregimentar novos fiéis para o cristianismo, além de assegurar, através da ortodoxia católica, a ordem e a obediência à Metrópole. Sendo

assim, ser padre era ser professor e a única educação disponível, para a colônia, passava pelos cuidados minuciosos da Igreja e do Rei.

Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro (2007), aponta para o fato de que os jesuítas, não só no Brasil colonial, mas em todo o Império Português apresentarem idéias pedagógicas inspiradas na filosofia clássica, na Bíblia, no Estoicismo, nas Sagradas Escrituras, na Patrística, na Escolástica e na chamada Segunda Escolástica (ou Escolástica Espanhola – séculos XVI e XVII). Idéias que eram adaptadas ao cenário colonial para seu melhor desempenho. Neste contexto, eram apresentadas em formas de sermões e livros de reflexões moral.

Podemos entender a partir destes parâmetros que a escola, no Brasil, foi desenhada para ser instrumento do governo metropolitano. A Igreja, mediadora privilegiada entre as esferas sociais, era a responsável direta pela educação, fundando-a como uma expansão do ensinar “pastoral”. Para ilustrar este fato, destacamos algumas palavras de Paiva (2004, p. 83-4):

O colégio era a instância administrativa imediata dos religiosos que aí lecionavam como também das resistências e missões a ele anexas. Mais que uma escola, era o ponto de ligação com a Coroa e as demais repartições de governo, quer no sentido de realização de uma função social, quer no sentido administrativo.

É importante notar que a educação se dava desta forma não apenas por serem padres os professores, mas porque a religião estava presente e era vista como necessária para toda a sociedade de então.

É preciso advertir, uma vez mais, que nos colégios não se trata de uma formação clerical: a dimensão religiosa era a formação destinada a qualquer aluno, que seria o letrado, ocupante de cargo ou posição socialmente distinta. Governador, capitão, provedor, ouvidor, funcionários públicos, eles e outros aprenderam a pensar assim, assim viver e praticar. E assim praticavam. O engenho, a vila, a cidade, como o navio, o quartel, a casa de comércio, a bandeira, todos formatavam religiosamente os atos sociais do dia-a-dia. Essa formatação era expressão absoluta do viver social, que, por sua vez, consolidava a prática colegial, o colégio aparecendo, todo ele, religioso (PAIVA, 2004, p. 90).

Como vemos, o colégio construído pelos jesuítas era a expressão instrumental da pregação e conservação da fé. Garantindo a normalidade requerida pela Coroa, agia, sobretudo, na pacificação dos escravizados. Como instrumento ideológico da Igreja, controlava não só o modelo de ensino fornecido, mas também a quem ele era destinado. Ou seja, ele era destinado a poucas pessoas, melhor dizendo, havia formas diferentes de ensino que correspondiam a

diferentes “públicos”. Por exemplo, para os indígenas era a catequização que expressava educação, feita sob violência tanto simbólica quanto física. É preciso lembrar que as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias e levadas para serem “educadas” pelos jesuítas. Estes acreditavam que assim, salvavam aquelas pequenas almas e, ao mesmo tempo, elas poderiam ensinar aos demais a fé cristã.

O ensino destinado à elite colonial era de outra natureza. Sem dúvida a dimensão religiosa estava sempre presente. Para este grupo, funcionava como o aprendizado das regras sociais que seriam cobradas quando da vida adulta. Para os homens, era destinado o ensino das primeiras letras, e aqueles que apresentavam maior aptidão eram escolhidos para continuar seus estudos até que chegassem à universidade, na metrópole. Seriam eles, uma vez formados, os homens da estrutura colonial no Brasil. O ensino das meninas, não obstante, era bem diferente. As poucas mulheres presentes na colônia seguiam sua vida nos limites do lar. Desta forma, as meninas aprendiam, desde muito cedo, as prendas domésticas ou, no máximo, a contar e ler algumas palavras, ainda no sentido restrito do cuidado com seu lar e sua família.

Ao estudar a educação da mulher e da criança no Brasil colonial, Maria Beatriz Nizza da Silva (2004, p. 134) nos apresenta o quadro destinado à educação feminina:

Os papéis femininos eram claramente definidos: ‘elas têm uma casa que governar, marido que fazer feliz, e filhos que educar na virtude’. Para virem a bem desempenhar estas funções, as meninas deviam ser retiradas das casas paternas, onde sua formação era descuidada, para serem educadas no recolhimento.

Muitas meninas que conseguiam serem alfabetizadas deviam este fato a sua ida aos conventos de Portugal ou das ilhas atlânticas. Apenas as filhas da elite local (senhores de engenho, capitães-mores, marechais de campo, ostentando títulos honoríficos como o de fidalgo da Casa Real ou cavaleiro da Ordem de Cristo) eram as que tinham este privilégio. Situação que não representava o cuidado com a educação feminina, mas sim a ascensão social devida ao *status* social que representava para a família ter filhas em conventos na metrópole (FONSECA, 2000).

Não é difícil ver que o modelo de educação empreendida pelos jesuítas expressava a necessidade de manter a ordem social distribuindo e ratificando cada indivíduo em determinado papel e posição social. As diretrizes conceituais que guiavam as ações dos jesuítas estavam contidas no *Ratio Studiorum*, o código pedagógico da Companhia de Jesus, aprovado em 1599, e vigorando por quase duzentos anos. Construído após o Concílio de Trento, em 1546, cuja

principal diretriz era a “extirpação das heresias e a reforma dos costumes” (PAIVA, 2004, p. 85), o *Ratio Studiorum* procurava promover a educação como meio privilegiado para a aplicação do aprimoramento das virtudes e melhoria dos costumes. Educar era visto como fundamentalmente levar ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso (PAIVA, 2004).

Este quadro só é modificado após a Lei de 3 de setembro de 1759, quando os jesuítas são expulsos de todo o reino português. Segundo Cardoso (2004, p. 180):

A expulsão dos jesuítas faz parte das reformas do Estado promovidas no reino de D. João I e efetivadas pelo Ministro Sebastião de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699-1782). Medida que sinalizou uma ruptura do governo português com o pensamento escolástico, dando espaço para a modernização que se pretendia [...].

As reformas pombalinas certamente representaram uma guinada na forma de entender o ensino público no Brasil. O escopo principal destas reformas era eliminar o obscurantismo próprio da obra dos jesuítas para, desta forma, implantar as transformações intelectuais e culturais do mundo moderno. O fechamento dos colégios jesuíticos implicou, para o Brasil, a tomada de posição – pela primeira vez – por parte do Estado frente à educação pública.

As reformas pombalinas se contrapõem ao predomínio das idéias religiosas na versão dos jesuítas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, constituem o privilégio do Estado em matéria de instrução. (SAVIANE, 2004, p. 128).

Implanta-se, destarte, um novo sistema de ensino que vigora, no Brasil, até princípios do século XIX, compreendida como uma reforma de caráter iluminista, o que não deixou de ser mais uma forma de conciliar, de maneira política, a modernização do país com a preservação da monarquia absolutista. Como exemplo dos limites da ideologia pombalina, destacamos as palavras de Cardoso (2004, p. 181):

Havia uma preocupação constante com a disseminação dos ‘abomináveis princípios franceses’, levando o governo a arquitetar minuciosamente os passos da reforma do ensino, desde o que devia ser lido, como se devia ensinar, proibindo qualquer iniciativa individual dos agentes desse processo, a menos que fosse solicitada pelo próprio rei.

A Reforma dos Estudos fez-se por sucessivas etapas, buscando construir uma estrutura administrativa escolar, até então não existente na colônia. Esta estrutura organizou-se através das *Aulas Régias*. A principal mudança estava no monopólio do Estado sobre a educação. Era o Estado, e não mais a Igreja, que detinha o poder sobre a educação. Esta foi a inauguração do que conhecemos como o sistema de ensino público. As principais características deste ensino podem ser assim definidas: (1) de caráter centralizador; (2) falta de autonomia pedagógica; (3) existência de dois níveis de ensino (Estudos Menores e Estudos Maiores)<sup>32</sup>; (4) acesso à educação restrito a uma parcela da população (CARDOSO, 2004).

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelo governo, após sucessivas empreitadas para modificar a educação básica (Estudos Menores) que originaram até impostos específicos para financiar as reformas da educação, a Lei de 6 de novembro de 1772 ordenava efetivo estabelecimento, nas províncias e cidades do país, de Aulas Régias de Primeiras Letras, fundando novas escolas de Estudos Menores. Todavia, em seu preâmbulo, a lei deixa claro que:

[...] a educação não era obrigatória e que seu destino não era a população em geral, partindo o governo do princípio de que era ‘impraticável’ montar uma rede escolar que abrangesse todo o território do Reino luso e domínios. Portanto, visando o bem do ‘interesse público’ é que se classificavam os súditos em grupos diversos, ou seja, o governo considerava apenas, nesta Lei, o destino profissional dos estudantes em potencial que seriam beneficiados com o aumento da oferta escolar (CARDOSO, 2004, p. 184).

É Cardoso ainda quem nos diz que mesmo com a Lei de 15 de outubro de 1827, que tornava obrigatória a instalação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império brasileiro, a educação ainda não era obrigatória e, conforme o artigo 179, parágrafo 32 da Constituição de 1824, destinava-se apenas aos cidadãos livres. Contudo, é importante enfatizar que ocorrem mudanças significativas no campo educacional com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil em 1808. Uma das principais mudanças veio com a implantação dos primeiros cursos superiores no Brasil que, datam já de 1808. Sobre este tema comenta Saviane (2004, p. 128-129):

---

<sup>32</sup> Estudos Menores eram chamados os estudos primário e secundário, sem distinção, formados pelas aulas de ler, escrever e contar. Depois de cursar os Estudos Menores, os estudantes estavam habilitados a cursar os Estudos Maiores, ou seja, aqueles oferecidos pela Universidade. Após a Independência do Brasil, os Estudos Menores aparecem separados em dois níveis: o ensino primário e a educação secundária, ensino das humanidades ou *Aulas de Estudos Menores*. Ver Cardoso (2004).

Do ponto de vista educacional, a transformação do Brasil em sede do império português teve como resultado a criação de cursos superiores, antes vetados pela política metropolitana. Surgiram, assim, os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817, e o Curso de Desenho Técnico (1818).<sup>33</sup>

Antes de entrarmos na análise mais específica do processo educacional brasileiro após o século XIX, façamos, pois, uma pausa para discutir como foi concebida a educação, dentro do cenário apresentado até aqui, para os negros, seja na condição de escravizados ou na de libertos.

### **3.1.1 Pedagogia da escravidão: a educação destinada aos negros (Colônia e Império).**

Tomarei a concepção de “pedagogia da escravidão” (MAESTRI, 2004), como leitura possível para interpretar as práticas pedagógicas, voltadas aos negros, desde o primeiro encontro com os colonizadores. É Maestri (2004, p. 192) quem define esta pedagogia:

[...] as práticas empreendidas direta e indiretamente pelos escravizadores para enquadrar, condicionar e preparar o cativo à vida sob a escravidão. Ou seja, para submetê-lo, da forma mais plena e com o menor esforço possível, a sua função de viver para produzir a maior quantidade de bens, com o menor gasto.

Entendo que o período colonial, bem como o imperial, através de suas ações sociais, além das legislativas, investiram arduamente na normalização do comportamento dos trabalhadores escravizados indígenas e, principalmente, negros, já que estes constituíam a grande massa da população e, como escravizados, representavam sempre o perigo de revoltas, uma vez que não aceitavam a condição de escravização à qual eram forçados.

Pode-se dizer que a pedagogia da escravidão inicia-se com a captura do negro na África. A violência com que eram tratados os africanos trazidos para o Brasil é expressa em uma regra que se fez atuante durante todo período colonial, imperial e republicano. Estudando a criança escravizada a partir da literatura de viagens do século XIX, Maria Lúcia de Barros Mott (1979),

---

<sup>33</sup> Em 1827, eram criados os cursos jurídicos em São Paulo.

exprime as condições – já abordadas por Pinsky (2001) – em que os africanos eram trazidos para o Brasil e, sobretudo, a condição em que eram tratadas as crianças:

A preferência pela importação de escravos jovens e mesmo de crianças pode ser explicada pela maior facilidade com que se adaptavam ao trabalho, pela perspectiva de uma vida mais longa e portanto de trabalho por mais tempo, pela diferença entre o preço do escravo adulto e da criança, assim como pela crença, geralmente difundida entre os senhores de escravos, que os crioulos (escravos nascidos no Brasil) eram menos dóceis e menos ativos (MOTT, 1979, p. 59).

As crianças eram tratadas, desde a vinda nos navios negreiros, como adultos, recebiam os mesmos atos pedagógicos que tinham a intenção de encucar no corpo e no espírito a nova condição em que se encontrariam dali em diante.

Quando esteve no Brasil (1816-1831), a convite da Família Real, Debret não deixou apenas expressões pictóricas sobre a vida cotidiana neste país, mas retratou também suas impressões sobre nosso cotidiano em livros, na forma de relatos. Ao nos observar, revela o pintor:

(...) Sendo ainda criança o escravo, o peso da corrente é de apenas 5 a 6 libras, fixando-se uma das extremidades no pé e outra a um cepo de madeira que ele carrega à cabeça durante o serviço (...). (DEBRET, 1978, p. 344, 1º v. apud MOTT, 1979, p. 62).

Todavia, Mott (1979), demonstra com seus estudos que, durante o século XIX, segundo os relatos dos viajantes, as crianças negras menores de seis anos, eram encontradas, não esporadicamente, nas casas dos seus senhores, convivendo sob uma relação “afetuosa”. Para Debret, as crianças eram consideradas como espécies de bichinhos domésticos:

(...) os dois negrinhos, apenas em idade de engatinhar e que gozam, no quarto de dona da casa, dos privilégios do pequeno macaco, experimentam suas forças na esteira da criada (...). (DEBRET, 1978, p. 186, 1º v. apud MOTT, 1979, p. 61).

[...]

No Rio, como em todas as outras cidades do Brasil, é costume durante o ‘tete-à-tete’ de um jantar conjugal, que o marido se ocupe silenciosamente com seus negócios e a mulher se distraia com os negrinhos que substituem os doguezinhos, hoje quase completamente desaparecidos na Europa. Esses molecotes mimados até a idade de cinco ou seis anos, são em seguida entregues à tirania dos outros escravos que os domam a chicotadas e os habituam assim a compartilhar com eles das fadigas e dissabores do trabalho. (DEBRET, 1978, p. 195, 1º v. apud MOTT, 1979, p. 61).

Não podemos deixar de notar como era enviesado o olhar destes viajantes para a escravidão brasileira. Mesmo que dotado de certa crítica, Debret faz-nos pensar que eram os próprios negros os carrascos a chicotear crianças de seu próprio grupo, como se por vingança e prazer o fizessem, quando sabemos que só cumpriam ordens de seus senhores.

Passados os primeiros seis anos, as crianças negras saíam do convívio das Casas Grandes, para trabalharem mais sistematicamente. Eram então encontrados desempenhando pequenos comércios, na compra e venda de artigos domésticos para seus senhores, bem como nos afazeres domésticos, carregando água, trouxas de roupas e mesmo cuidando de outras crianças. Aos doze anos de idade, meninos e meninas eram vistos como adultos, no que diz respeito ao trabalho e à sexualidade. Excluindo-se estas duas dimensões, “em tudo mais os escravizados eram considerados como crianças, crianças grandes, pelo resto da vida” (MOTT, 1979, p.64).

A alfabetização dos escravizados, segundo estes viajantes, não era desejada por seus proprietários, pois o consenso entre eles é que os escravos fariam mal uso dela. O que restava, destarte, aos escravizados (tanto crianças, quanto adultos), era o trabalho braçal, em profissões “principalmente naquelas relacionadas aos ofícios mecânicos, os escravos eram iniciados desde pequenos” (MOTT, 1979, p. 62). Dessa forma eram mais valorizados no mercado de compra e venda de escravos (MAESTRI, 2004). Ainda assim, persistia a idéia de que os negros só conseguiam desenvolver trabalhos brutos, já que se achava que só aprendiam através da imitação, não sendo capazes de aprender profissões que requeressem mais habilidade de raciocínio.

Corroborando a tese de Maestri (2004), sobre a pedagogia da escravidão, Mott (1979), recolhe em vários destes relatos feitos por viajantes europeus que estiveram no Brasil no século XIX, falas que denunciam atos de uma “pedagogia violenta”, nem por isso, menos presente no cotidiano da relação senhor/escravo (adulto e criança):

A casa do lado da nossa era ocupada por um artífice. De lá ouviam-se constantemente os mais horríveis gritos e gemidos. Eu entrei na loja, um dia, e vi que o seleiro tinha dois meninos negros trabalhando para ele. Ele era um homem moreno de aspecto cadavérico e sombrio: tinha feito um açoite de couro como um azorrague russo, que segurava em sua mão e se exercitava, dentro de uma sala, em uma das crianças que estava nua; esta era a causa dos gritos e dos

gemidos que ouvíamos todos os dias e quase o dia todo. [Walsh (1828-1829) apud MOTT, 1979, p. 62-63, tradução desta autora]<sup>34</sup>.

A violência é apontada por Maestri (2004), como um dos instrumentos fundamentais dentro da pedagogia da escravidão. Os castigos funcionavam como forma de submissão. Sendo assim, quanto pior fossem, acreditavam os senhores e feitores, mais exemplares seriam.

Se demonstrassem inquietações, o que pode provocar o receio de um motim, descarregava-se fogo contra eles [...], e o suposto cabeça é açoitado, à vista de todos, ou enforcado na verga do grande mastro (WEECH, 1992, p. 93 apud MAESTRI, 2004, p. 196).

A viagem da África ao Brasil nos navios negreiros constituiu momentos significativos nesta empreitada pedagógica. Além da violência física que destacamos acima, praticou-se também a violência simbólica presente nas catequizações feitas às pressas. Metamorfose que só tendia a aumentar, já que, uma vez entregues a seus feitores, os escravizados passavam por um processo dramático de aprendizado forçado de uma língua e cultura desconhecida para eles. O chicote dos feitores é que dava o tom das aulas, que visava castigar o corpo e purificar a alma do pecado original. “O castigo buscava ferir o punido e aterrorizar pedagogicamente a escravaria como um todo” (MAESTRI, 2004, p. 198). Longe do ensino formal, esta pedagogia visava a formação do negro produtivo, submisso e agradecido.

Segundo aponta este mesmo autor, estima-se que dos cativos que sobreviveram à travessia atlântica e às primeiras semanas na América, oitenta por cento foram levados para o mundo rural. Se lembrarmos que os jesuítas agiam focalmente nas regiões urbanas da colônia, não é difícil de concluir que aos negros escravizados, a educação que era feita na colônia não chegava, pois não atingia as áreas rurais.

A posição da Igreja diante da educação básica no Brasil já foi abordada nesta seção, mas é preciso lembrar qual era a ação da Igreja Católica em relação aos negros e, principalmente, aos escravizados. Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro (2007), em artigo sobre a presença dos

---

<sup>34</sup> Immediately joining our house was one occupied by a mechanic, from which the most dismal cries and moans constantly proceeded. I entered the shop one day, and found it was occupied by a saddler, who had two negro boys working at his business. He was a tawny cadaverous-looking man, with a dark aspect; and he had cut from his leather a scourge like a Russian Knout, which he held in his hand, and was in the act of exercising on one of the naked children in a inner room; and this was the cause of the moans and cries we heard every day, and almost all along” (WALSH, 1830, p. 355, 2<sup>o</sup> v.).

jesuítas na educação, lei e ordem no Brasil Colonial chama a atenção para a importância que tiveram para aquela sociedade as *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*. Publicadas em 1707, pela Igreja Católica, através do arcebispo Dom Sebastião Monteiro da Vide. Estas constituíam um conjunto de cinco livros que, de maneira minuciosa, procurava orientar a vida dos fiéis e do clero.

As *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia* que baseavam-se nas tradições bíblicas, nas Constituições Portuguesas e nas diretrizes do Concílio Tridentino foram, no Brasil, adaptadas à situação colonial. Casimiro aponta, em seu artigo, muitas semelhanças entre alguns escritos de jesuítas, que procuravam dar diretrizes aos senhores de escravos, e o texto das *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*. É exemplar neste sentido o livro de Jorge Benci intitulado “Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos”, que, como demonstra Casimiro, teve trechos quase praticamente idênticos transcritos nas *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*.

Em ambos os escritos, os escravizados são vistos mais como animais de serviço ou, no melhor dos casos, como seres intermediários entre homem e animal, do que propriamente de seres racionais, capazes de serem ensinados como os demais. A este respeito, as orientações presentes nas *Constituições* eram claras, e como bem sintetiza Casimiro (2007, p. 5) “A legislação eclesiástica discriminava [negativamente] os negros, os índios e os cristãos-novos, quanto à vida religiosa e, decorrentemente, quanto à educação”. A autora ainda destaca as exigências feitas àqueles que seriam aceitos para professar a fé religiosa:

Segue, ao artigo 224 do Livro Primeiro, uma lista de 24 critérios os quais, se os candidatos não preenchessem, seriam impedidos de professar ordens religiosas. Dentre esses critérios figuravam: 1 – Se o Ordenado era batizado e Crismado; 2 – Se era ou foi herege, apóstata da fé católica, filho ou neto de infieis, hereges, judeus ou mouros; ou que tivessem sido presos e penitenciados pelo Santo Ofício; Se era filho legítimo; Se tinha parte na nação hebréia, ou outra qualquer ‘infeta’; ou de negro ou mulato; Se era escravo e sem licença do seu senhor para se ordenar; Se era corcovado (corcunda) ou aleijado da perna, braço ou dedo, ou outra deformidade que causasse escândalo ou ‘nojo’ a quem o visse; se lhe faltasse visão, ou sofresse de lepra, gota ou outra doença contagiosa; se tinha medo do demônio; se era abstêmio ou se vomitava ao ingerir vinho; se cometeu homicídio ou se foi causa de algum aborto, se foi bígamo, blasfemo, perjuro, concubinado, criminoso; se esteve ou estava excomungado, processado por dívidas etc. (CF. VIDE, 1853, p. 93-94), e mais uma série enorme de critérios que só mesmo os colonos de vida muito regular atendiam. Negros, mulatos e cristãos-novos, jamais (CASIMIRO, 2007, p. 5 e 6).

O texto que orientou a sociedade brasileira durante muitas décadas esteve, como podemos ver na citação acima, repleto de idéias pré-concebidas a respeito da capacidade do negro (FONSECA, 2000). Como não poderia deixar de ser, já que a Igreja Católica fora uma das principais ratificadoras do processo de escravização dos negros trazidos da África, ela confirma, por todos os meios possíveis, a posição de inferioridade do negro, procurando, assim, desconstruir a imagem de ser humano que aqueles homens, mulheres e crianças apresentavam, pois apenas desta forma a sociedade como um todo poderia usufruir as benesses da escravidão sem, com isto, sentir-se em situação de desconforto espiritual por flagelar outro “filho de Deus”, ou semelhante.

Em outras citações que Casimiro expõe das *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia* encontramos, de forma muito clara, a maneira com que a Igreja Católica tratava e, além de tudo, ensinava, os fiéis a tratar os negros. Os ensinamentos enfatizavam que era preciso levar a doutrina de Deus para todos, até mesmo para os escravizados, mas para estes devia-se ter mais cuidado no modo de transmiti-la,

[...] porque a experiência nos tem mostrado, que entre os muitos escravos, que há neste Arcebispado, são muitos delles tão buçaes e rudes, que, pondo seus senhores a diligência possível em os ensinar, cada vez parece, que sabem menos. (VIDE, 1853: LIV. I, Tit. XIV, nº 55 apud CASIMIRO, 2007, p, 7).

Mas nem por isso eles eram deixados de lado. Ensinar a religião cristã aos escravizados na forma de sermões significava transmitir-lhes as regras morais e, mais que isto, seria uma maneira a mais – além dos castigos corporais – de apaziguar possíveis rebeliões. Ainda assim, não era todo o senhor de escravizados que via com bons olhos esta tarefa, mas as *Constituições* diziam que:

[artigo58] Os Vigários, e Curas, que desta licença não tomem ocasião para administrarem os Sacramentos aos escravos (38) com facilidade, pois se lhes não dá, senão quando constar, que precedeo muita diligencia da parte dos senhores, e pela grande rudeza dos escravos não bastou, nem bastará provavelmente a que ao diante fizerem, antes procedão com attenção examinando-os primeiro, (40) e ensinando-os, a ver se podem aproveitar, porque não tem motivo aos senhores a se descuidarem da obrigação, (41) que tem de ensinar a seus escravos, a qual cumprem tão mal, que raramente se acha algum, que ponha a deligencia que deve: errando tambem no modo de ensinar, porque não ensinão a Doutrina por partes, e com vagar, como é necessario a gente rude, senão por junto, e com

muita pressa. (VIDE, 1853, Liv. I, Título XIV, nº 56 apud CASIMIRO, 2007, p. 13).

Vemos que a Igreja Católica muito persistentemente construiu a imagem do negro como escravo por natureza e ser racionalmente incapaz. A Igreja, durante quase todo o período colonial, marcou profundamente a gênese de nosso sistema de ensino. Quando sua ação deixa de ser preponderante, pela expulsão dos jesuítas, já havia enraizado no imaginário da sociedade uma identidade para os negros que se aplicava a qualquer um que tivesse a pele escura, fosse ele escravizado ou liberto.

Excluir os negros da possibilidade de educar-se, dando-lhes apenas os preceitos morais já ruminados, expressou, segundo meu entender, uma exclusão múltipla, ou seja, humana, social, econômica, cultural. Enfim, simbolicamente os negros foram subtraídos da sociedade em que viviam, melhor dizendo, subtraídos de algumas esferas desta sociedade, pois da esfera econômica participavam como mão-de-obra e, não esporadicamente, com suas próprias vidas.

É verdade que o peso dessa educação religiosa não recaiu só sobre os negros. Como tivemos a oportunidade de ver até mesmo os brasileiros de pele clara – portugueses ou não – estiveram sob o olhar vigilante da Igreja. Todavia, para estes havia uma possibilidade de ensino, mesmo que fosse enviesado pela religião. Já para indígenas e, principalmente negros a situação era de alijamento social.

Tomando como norte o caminho do iluminismo, o período republicano representou, para a educação brasileira, uma mudança marcante, visto que foi o momento em que a educação pública orientou-se pela preocupação com um sistema educacional universalista, que atingisse toda a população brasileira. Momento singular por nos apresentar como foram pensadas as primeiras políticas públicas no campo educacional. Para visualizar este processo, recorreremos a Jerry Dávila (2006) e seu estudo sobre a formação do sistema de ensino público brasileiro e sua expansão nas primeiras décadas do século XX.

### 3.2 O projeto republicano: a escola pública brasileira vista como instrumento de branqueamento da nação.

O processo de criação e expansão do ensino público no Brasil foi, em parte, marcado por um legado do sistema escravocrata colonial. Se o período da República representou, dentro da história da educação brasileira, uma pedra angular, devido à dimensão da reforma educacional empreendida, infelizmente, não podemos deixar de notar que no mesmo sentido, as reformas colocaram em prática, idéias presentes na virada do século XIX para o século XX, oriundas dos pensamentos evolucionista e racista assumidos pela intelectualidade brasileira. Desta forma, as reformas empreendidas na educação, que, por sua intensidade, estão presentes até os dias atuais, buscaram deixar para trás a intervenção religiosa e, em seu lugar ficou a crença na ciência e no poder de transformação do Estado.

A escola, dentro deste quadro, foi vista como instrumento privilegiado para a construção de uma nação forte. Ela serviu como “laboratório” humano para a realização de testes nos brasileiros, supostos agentes da nação desejada. De maneira hierarquizante, a escola pública brasileira foi construída sobre o pensamento eugenista, a partir da noção de degeneração, que entendia que o povo brasileiro estava doente, carecendo de cuidados na área cultural, educacional e de higiene.

Como lembra Richard Miskolci (2005), a palavra eugenia é de origem grega, e tem o sentido de *eu*, bem, *genus*, nascido, ou seja, aquele que se diferencia dos demais por sua origem. Eugenia foi um termo criado por Francis Galton, em 1883, para abarcar o conjunto de estudos e práticas voltadas para o controle da hereditariedade humana, visando a preservação de grupos “raciais” considerados superiores e a contenção dos grupos e indivíduos que representassem uma ameaça, sobretudo as “raças inferiores”, os portadores de deficiências físicas, doentes mentais e desviantes em geral.

Como vimos na seção anterior, a eugenia foi uma concepção que teve *status* científico e, como tal, fez escola no Brasil nas primeiras décadas do século XX<sup>35</sup>, como podemos entender da leitura de Dain Borges (2005, p. 63):

---

<sup>35</sup> Os eugenistas brasileiros eram encontrados entre médicos, cientistas e cientistas sociais. A Sociedade Eugênica de São Paulo organizada por Renato Kehl teve como secretário Fernando de Azevedo que mais tarde dirigiu as reformas no sistema escolar do Rio de Janeiro (1926 – 1934) e São Paulo (1933- 1934). Algumas das instituições ligadas ao pensamento eugenista foram: a Liga da Higiene Mental; Associação de Biotipologia e a Liga Pró-Saneamento, ver Dávila (2006, p. 54).

A degeneração foi um veículo importante da crítica e da análise social para os intelectuais brasileiros entre 1880 e 1940. Originária da psiquiatria criminológica, ela se tornou popular e se espalhou na literatura e na sociologia. O perigo da degeneração forneceu um denominador comum ideológico para diversas propostas de reforma dos governos republicanos.

É preciso lembrar, mais uma vez, que o Brasil republicano esteve envolto na problemática da construção da nacionalidade brasileira. Era corrente à época, o pensamento de que caberia ao Estado promover as mudanças modernizadoras tão necessárias, através de suas instituições. As palavras de ordem e progresso também norteavam estas práticas.

Segundo apontou Dain Borges (apud DÁVILA, 2006, p. 21-22), a degeneração escapa à cor, vai além, “Era uma psiquiatria do caráter, uma ciência da identidade e uma psicologia social”. Dito de outra forma, a eugenia colocava-se, em meados do século XIX no Brasil, como ciência da proteção da hereditariedade, uma resposta “técnico-científica” que elaborou:

Métodos e testes para classificar os indivíduos entre aptos e inaptos para a existência (como testes de QI e medições antropométricas) buscavam demonstrar o que os eugenistas pressupõem de antemão: aspectos como o analfabetismo e a pobreza são hereditários ou, para usar o termo do início do século XX, disgênicos (MISKOLCI, 2005, p. 19).

A eugenia aceita pelos intelectuais brasileiros tinha respaldo na genética francesa lamarkiana para a qual comportamento e meio ambiente poderiam alterar os genes da descendência.

Se, por um lado, havia um pensamento de que o Brasil estava fadado ao fracasso devido à sua formação social de maioria de povos primitivos – leiam-se negros e indígenas –, por outro lado, na virada do século XIX para o XX, já eram aceitas teorias mais otimistas, em que a solução era colocada na mistura racial e o decorrente branqueamento oriundo deste processo de miscigenação. Não obstante, mesmo esta versão não se fazia satisfatória devido à sua morosidade em construir o tão esperado homem branco brasileiro. Outra leitura sobre este “problema” veio de intelectuais que, respaldados na teoria da degeneração, entendiam que o problema do Brasil estava primeiro no povo – doente e maltratado pelo Estado – depois nas próprias instituições: seria a falta de racionalidade burocrática a doença que enfraquecia a nação.

Tanto uma vertente quanto a outra acabaram por tomar a degeneração como a explicação para os males da nação brasileira, ainda nas primeiras décadas do século XX. Esta explicação soou como um suspiro de alívio para aqueles que procuravam construir a nação sob os moldes modernos, visto que se o problema estava na degeneração (vista como uma condição adquirida e, portanto, remediável) do povo brasileiro, uma solução possível seria o emprego da eugenia dentro das instituições sociais. Se fosse possível resumir em poucas palavras a preocupação dos intelectuais deste período, poderia-se dizer que havia uma necessidade de superar o determinismo biológico que explicava a nação brasileira. Neste sentido, pensar em degeneração era pensar em eugenia e para esta “doença” era possível obter alívio em curto prazo, bastava aplicar regras que identificasse o degenerado e, a partir de então, buscar formas de curá-lo, melhorando sua saúde, nível de educação ou classe social.

Dentro das instituições jurídicas, a eugenia esteve expressa nas teorias de Nina Rodrigues e suas idéias para a transformação do sistema penal brasileiro. No campo educacional, alguns nomes se destacam quando o assunto é a defesa e implementação das idéias eugênicas. Podemos citar como exemplo, Afrânio Peixoto – médico e líder no campo da medicina legal no Brasil. Além de estudante das relações entre raças, climas e degeneração nos trópicos, este assumiu a diretoria do Departamento de Educação da cidade do Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XX. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo também fizeram parte deste contexto (DÁVILA, 2006).

Estes intelectuais que, durante as primeiras décadas do século XX, promoveram grandes reformas no sistema educacional brasileiro estavam imbuídos da certeza de que caberia ao Estado, através da orientação da ciência eugênica, curar os degenerados que, segundo entendiam eram:

[...] a maior parte dos brasileiros, pobres e/ou pessoas de cor, eram [estes] sub-cidadãos presos à degeneração – condição que herdavam de seus antepassados e transmitiam a seus filhos, enfraquecendo a nação (DÁVILA, 2006, p. 13).

Entendia-se que a degeneração era oriunda das “crendices populares” que, durante muitas gerações, impregnou de ignorância a população brasileira. Também por isto, a escola era vista como instrumento central, meio privilegiado de atingir as massas ignorantes e, conseqüentemente, degeneradas. Neste sentido é que foi empreendida a expansão da educação

básica. Não é preciso muito esforço para perceber que, assim como Gilberto Freyre<sup>36</sup> influenciou (nos anos de 1930) a transição da explicação biológica da nação brasileira para o campo cultural, o que culminou na idéia de democracia racial, no campo da educação, as reformas empreendidas pelo Ministério da Educação e Saúde (MES), através da justificativa da degeneração, procurou apagar da nação as heranças da cultura dos “primitivos”.<sup>37</sup>

Analisando as políticas educacionais da primeira metade do século XX (mais especificamente de 1917 a 1945) a partir do Rio de Janeiro, Jerry Dávila (2006) é explícito em afirmar que a educação pública de caráter universal no Brasil foi desenhada segundo o esquadro da ideologia racial vigente à época, cujos principais pontos podem ser elencados da seguinte maneira: primeiramente, pautado sob uma cultura dominante (eurocêntrica, de colonização); segundo, realizada por intelectuais que vinham da elite branca, e assim permaneciam presos a valores sociais que continuavam a associar brancura à força, saúde e virtude; terceiro, criaram-se políticas educacionais em busca de um sonho utópico, em busca do Brasil moderno, desenvolvido e democrático, seguindo em boa parte a visão de que estes adjetivos estavam relacionados à raça.

A negritude, neste quadro, significava, para as elites racistas e escravocratas, o passado primitivo que se queria superar: “as elites brancas equiparavam negritude à falta de saúde, à preguiça e à criminalidade”, diz Dávila (2006). O futuro deveria trazer homens brancos, fortes e virtuosos. Expressão deste pensamento pode-se encontrar na celeuma criada por diversos intelectuais acerca da construção de uma estátua do “Homem Brasileiro”, encomendada por Gustavo Capanema em 1938 para ornamentar a entrada do prédio do Ministério da Educação e Saúde (MES). Capanema indignou-se diante da escultura do artista Celso Antônio, que construiu um homem caboclo e barrigudo como expressão do povo brasileiro. Sobre o assunto, Oliveira Vianna argumentou, em favor da indignação de Capanema, que a escultura deveria expressar o futuro homem do país, “os tipos brancóides”.

Esta elite da primeira metade do século XX, ao utilizar uma definição elástica da degeneração, não via a negritude e a brancura como mutuamente excludentes (DÁVILA, 2006), e

---

<sup>36</sup> Paralelas às reformas de educação, emergiram muitas publicações que procuravam – dentro do *status* da ciência – desconstruir a inferioridade dos brasileiros não-brancos e celebrar a mistura racial como característica positiva. Dávila (2006) a este respeito cita algumas destas publicações: G. Freyre, *Casa Grande de Senzala* (1933) e *Sobrados e Mucambos* (1936); Sérgio Buarque de Holanda com *Raízes do Brasil* (1938) e Arthur Ramos com *O negro brasileiro* (1934) e *Folclore negro no Brasil* (1935), são exemplares deste fato.

<sup>37</sup> Muitos intelectuais ajudaram neste sentido. Podemos citar como exemplo Villa Lobos e Monteiro Lobato, ambos simpatizantes das idéias eugênicas e de um sentimento nacionalista (DÁVILA, 2006).

era aí que morava o perigo, pois do mesmo modo que negros podiam ascender de sua condição de degeneração, brancos em contato com degenerados poderiam tornar-se degenerados também.

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, as reformas educacionais iniciadas nas primeiras décadas do século XX foram aceitas e, mais ainda, encontraram caminho aberto para sua expansão. Na esteira da Revolução de 1930, o (MES) Ministério da Educação e Saúde foi criado como o órgão estatal privilegiado para a implementação das reformas educacionais. Outro instrumento significativo criado neste período foi o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), ambos instrumentos estatais voltados ao conhecimento e controle da expansão das reformas empreendidas pelo governo. Criava-se um aparato institucional capaz de fornecer um perfil da educação pública em todo o país (NASCIMENTO, A., 2005).

O Ministério da Educação e Saúde, dentro do âmbito educacional, engendrou reformas tanto na educação fundamental (elementar) – que foi vista por diversos dirigentes desta instituição como o foco principal – quanto na educação secundária e superior. A reforma empreendida por Francisco Campos (1931-1932), priorizou a ciência em relação aos estudos clássicos, além de instituir a educação física como disciplina obrigatória. Já na gestão de Gustavo Capanema (1934 - 1945), a atenção foi direcionada à cultura. Estiveram presentes em seus quadros nomes como os de Carlos Drummond de Andrade, Mario de Andrade e Gilberto Freyre. Administrou também a Fundação Oswaldo Cruz, que lidava com o ensino da saúde e doenças tropicais. Tudo o que dissesse respeito ao mundo da educação passava pelo conhecimento do Ministério da Educação e Saúde, que tinha plenos poderes para colocar em prática as ideologias que entendia boas para o progresso da nação.

É importante destacar também que o Ministério da Educação e Saúde direcionava suas ações para a indústria. Neste sentido, fundou o Serviço de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), parceria entre os comerciantes e o governo federal que fornecia cursos práticos comerciais e industriais. Ainda no âmbito da educação, o MES criou, em 1940, um fundo nacional para a educação elementar e o Serviço de Estatística de Educação e Saúde (Sees), como também o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o INEP.

Desta forma, podia-se conhecer, através das pesquisas realizadas por estes institutos estatísticos, quais os resultados da expansão educacional. Dito de outra maneira, os dados

apontavam as regiões que ainda precisavam ser trabalhadas, sobretudo no que diz respeito ao ensino básico de valores sociais e higiênicos.

A política empreendida pelo governo varguista, e posta em prática pelos pioneiros da educação, apresentava-se como uma “faca de dois gumes”, ou seja, se por um lado o projeto de reforma educacional possibilitou ao povo negro o direito de obter ensino público, por outro o ensino que era direcionado a este grupo estava alicerçado por políticas e ações de eugeniação e de prejuízo psíquico e identitário (FONSECA, 1994).

O projeto, que se iniciara para democratizar o ensino público tornou-se, pouco a pouco, excludente, transformando-se em um espaço de privilegiados, por supostamente apresentarem os traços diacríticos desejados. Neste sentido, não é difícil perceber que o imaginário social presente na sociedade brasileira – que via o negro como ser inferior – foi sendo reproduzido no espaço escolar. Aos alunos negros o caminho dentro da escola é o destinado às classes vocacionais, ou seja, aquelas que ensinavam trabalhos manuais, assim como o caminho dos negros na sociedade era o que conduzia ao trabalho braçal.

Segundo Dávila (2006), as reformas empreendidas pelo Ministério da Educação e Saúde, ao priorizar o ensino elementar tinham a intenção de atingir o maior número possível de pobres e não-brancos, para dar-lhes os fundamentos básicos de uma cultura civilizada e, assim, tirar-lhes o ranço de “primitivismo”. O quadro educacional da década de 1950 no Brasil é descrito por Dávila (2006, p. 122-123):

Em 1950, 53% dos brancos eram alfabetizados, mais do dobro da taxa daqueles que se declaravam não-brancos. Entre os não-brancos, a diferença entre pretos e pardos era grande: 24 e 27% respectivamente. O grupo mais alfabetizado no país era o de brasileiros de descendência e origem asiática (bem a frente das médias de outros grupos, de 78%).

Este era o resultado do esforço das várias décadas de reforma e expansão do ensino público. Podemos nos perguntar o que levava a tamanha diferença entre a escolarização de brancos e negros. Uma das respostas possíveis é encontrada na estruturação do ensino elementar que, pautada em valores discriminatórios (porque eugênicos), empreendia ações de separação dos alunos que chegavam ao ensino elementar a partir de testes de *quociente intelectual* (Q.I.). Estes testes, para os educadores do período, tinham a intenção de melhorar o aproveitamento dos alunos e, conseqüentemente, da nação.

Outro ponto interessante também é a alta porcentagem de asiáticos escolarizados. Este fato nos permite pensar que realmente a “cor” (mais do que a origem “racial”) foi (e ainda é) um forte elemento de classificação e exclusão social. Pois se a questão fosse seguir uma política racialista sem maiores interpretações, os asiáticos também seriam alvos da exclusão educacional, visto que, dentro do escopo racialista, estes eram entendidos como povos inferiores, como os africanos. Mas os dados apresentados por Dávila (2006) demonstram outra situação, o que nos possibilita pensar que a questão não era necessariamente a raça, desde que esta não fosse “lembrada” pela cor, por exemplo, era possível remediar a descendência malquista.

Sobre como se processou a institucionalização de políticas educacionais racialistas, este mesmo autor nos diz que, com Lourenço Filho, primeiro psicólogo educacional do Brasil, criou-se o Teste ABC, que visava determinar a maturidade educacional das crianças ingressantes no sistema escolar. O teste separava os alunos em classes de ensino diferenciadas conforme seus conhecimentos anteriores, ou seja, aqueles que conseguiam identificar palavras como carro, chave, gato, mão e rádio, além de já terem noções de desenho e padrões geométricos, eram classificados como “maduros” intelectualmente. Já aqueles que não conheciam nem tinham *a priori* tais pré-requisitos (como a maioria de pobres e de negros), eram classificados como “imaturos” intelectualmente, e a estes o primeiro ano letivo era sinônimo de adaptação e de ensino vocacional, a eles se destinando a grande maioria dos negros, indo à escola para aprenderem trabalho braçal como oficinas de carpintaria, tipografia ou mecânica.

As classes “avançadas” oriundas de filhos de pais já alfabetizados e que tinham condições sócio-econômicas mais favoráveis era direcionada ao ensino clássico, pelas mãos de docentes que desde o início do primeiro ano letivo já trabalhavam o conteúdo didático. Desta forma, criaram-se distinções entre os alunos brancos e não-brancos (negros), hierarquia pautada numa concepção de mérito que, na verdade, privilegiava a distinção social de classe e econômica. Institucionalizada estava uma distinção muito antes vigente na sociedade brasileira, qual seja, os negros só são capazes de aprender serviço braçal, a educação intelectual deve ser direcionada aos brancos e aos mais claros da sociedade.

Os testes e as medidas de Lourenço Filho foram usados no mínimo até 1957. Em 1958, a reforma de Anísio Teixeira das escolas do Rio se tornou a base da legislação nacional sobre a educação, a Lei de Diretrizes e Bases em Educação (DÁVILA, 2006, p. 168).

A meta dos testes de competência era, segundo os reformadores, obter um melhor aproveitamento dos alunos para a nação através de seu direcionamento conforme sua competência, mas, na base desta justificativa, estava o objetivo de formar pessoas para a construção (ou perpetuação) da elite nacional. Para provarem a validade destes testes, a si mesmo e para a nação, os reformadores chegavam a manipulá-los para demonstrarem a eficácia das teorias de desenvolvimento educacional relacionadas à raça.

Foi sob este quadro que os alunos negros foram estigmatizados como “imatuross” intelectualmente, “rebeldes”, “doentes”, “não inteligentes”, entre outros rótulos. Por isso, eram direcionados a professores desmotivados, e que entendiam que estes alunos vinham para a escola tão somente para comer, visto que, oriundos de famílias “desestruturadas”, não podiam ir muito longe. Mas, entendia o Estado, eles estavam sendo inseridos no tecido social, além de passarem por um processo contínuo de higienização corporal e de inculcação de valores, o que os qualificava para a disseminação destes para suas famílias, bem como para seu entorno.

Reproduzindo o esperado, aos alunos classificados como “bons” eram projetadas as melhores expectativas e, como consequência, este grupo apresentava os melhores resultados. Em contrapartida, os alunos classificados como de médio ou baixo QI eram direcionados às classes de treinamento manual, sofrendo ainda, na maioria das vezes, discriminação por parte dos professores e de outros alunos da escola. O resultado deste processo era a crescente evasão escolar por parte das crianças negras.

Outros fatores também podem ser apresentados como possíveis explicações da diferença educacional entre brancos e negros. Citamos as reformas urbanas empreendidas no Rio de Janeiro por Pereira Passos no início do século XX, que em muito contribuiu para a concentração da população negra em regiões afastadas do centro da cidade (ao norte, perto das linhas ferroviárias), lugar onde também se concentravam as escolas públicas. Enquanto que as figuras mais ricas da sociedade eram direcionadas para regiões que concentravam todas as benesses do sistema público e do planejamento urbano.

Não foi por acaso que esta época apresenta dados como os levantados por Dávila (2006). Este autor mostra que na década de 1940, uma em cada três mulheres pretas, no Rio de Janeiro, que tinham acima de doze anos era empregada doméstica. Ou ainda, como demonstraram os estudos de Costa Pinto no Rio de Janeiro – dentro do Projeto UNESCO – a mortalidade infantil entre brancos era na ordem de 123 mil, e a de não-brancos era em torno de 227 mil. Ou ainda, 7%

dos brancos, na década de 1940-50, eram empregados. Já entre os não-brancos (pretos e pardos), o número era de 1% de indivíduos empregados. E mesmo estes empregados apresentavam diferenças gritantes no que dizia respeito ao padrão de emprego: os pretos e pardos encontravam-se majoritariamente em ocupações manuais e na economia de serviços. A conclusão de Costa Pinto (1950), bem como a de Dávila (2006), era a de que havia (e há) um abismo geográfico, social e econômico entre brancos e não-brancos no Brasil.

Apensar de este período ter sido profundamente contraditório (já que pela primeira vez tinham acesso ao ensino público) para o povo negro, não podemos deixar de notar a relevância destas reformas para o ensino público desenvolvido posteriormente no Brasil. As inegáveis mudanças realizadas, e como elas contribuíram para a formação de uma estrutura educacional até então não vista neste país. Entendo que foi a partir destas mudanças que se tornou possível, anos mais tarde, expandir a educação para o país como um todo – mesmo que até os dias atuais esta educação não se faça de maneira igualitária, seja por desinteresse local, ou em âmbito federal – além de colocar a educação como dever do governo federal. Outro passo importante dado neste momento foi a criação de órgãos como o IBGE e o INEP, que até hoje buscam construir “dados” que retratem o Brasil.

### **3.2.1 O branqueamento explicitado, a reforma do ensino e suas consequências para os profissionais negros, uma questão de gênero e raça.**

A década de 1940, marca a entrada de algumas mulheres no mercado de trabalho (DÁVILA, 2006; TEIXEIRA, 2004), o que denota uma conquista bem recente. Como vimos, no período colonial, como no imperial, às mulheres, quando muito, conseguiam uma educação voltada para a boa manutenção do lar e da família. E este “privilégio” ainda era direcionado para as mulheres da elite e não para as escravizadas, ou as libertas que estiveram, em sua maioria, sempre com o papel de cozinheiras, lavadeiras, amas, babás, quituteiras. Estas ficavam com todo serviço doméstico, que não era digno de ser realizado pelas mulheres da elite, que só aprendiam a comandar todo este processo (FONSECA, 2000).

Como nos mostra Teixeira (2004), foi apenas na primeira metade do século XIX que surgiram as primeiras escolas destinadas às mulheres, as Escolas Normais. Ainda assim,

permanecia a distinção explícita entre o currículo formal e o currículo feminino. Em geral, a educação feminina esteve marcada por um conteúdo moral muito forte; o ensino primário era para elas o patamar mais elevado, o que as excluía dos primeiros cursos superiores do país: Medicina (1808), Engenharia (1810) e Direito (1827), visto que os cursos normais, freqüentados por pequena parcela da elite que dispunha de dinheiro para tanto, não preparavam as estudantes para as faculdades (TEIXEIRA, 2004).

O ensino destinado às mulheres também foi alvo da ação eugênica empreendida pelos Pioneiros da Educação, nas décadas de 1930 e 1940. O ensino elementar apresentava em seu currículo disciplinas que visavam preparar as mulheres para os cuidados com os futuros filhos além da higiene e do vigor físico.

Todavia, como nos mostra Dávila (2006, p.113), na década de 1940, as mulheres assumiram a docência: “lecionar se tornara uma profissão atribuída ao gênero feminino”. Ainda que fosse possível encontrar homens, estes estavam principalmente nos Ministérios, como era o caso do Ministério da Educação e Saúde: “as mulheres dominavam as fileiras do ensino e da administração na escola elementar”. Todavia, não eram todas as mulheres, mas as mulheres brancas de uma elite empobrecida, pois, dentro da estrutura requerida como modelo para o brasileiro, a docência teria que expressar para os alunos o modelo a ser seguido. Por isto, mulheres brancas e da elite.

A medida em que as mulheres procuravam acesso às profissões liberais, a escassez de vagas nas escolas públicas normais provocou uma competição acirrada que desalojou os homens e as mulheres não-brancas que antes detinham muitos destes empregos (DÁVILA, 2006, p. 113).

Mesmo com muita dificuldade, era grande o esforço realizado por algumas famílias negras para que seus filhos e filhas tivessem acesso ao ensino. Alguns destes casos foram bem sucedidos e, não sem muito esforço familiar e pessoal, encontrava-se no início do século XX, uma pequena parcela de negros em profissões com *status* social mais elevado, como por exemplo, a docência e a administração escolar. Sobre o fato, fala-nos Dávila (2006, p. 149): “Na virada do século [XIX para o XX], o sistema escolar do Rio de Janeiro contava com diversos professores, administradores e diretores de escola de cor”. Fato explicável, pois, até então, não era exigido aos professores um diploma formal. Dada a falta de profissionais especializados,

aqueles que conseguiam alcançar um grau mais elevado de estudo encontravam-se qualificados para lecionar, principalmente no ensino elementar.

Com a reforma do ensino empreendida pelo Ministério da Educação e Saúde, este fato muda completamente. Agora havia um cuidado muito sistemático na escolha dos professores. Deles era exigido o diploma da Escola Normal, o que em si era pré-requisito quase inacessível para os negros pobres, pois, após as reformas do sistema de ensino, um verdadeiro batalhão de testes era realizado nos candidatos a vaga para a Escola Normal Superior, o que fazia com que poucos candidatos fossem aceitos.

Ao analisar fotografias oficiais das escolas do Rio de Janeiro na década de 1920, Dávila (2006, p. 151) conclui que cerca de 15% dos professores eram de cor. Já na análise das fotografias de 1930, este número cai para 2%. Ainda assim, eram professores de pele mais clara “mulatos de pele clara”, nos dizeres do autor. Muito embora o número de professoras brancas fosse muito expressivo, era possível encontrar “professores de cor”, que participavam principalmente da instrução vocacional e da administração escolar. “Outras fotografias mostram diretores de cor, inclusive o diretor da escola normal do Rio de Janeiro”. Outro fator analisado por este autor foi a idade dos docentes negros, que também foi modificada. Os que ainda persistiam na docência, nos anos de 1930, eram mais velhos do que aqueles encontrados na década de 1920, fato que nos possibilita perceber que, provavelmente, os negros interessados na docência não conseguiam mais entrar nesta carreira. Os que ainda estavam nela eram aqueles poucos que persistiram (muito provavelmente por conseguirem se adaptar às reformas) desde a década de 1920.

Para as crianças brancas, o modelo era o das professoras brancas da elite, para as crianças ditas “rebeldes”, de pouca capacidade intelectual, ou seja, as crianças negras, o modelo eram os professores vocacionais. Novamente a polarização negro = trabalho serviçal e branco = trabalho intelectual, era representada no sistema de ensino público.

No que diz respeito à profissionalização da docência. Segundo Dávila (2006, p. 148) “O quadro imaginado de professores – com efeito, o moderno quadro de professores que os reformadores educacionais criaram – era branco, feminino e de classe média”. Formaram assim uma identidade para a docência na qual era praticamente vetada a entrada de negros ou negras. Nesse sentido é exemplar o depoimento de um militante da Frente Negra Pelotense, citado por Dávila (2006, p. 160):

Muitas jovens ethiopes, que se diplomavam educadoras, lutam para conseguir lecionar e tem que o fazer particularmente, na impossibilidade de trabalhar para o Estado. A maioria desiste, vendo os exemplos dolorosos, e vão para a costura, condição máxima que pode desejar a mulher que possui as ‘consideradas’ características da descendência africana.

Por este depoimento, podemos visualizar a situação dos negros que, com muito custo, conseguiam se educar e partiam para um lugar no mercado de trabalho que valorizasse seu nível de conhecimento.

### **3.3 Do ponto de vista dos negros: a educação como bandeira de luta.**

Minha intenção, nesta subseção, é abordar a problemática educacional brasileira sob uma outra perspectiva, qual seja, do ponto de vista dos negros, vistos como agentes sociais capazes não só de criticar a situação de desigualdade e hierarquização social em que se encontram, mas também e, sobretudo, capazes de construir políticas que caminham para a desnaturalização desta condição de desigualdade em todas as esferas sociais.

O processo educacional brasileiro, como procurei demonstrar, até aqui foi delineado sob uma estrutura que, no limite, dificultou o acesso dos negros à escolarização formal. Neste sentido, entendo que o sistema de ensino público brasileiro contribuiu sobremaneira para a perpetuação das desigualdades sociais, raciais e econômicas vigentes na sociedade brasileira desde sua gênese.

Sendo a educação instrumento necessário, sobretudo a partir do século XIX, para a integração ao regime capitalista, entendemos que ela constituiu-se um bem raro, e assim sendo, foi cuidadosamente distribuída. Lembrando Florestan Fernandes (1965), os instrumentos necessários à adaptação dos negros à nova ordem social, no momento da pós-abolição, foram deliberadamente negados ao grupo dos negros, o que fica evidenciado com os estudos deste autor clássico. A sociedade articulou-se para manter o que ele chamou de resquícios arcaicos, ou seja, a estrutura de poder construída sob o modelo da colônia. Conseqüentemente, o grupo dos negros teve maior dificuldade na inserção ao novo regime capitalista e à nova ordem social, caracterizada também pela especialização de mão-de-obra.

Saídos de séculos de trabalho escravo, em que o limite humano era sempre colocado à prova, os “cidadãos incompletos” viram-se, dentro da nova ordem capitalista, despossuídos dos elementos básicos para sua inserção. A educação estava entre estes elementos fundamentais. Todavia, havia já neste período, uma forte articulação por parte de alguns negros que tinham uma posição social e econômica melhor do que a maioria dos ex-escravizados. Foi deste pequeno grupo que surgiram ações no sentido de instrumentalizar a grande massa de negros analfabetos, pois entendiam que a educação era a porta de entrada ao novo regime e ao novo modelo de sociedade. Porém, este “novo”, que prometia um mundo de possibilidades para aqueles que faziam por merecer, não estava posto para a maioria dos negros. Um dos motivos era a perpetuação da imagem do negro como escravo e, conseqüentemente, a associação deste enquanto desqualificado para trabalhos que fugiam do modelo braçal e servil.

Durante o século XX, na contramão desta interpretação social sobre o negro, é possível delinear muitas ações realizadas pelo movimento negro brasileiro, que visavam uma real integração do agente negro nesta sociedade. Quando olhamos para o século XX, encontramos muitas destas ações encabeçadas pelo que foi chamado por Florestan Fernandes (1965), de “movimento social no meio negro”, ou seja, um conjunto articulado de entidades culturais, esportivas e políticas que soube fazer-se ouvir através do que ficou conhecido como Imprensa Negra, na década de 1910 e 1920, e mais tarde, da década de 1930 em diante, encaminhou sua voz através da Frente Negra Brasileira, bem como do Teatro Experimental do Negro, além de outras entidades espalhadas por todo o país. Estas associações, em particular, as da década de 1920, tinham como principal objetivo inserir o negro no novo modelo social. Para tanto, a educação era vista como meio não só de conhecimento formal para alcançar o mercado de trabalho, mas para modificar ou mesmo adequar os valores culturais do povo negro ao modelo social aceitável, ou seja, aos valores ditos “civilizados”, leia-se europeus.

Décadas depois, contrariando o que foi previsto pelos entusiastas do regime de integração capitalista, passados muitos processos de transformação política e econômica, as estatísticas sociais da década de 1970 demonstravam que havia um grande fosso entre os diferentes grupos étnico-raciais no Brasil, ou seja, a integração não havia sido realizada e os negros descendentes dos escravizados permaneciam à margem da sociedade (HASENBALG, 1979). No caso dos negros, e particularmente no tocante à educação, o quadro era alarmante. Este grupo estava

drasticamente representado nos piores índices educacionais (alta taxa de analfabetismo, baixo desempenho escolar e alta taxa de evasão escolar foram alguns dos problemas escancarados).

A década de 1970, particularmente em seus últimos anos, marcou uma grande guinada na história do movimento negro brasileiro. A unificação do anseio negro acontece em 1978, nas escadas do Teatro Municipal de São Paulo, surgindo o Movimento Negro Unificado que tinha em sua pauta a educação como problema central. Podemos dizer que um dos grandes diferenciais que marcou este movimento foi exatamente a maneira de entender a inserção do negro na sociedade. Esta não procurava seguir os valores dos brancos, mas valorizava os valores culturais do povo negro. Mudança fundamental, já que trabalha com a negação da negação imagem socialmente criada para o negro, produzindo – através da negação do mito da democracia racial – uma nova representação social para os negros brasileiros, embasada numa percepção da filosofia da valorização positiva do diferente em oposição ao movimento de homogeneização. Estava posto em xeque o modelo epistemológico utilizado pela sociedade brasileira que, no limite, era uma cópia imperfeita do modelo de sociedade européia, fato que evidenciava a necessidade da discussão sobre qual seria a melhor – porque mais justa no sentido de distribuição dos bens simbólicos e sociais – maneira de construir a identidade nacional e, em relação a ela, a identidade dos diferentes grupos étnico-raciais aqui presentes.

Uma discussão deveras complexa e muito corajosa, visto que visa desestruturar as bases de toda uma prática social, política e econômica que se vinha construindo desde a colônia. Derrubar essa visão do negro como inferior, alicerçada na sociedade brasileira não era tarefa fácil, mas isto deveria ser o mote das ações, pois aí estava a possibilidade de desconstrução do fracasso dos negros e, no mesmo sentido, da construção de uma identidade positiva para este grupo. Neste contexto, surge uma nova interpretação sobre os conceitos de raça, cultura e identidade, modificando a clássica imagem do negro visto como passivo, no limite incapaz de promover sua integração, por motivos de desinteresse pessoal, e não pelo racismo instrumentalizado em todas as esferas sociais, cuja função, como já apontara Fernandes (1965), é a de conter a mobilidade social deste grupo para não promover a distribuição dos bens sociais.

Neste sentido, era preciso escancarar as práticas racistas dentro dos mais diferentes espaços sociais, o que provaria à sociedade que se via democrática e que culpabilizava o negro por seu fracasso, sua face racista e sua ação hierárquica contínua.

A problemática da educação passa, então, a ser alvo central nas ações do Movimento Negro Unificado da década de 1980. A principal denúncia é a presença do preconceito racial nas escolas, o que dificulta o desenvolvimento de uma identidade negra positiva, bem como facilita a construção de trajetórias escolares marcadas pelo fracasso (CUNHA JUNIOR, 1987).

Muitos dos encontros realizados pelo Movimento Negro Unificado tiveram este foco. Pesquisadores do movimento, ativistas, ou mesmo simpatizantes da causa, pressionavam o governo a olhar para os resultados de décadas de uma educação homogeneizadora. A palavra de ordem era o reconhecimento do diferente, bem como sua valorização e respeito. No campo da educação esta concepção era entendida através da necessidade de inserção da história do povo negro nos livros didáticos, da problematização do racismo presente nas relações entre alunos, e principalmente entre professores e seus alunos negros.

Apontando para a escola e para o processo educativo, este movimento discutia (e discute) o que vimos com Dávila (2006), ou seja, que a construção do sistema educacional público esteve pautada em políticas universalistas que tinham como pano de fundo a exclusão de alguns grupos étnico-raciais através de idéias eugênicas ocultas na concepção da democracia racial.

Com a pressão realizada por diversas entidades negras, a partir da denúncia da existência do preconceito racial no sistema escolar e, conseqüentemente, seu reatamento na não mobilidade social dos negros, pela via da exclusão no mercado de trabalho, uma parcela da academia brasileira, inicialmente da área da educação e da psicologia, volta-se a analisar o sistema educacional e a existência do racismo.

Luiz Cláudio Barcelos (1992) entende que, no que diz respeito ao mundo acadêmico, a contribuição dos estudos sobre o sistema educacional francês e a teoria do capital lingüístico e cultural realizado por Pierre Bourdieu e Passeron foi o estopim que desencadeou a reflexão de educadores para as desigualdades raciais no sistema escolar brasileiro. Os estudos realizados na década de 1980, que tinham como enfoque esta análise, podem ser classificados em dois grupos, segundo Barcelos. O primeiro constituía-se por pesquisas que se caracterizavam por denunciar a discriminação racial presente no sistema escolar. Já o segundo, foi constituído por pesquisas interessadas na realização educacional dos diferentes grupos raciais. O principal instrumento utilizado por este grupo foi o conjunto de indicadores educacionais produzidos por institutos de pesquisa nacionais.

Muitos destes estudos tentaram verificar se no Brasil a teoria da reprodução do sistema educacional apresentado por Bourdieu (1975) se verificava. Houve, neste sentido, As críticas, que fundamentalmente revelaram o que o Movimento Negro Unificado já apontara, ou seja, a existência do preconceito racial no Brasil influenciava o sistema escolar, mas ia além, pois se refletia não só no sistema educacional em si, mas também as relações sociais nele presente, expandindo para a sociedade como um todo. Em outras palavras, o preconceito racial estava impregnado em todo o processo educacional brasileiro, seja no material didático, seja no material humano e, ainda, na estruturação do sistema escolar em si mesmo.

Foram sintomáticos, neste sentido, os estudos realizados por Fúlvia Rosemberg (1987 e 1990), por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva (1990). Rosemberg, estudando escolas do ensino fundamental, conclui que o preconceito racial está presente nas relações escolares. Destaca que o sistema de ensino público brasileiro trabalha com a associação imediata entre criança negra = pobre = incapaz e, por isso, estas crianças são encaminhadas para escolas de qualidade inferior, classificadas assim, seja pela desmotivação dos docentes, seja pelas condições precárias da estrutura fornecida.

No caso dos alunos de ensino médio e superior, o fato não muda. A autora aponta que, ao procurar escolas particulares, os alunos negros ainda estão expostos a uma educação defasada, já que as escolas particulares procuram adequar-se a necessidade dos alunos que, neste caso, precisam dividir seu tempo entre o trabalho e os estudos, o que favorece um conjunto de aulas cada vez menor além da baixa qualidade dos cursos noturnos e dos docentes contratados. Dinâmicas que, aliás, também se desenvolve no ensino público.

Rosemberg amplia suas conclusões, mostrando que o preconceito racial está inscrito também no material didático. Nesta direção, o livro didático, bem como a literatura infantil, por sua vez, instrumentos amplamente utilizado pelos professores, estão imbuídos de imagens estereotipadas sobre os negros que, no limite, transmitem ao alunado (negro ou não) uma visão pejorativa sobre os negros enquanto grupo social (FONSECA e FONSECA, N., 1998). Rosemberg também demonstra que o preconceito racial está presente até mesmo nas pré-escolas, onde pesquisas apontam que alunos negros são rejeitados pela professora enquanto os alunos não negros recebem afeto e atenção. Neste espaço, o papel dos professores é apontado pela autora como preponderante na construção de uma relação com o aluno negro de forma sadia, isto é, não pautada em estereótipos negativos da imagem do negro que, como tentei demonstrar neste

trabalho, permeia o imaginário social dos brasileiros, e que está sempre na iminência de emergir. O que, no limite, colabora para uma carreira de fracasso para os alunos negros.

Corroborando as conclusões de Rosenberg, Vera Moreira Figueira (1990), ao estudar o professor e o livro didático como “contribuidores” para a reprodução da prática de racismo nas escolas, conclui que o imaginário, tanto dos professores quanto dos alunos (negros ou não), é povoado de idéias preconceituosas e racistas em relação ao negro. Ao pedir para que seus entrevistados (alunos e professores) associassem fotos de indivíduos de diferentes grupos étnico-raciais a diferentes carreiras e a qualidades (negativas ou positivas, tais como: “amigo”, “inteligente” e “bonito”, ou “burro”, “grande ladrão” e “feio”), a autora revela dados importantíssimos. Sem maior dificuldade, os entrevistados associavam os indivíduos negros a qualidades negativas e a carreiras de baixo *status* social. A título de exemplo, citamos alguns dos índices apresentados pela autora: no que diz respeito à “Possibilidade de mobilidade educacional”, 85,4% relacionaram a profissão de engenheiro a indivíduos brancos e 14,5% a indivíduos negros. Já quando a profissão era de faxineiro ou cozinheira (os dados são iguais para as duas profissões) os resultados foram: 15,5% relacionavam a profissão a indivíduos brancos e 84,4% relacionaram a profissão a indivíduos negros. Quando se pediu para associar os indivíduos a qualidades positivas, por exemplo, “estudioso”; 81,4% dos entrevistados disseram ser esta qualidade característica dos brancos. Já no que diz respeito a qualidades negativas, por exemplo, “burro” ou “feio”, os negros se destacam: os números foram 82,1% e 90,3% respectivamente. Dados que evidenciam o imaginário social presente num espaço que defende uma política universalista de direitos iguais para todos, além de respeito e cidadania, como é o *slogan* da escola pública brasileira (FONSECA, 1994).

Outro estudo fundamental para a temática foi o elaborado por Hasenbalg e Silva (1990, p. 88), no qual os autores analisam a trajetória educacional dos grupos de cor baseado nos dados sobre educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 1982, procurando entender “as desigualdades na apropriação das oportunidades educacionais no Brasil em termos de sua dinâmica”. Os resultados das análises indicam que as crianças negras entravam na escola mais tarde que as brancas, sendo que a proporção de pretos e pardos que não estão na escola mostrava-se numa razão três vezes maior que a de brancos, fato que não pode ser explicado, segundo os autores da pesquisa, por “fatores regionais, nem pelas circunstâncias sócio-econômicas das famílias”, pois mesmo quando se trata de indivíduos de grupo social e econômico

semelhante, ainda ocorre disparidade no desempenho educacional destes. Nas palavras dos autores:

[...] verificamos que em todas as transições selecionadas existem diferenças entre brancos e não-brancos: crianças do grupo branco apresentam ritmos de progressão dentro da escola significativamente mais rápidos do que aquelas das crianças pardas e pretas. Estas diferenças na dinâmica de progressão resultam nas profundas desigualdades educacionais que separam brancos e não-brancos em uma sociedade (HASENBALG; SILVA, 1990, p. 89).

Algumas pesquisas demonstram que estes dados apresentados por Hasenbalg e Silva podem ser explicados por fatores internos ao ambiente escolar e não externos a ele, como se pressupunha anteriormente, pensando-se na justificativa para as discordâncias a partir da diferença econômica entre os alunos bem como da necessidade do aluno negro sair da escola para trabalhar. Ou seja, quando não se parte destes elementos externos ao ambiente escolar como sendo motivos fundamentais na explicação do fracasso educacional dos negros, é possível visualizar a presença de mecanismos de seleção racial operando dentro do sistema escolar, e que muito contribuem para o fracasso dos negros. Conseqüentemente, comprometem sua mobilidade social.

Em pesquisa apresentada por Hasenbalg (1987), sobre um estudo realizado nas escolas públicas do Rio de Janeiro, fica demonstrada a existência de mecanismos de seleção racial nas escolas. Estes mecanismos separam, no momento da matrícula, os alunos pobres e negros dos alunos de classe média. Os primeiros permanecem em regiões de escolas “fracas”. Já os alunos que demonstram ser de um nível de renda diferente, por morar em áreas menos desfavorecidas, mesmo sendo dentro de periferias, ficam (ou são encaminhados) para escolas providas de maior impulso educativo.

Novamente vemos repetir-se um fato já demonstrado por Dávila (2006), mas que já estava presente no contexto dos anos de 1930. Mesmo dentro de uma mesma região (seja ela periférica ou não), há uma diferenciação entre o nível das escolas e, conseqüentemente, do ensino oferecido.

O aluno negro é direcionado a escolas de baixo rendimento e, mais uma vez será culpabilizado pelo baixo desempenho que apresentará. Torna-se um ciclo vicioso, em que até mesmo os pais destes alunos acabam mantendo, por diversos motivos, seus filhos em escolas de baixa qualidade educativa e assim reproduzindo a lógica excludente. Como mostra Hasenbalg

(1987), os pais agem assim por entenderem que seus filhos estariam mais protegidos das situações de preconceito.

### **3.3.1 As reivindicações do negro na área educacional após a década de 1980.**

Uma vez evidenciadas as diferentes faces do racismo e os caminhos que este encontra para enraizar-se nos diversos espaços públicos, no caso o sistema escolar, as ações do Movimento Negro Unificado, a partir da década de 1990, tornaram-se cada vez mais intensas no sentido, agora não mais só de denúncia, mas também de cobrança de atitudes dos governos e órgãos públicos, no que toca ao combate aos processos de discriminação nos espaços sociais. Aponto, neste sentido, algumas iniciativas: a luta pela inclusão da problemática racial dentro da Constituição Federal de 1988, principalmente no tocante à educação, e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) aprovada em 1996, que redireciona a educação no país. Todavia, na visão do Movimento Negro Unificado, esta pouco avançou para a discussão e efetivação de políticas contra o racismo nas salas de aula, já que a perspectiva que rege a LDB ainda está centrada na idéia de uma educação universalista e individualista e não sobre a concepção de indivíduo pertencente a um grupo particular capaz de realizar escolhas enquanto grupo. A LDB resultou sem dúvida de um processo de enfrentamento político em que venceu, após anos de tramitação, uma concepção de educação que ainda partia do universalismo em detrimento de políticas multiculturais, como era a reivindicação do Movimento Negro Unificado e outras entidades do movimento negro, bem como de outros movimentos sociais e étnicos.

Segundo Rodrigues (2005), um dos emblemas que marcaram as ações do Movimento Negro dos anos de 1990, foram a Marcha Zumbi dos Palmares, ato que denota a aproximação entre Movimento Negro e Poder Público, num esforço para pensar políticas públicas para a população negra. Esta autora cita alguns exemplos neste sentido:

[...] a implantação, por meio de decreto, do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI População Negra), visando a estimular e formular políticas de valorização da população negra em resposta ao inventário sobre a situação do negro no país e um 'Programa de Ações para a Superação do Racismo e das Desigualdades Raciais' apresentado pelo movimento negro na ocasião da Marcha em Brasília, a criação, também por decreto, do Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação e o lançamento, no dia 13 de maio, do Programa Nacional dos Direitos Humanos (RODRIGUES, 2005, p. 76).

Em 1996, Zumbi dos Palmares passa a ser reconhecido socialmente como herói da nação, e o dia 20 de novembro toma espaço na simbologia do povo negro como o “Dia Nacional da Valorização da Consciência Negra”. Este ano marca também a discussão sobre a questão racial dentro do âmbito federal, a partir do seminário “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, realizado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, que reuniu intelectuais brasileiros e brasilianistas com o intuito de discutir formas de inserção mais igualitária da população negra nos espaços sociais brasileiros.

No que diz respeito à educação, a década de 1990 dá origem a construção de Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a iniciativa do Programa do Livro Didático e o Manual “Superando o Racismo na Escola”. Todas estas iniciativas que visam atender (muitas vezes de forma parcial) as reivindicações postas pelo Movimento Negro brasileiro.

No plano internacional, o ano de 2001, marcou a discussão étnico-racial com a Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, acontecida em Durban, África do Sul. Em sua participação, o Brasil assume sua face racista e, no mínimo, problematiza a questão através de políticas que visam reduzir as diferenças de oportunidade para os diferentes grupos excluídos do “progresso social”, ou seja, das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado.

Em 2003, o governo promulga a Lei nº 10.639, que altera a LDB, e torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país<sup>38</sup>.

### **3.4 A universidade pública brasileira, um processo contínuo de exclusão.**

Se é possível dizer que houve, na década de 1980, uma mudança significativa na compreensão da sociedade brasileira sobre o negro, mais especificamente na relação defasada entre negro e educação, devido à pressão feita pelo Movimento Negro Unificado, expondo dados e críticas ao modelo educacional brasileiro, podemos também afirmar que a década seguinte,

---

<sup>38</sup> Não faremos maiores aprofundamentos sobre a implementação da Lei 10.639, posto que já há muitos estudos – livros e artigos – elaborados sobre este tema, e outros em fase de desenvolvimento.

1990, consolidou a necessidade de rever o sistema de ensino público brasileiro, visto que este, como tudo indicava, excluía deliberadamente os negros em várias etapas do processo educacional a ponto de, no ensino superior, praticamente não encontrarmos negros.

Esta seção aborda o ensino universitário e a ausência significativa de negros, nesse espaço vital da sociedade e do Estado-Nação Brasileiro.

### **3.4.1 Histórico do ensino superior brasileiro.<sup>39</sup>**

Façamos um breve vôo panorâmico sobre a histórica do ensino superior brasileiro com a intenção de compreendermos sua atual situação e, ainda, a situação em que os negros se encontram dentro deste espaço social.

Segundo José Jorge de Carvalho (2006), a história do ensino “superior” brasileiro foi marcada pelo que o autor chama de “situação de *stress* racial”<sup>40</sup>, ou seja, um processo deliberado de exclusão dos não-brancos e, principalmente, dos negros, do sistema “superior” de ensino, encabeçado por uma elite oriunda dos imigrantes europeus que aqui chegaram sob o respaldo de políticas públicas de branqueamento engendradas pelo Estado brasileiro no século XIX, fato que deu o tom de exclusão que caracteriza o nosso sistema de ensino até hoje.

Como é sabido, a iniciativa da construção de universidades no Brasil, não data de longe. O primeiro projeto de universidade criado em território nacional foi o da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, no período da Primeira República, mais especificamente em 1924. Os historiadores do ensino brasileiro mostram que, no período colonial, não havia a menor intenção de criar sequer faculdades na colônia, os interessados em estudar iam para a metrópole onde muito poucos seguiam os estudos acadêmicos. Este quadro só foi modificado com a vinda da

---

<sup>39</sup> Ao usar o adjetivo superior não entendo que o ensino universitário deva ser pensado como a etapa superior do processo educacional. Entendo que cada etapa de ensino, mesmo que compreendida e realizada por segmentos, apresenta-se como uma totalidade em si, na medida em que expõe aos agentes em relação – tanto professor, quanto aluno – um aprendizado complexo que, visto pela perspectiva da segmentação, passa a ser compreendido não em sua totalidade, mas como parte incompleta de um processo de conhecimento por se fazer, que só é completado com o término do terceiro grau, ou seja, com o ensino superior.

<sup>40</sup> Carvalho apresenta este conceito como um instrumento fundamental para pensarmos como se deu a relação histórica entre negros e brancos no Brasil. Segundo o autor, o conceito busca expressar a diferença entre brancos e negros que favorece os primeiros em detrimento dos segundos. O autor ainda desagrega o conceito em “stress de classe”, “stress racial” e “stress educacional”, ambos somando-se na construção do ser negro no Brasil.

família real para o Brasil e a ascensão deste à qualidade de Reino Unido a Portugal e Algarve, momento em que são instalados os primeiros cursos em território brasileiro (TEIXEIRA, 2004).

As primeiras faculdades brasileiras criadas ofereciam cursos de Medicina, Direito, e Politécnicas: “eram instituições isoladas, com orientação profissionalizante no modelo francês, localizadas em grandes centros” (TEIXEIRA, 2004, p. 8). A idéia de universidade ganha corpo em fins do período imperial, no bojo das idéias liberais. A formação do quadro de dirigentes republicanos foi o principal motivo para que as elites deste período viabilizassem condições para a criação de uma universidade brasileira.

Segundo Jorge Nagle (1974, p. 128) “em 1915 se formalizava, de maneira lacônica e simplificada, o projeto de criação de universidade”. Todavia, apenas na década de 1920, em comemoração do centenário da independência do Brasil é que a primeira universidade brasileira foi realmente criada, a Universidade do Rio de Janeiro. Esta resultou do agrupamento de três faculdades já existentes: a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Para Nagle (1974), este modelo, que se colocava como o “padrão” de universidade brasileira foi muito criticado por sua construção pouco refletida e por seu caráter profissionalizante.

A justaposição de três diferentes faculdades não significou a criação do que os críticos deste modelo chamaram de “espírito universitário moderno”. Em poucas palavras o que eles reivindicavam era a criação de um espaço universitário que elegeisse a produção, a reflexão e expansão das ciências humanas. No entanto, o que viam era um modelo que seguia o movimento contrário, quando priorizava áreas específicas do conhecimento que pudessem fornecer um quadro especializado para dirigentes da República.

Carvalho (2006) entende que nossas universidades públicas são herdeiras, em sua auto-representação, do modelo das universidades européias do princípio do século XIX. Segundo o autor:

[Marcada por uma] dicotomia entre um saber aplicado à indústria, à reprodução da vida, à acumulação do capital e o saber que formaria o caráter da classe burguesa (e cujo modelo foi a formação aristocrática), foi levada a diante sem rupturas por dois séculos e foi ser expressa, até hoje, na oposição entre os cursos de Ciências Exatas, por um lado, e os de Humanidades, por outro, que ainda é a nossa idéia-mestra organizadora do saber universitário (CARVALHO, J., 2006, p. 146).

Ou seja, articular os conflitos intra-elites e entre classes sociais, fazia do modelo de universidade a ser construído. A divisão entre áreas de conhecimento e o incentivo que cada uma deveria receber, faz parte de um jogo de poder que articula diferentes interesses.

Não podemos deixar de lembrar que a década de 1920, no que diz respeito à educação pública, foi muito significativa devido às mudanças realizadas pelo governo nesta área. Tratava-se da grande empreitada pela expansão do ensino fundamental público, estratégia que visava, entre outras coisas, erradicar o analfabetismo da população brasileira fornecendo-lhe o ensino básico gratuito. Nagle (1974), assim como Dávila (2006), refere-se a este momento como aquele em que o ensino público foi legitimador de uma estratégia política de cunho nacionalista, no que tange à construção do povo brasileiro a partir do afastamento do estigma da ignorância das sociedades pouco civilizadas. Nagle (1974) entende que o Estado, neste momento, está plenamente voltado para a expansão da escola pública e suas conseqüências, fato que motiva duras críticas, por parte da oposição, que reclama a falta de incentivo público para o desenvolvimento do ensino superior.

O que podemos concluir com estes estudos é que a universidade pública nasce voltada para um plano político específico, qual seja, a construção de uma nação republicana cujo modelo era vindo da Europa e dos Estados Unidos da América. Para pôr em andamento esta empreitada política, foi necessário formar os quadros que receberiam os postos de comando por parte do Estado. Sob esta perspectiva é que se assegura a construção das primeiras universidades brasileiras. Fato que foi corroborado anos mais tarde, na década de 1930, com a criação da Universidade de São Paulo, USP.

No governo de Vargas, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras que, segundo nos mostra Teixeira (2004), definia que as universidades poderiam ser públicas, de qualquer das três esferas, ou privadas, e deveriam oferecer pelo menos três dos seis cursos considerados principais à época: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. A faculdade de Educação era voltada para a formação de educadores para o nível médio que, como vimos, era a prioridade deste período.

Foram três as universidades criadas, com três linhas bem distintas Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal voltada à cultura e à pesquisa; Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde, criou a Universidade do Brasil, e os jesuítas, criaram a primeira Universidade Católica em 1946 (TEIXEIRA, 2004). Não obstante, em 1934, São Paulo cria a Universidade de

São Paulo (USP) inovando na organização: fez da Faculdade de Filosofia o eixo central das atividades de ensino e pesquisa. Todavia, os cursos tradicionais e conferidores de status social ainda eram preferidos.

Mesmo contando com um corpo de docente altamente qualificado e uma ampla oferta de cursos, a elite paulista continuou fiel aos cursos tradicionais: Medicina, Engenharia e Direito (TEIXEIRA, 2004, p. 9).

Com a ampliação do ensino de nível médio e a entrada da mulher no mercado de trabalho, em 1940, sobretudo no magistério, aumentou a presença feminina nos cursos oferecidos pela Faculdade de Filosofia. É importante enfatizar que estas faculdades não tinham compromisso com a pesquisa. Este fato só é modificado no período de 1945 a 1964 – período populista – quando ocorre um processo de integração do ensino superior, momento no qual surge a Universidade de Brasília.

Nos governos militares a partir de 1964, ocorre uma série de mudanças orientadas pela centralização do poder dos militares, mas é neste período que o ensino e a pesquisa são implementados nas universidades públicas. Acontecem reformas na organização e dedicação dos docentes universitários e, sobretudo, uma grande expansão das universidades<sup>41</sup>. Diga-se de passagem, o setor privado foi quem mais ganhou com esta expansão, ampliando o número de faculdades privadas.

Com a Redemocratização do país após 1980, a nova Constituição determinou o mínimo de 18% da receita de impostos da União para o ensino, a gratuidade do ensino público, e reiterou a vinculação entre ensino superior e pesquisa. Em 1996, a Lei 9.394 estabeleceu os níveis escolares; as modalidades de educação e ensino; instituiu a avaliação dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior, ampliou a consignação de verba para educação de estados, municípios e do Distrito Federal para 25%, entre outras mudanças, desenhando os parâmetros arestas do quadro que conhecemos hoje.

Para Catani (2002, p. 27), o conceito de universidade, pensado de maneira mais ampla, pode ser entendido como um “espaço social provido de capital intelectual e cultural que se interconecta com outros campos sociais e que pode, ao mesmo tempo, expressar processos de reprodução e de transformação”, o que permite entender que a universidade carrega em si um

---

<sup>41</sup> A Lei da Reforma Universitária criou, entre outras coisas, os departamentos com chefias rotativas, o sistema de créditos, o vestibular classificatório (antes era eliminatório), os cursos de curta duração, o ciclo básico, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva. Além de valorizar a titulação e a produção científica “abrindo caminho para uma profissionalização maior do corpo docente e para o ensino de pós-graduação no país” (TEIXEIRA, 2004, p. 9).

grau de ambigüidade, posto que, ao mesmo tempo em que é garantido um certo grau de autonomia, por outro lado, não deixa de sofrer influências externas que, no nosso entender, acabam por se sobrepor e redesenham a autonomia da universidade conforme as demandas sociais, e particularmente, as políticas e as econômicas. Num contexto em que as demandas econômicas soterram todas as demais demandas, a universidade pública transforma-se rapidamente em um modelo empresarial e, como tal, restringe cada vez mais sua “produção” ao que é legitimado pelo capital econômico (CARVALHO, J., 2006).

O resultado mais evidente deste processo que tende a se espalhar, é a não universalização do ensino superior público, ou seja, a elitização cada vez mais forte do ensino superior público brasileiro. Para Carvalho (2006), este fato seria o reflexo de um processo presente já na própria concepção de universidade brasileira quando esta foi construída para abrigar uma elite bem específica, as elites brasileiras beneficiadas pelo Estado brasileiro a partir da ideologia política de embranquecimento da nação.

### **3.4.2 O negro na universidade pública brasileira.**

Vejamos agora alguns estudos que tratam especificamente da questão da presença do negro nas universidades públicas brasileiras. Estes são recentes, datam principalmente da década de 1990. Esta linha de pesquisa vem, todavia, expandindo-se, principalmente nos últimos anos desta década, quando o debate sobre as ações afirmativas toca particularmente o âmbito universitário através da proposta de cotas para negros em universidades públicas. Os primeiros estudos neste sentido procuraram compreender, na prática educacional, mas agora sob o enfoque das universidades, os dados apresentados por Hasenbalg e Silva (1979), quando estes autores denunciam que a desigualdade educacional brasileira tem um recorte racial e de gênero.

Dados sobre a educação, sistematizados na década de 1990, demonstravam que o Brasil havia atingido um equilíbrio no que diz respeito à inserção de sua população na escola, ou seja, as crianças brasileiras, em sua maioria, estavam na escola, o que evidenciava um resultado positivo das iniciativas de expansão do ensino público. Todavia, estes mesmos dados, quando se estendiam à análise das demais etapas do ensino, a saber, o ensino médio e o ensino superior, mostravam novamente um imenso desequilíbrio entre a aquisição de anos de estudos para brancos e não-brancos (entendidos aqui como negros e indígenas). O que nos indica que a expansão

do ensino público não refletiu num ensino de qualidade e, o que é mais grave, as estratégias de discriminação racial presente nas escolas não deixaram de atuar. Um dos motivos que faz com que os alunos não avancem para outras etapas do processo educacional.

Estes dados demonstravam que, quanto maior o nível de estudo, maior o grau que separava negros de brancos e amarelos. Assim, se no ensino fundamental há um certo grau de equilíbrio no que concerne à representação de negros e brancos, o mesmo fato não é colocado para o ensino médio e, para o ensino superior, o caso é ainda mais grave. Segundo aponta Carvalho (2006), apenas 30% da população negra (pretos e pardos) conseguem terminar o ciclo básico do primeiro grau. Segundo o autor:

[...] a porcentagem de vantagem dos brancos sobre os negros em chegar a 4 anos de curso "superior" é mais que o dobro da vantagem que têm em terminar a oitava série e o segundo grau. Isso significa que o acesso à pós-graduação é ainda muito mais proibitivo para o negro que conseguir entrar na graduação (CARVALHO, J., 2006, p. 31).

O que significa dizer que, em cada etapa da escolaridade, de maneira progressiva, ser branco no Brasil significa aumentar as chances de obter maior nível de escolarização. Estas estatísticas demonstram, através dos números, o cotidiano de exclusão e de preconceitos vivenciados pelos negros desde a pré-escola. É ainda Carvalho (2006, 2006, p. 32), quem nos ajuda a pensar a dimensão deste processo de exclusão, que permanentemente afasta os negros dos bancos escolares públicos.

O doloroso é constatar que, apesar da evidente melhoria na educação da população brasileira ao longo de todo o século vinte, essa diferença considerável de 2,2 anos [em favor dos brancos] é a mesma que existia no início do século passado.

Segundo este autor, fica evidente para quem quiser ver que a situação educacional dos negros no Brasil de hoje nada mais é do que o resultado de sucessivas e ininterruptas tentativas de contenção social dos negros, viabilizadas por dispositivos de inibição e cerceamento impregnados nas instituições sociais que, como já havia demonstrado Florestan Fernandes (1965), operam em nossa sociedade desde o período que se segue à abolição.

Para termos idéia do sucesso obtido por estes mecanismos, tomemos como exemplo o quadro que compõe o ensino superior brasileiro. Analisando os dados de 2000, apresentados pelo "Provão", Carvalho (2006), nos mostra que a população universitária brasileira era então

composta de aproximadamente 3.500.000 pessoas, o que equivale a menos de 2% da população. Deste montante, 2.500.000 freqüentam instituições privadas, e apenas 1.000.000, ou seja, 0,6% dos brasileiros “desfrutam” de uma educação superior pública. Deste contingente de 1.000.000 estudantes das instituições públicas de ensino superior; 84% são brancos<sup>42</sup>. O que é ainda mais grave, os poucos negros que conseguem chegar ao ensino superior público, acabam concentrados em cursos de baixo prestígio social, como vem mostrando pesquisas recentes (QUEIROZ, D., 1998; TEIXEIRA, 2003, 2004; BRANDÃO ; TEIXEIRA, 2003).

Os dados de 2003, também analisados por Carvalho (2006, p. 12, 37) atualizam a exclusão quando demonstram que “o número de estudantes brancos nas carreiras ditas de alto prestígio das nossas universidades mais importantes chega a 96% e, em alguns casos, a 98%. Fato que faz este autor observar que: “Apesar de somarem 45% da população brasileira, os negros muito raramente são médicos, juízes, dentistas, engenheiros, diplomatas, jornalistas, administradores”.

Expressando um funil, estes números são cada vez mais alarmantes quando tomamos como referência de análise a presença de docentes negros nas universidades públicas do país. Um exemplo mais contundente que retrata a exclusão dos negros na docência das universidades públicas brasileiras é o caso da USP, instituição brasileira de maior prestígio nacional e internacional. Pesquisando os dados de uma das Faculdades da USP de maior reconhecimento social, qual seja, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Carvalho (2006) pontua que dos 504 professores ali atuantes, apenas 3 são negros, sendo que um deles é do Congo e se graduou fora do Brasil. Isso para falar de apenas uma faculdade desta instituição grandiosa que é a Universidade de São Paulo. Propondo uma simulação do número de anos necessários para reverter o intenso desequilíbrio racial entre os docentes da USP, este autor aponta que:

Atualmente ela [USP] conta com apenas 0,4% de professores negros, após setenta anos de investimento contínuo e de ampliação do número de vagas. Se usarmos a tese de Solange Ribeiro como referência e fizermos uma simulação otimista (de que a situação racial não piorou nas últimas décadas), podemos

---

<sup>42</sup> Para Simon Schwartzman na década de 1960 havia 100.000 estudantes. Já no ano de 2000, a população de estudantes universitários era de 4.000.000 de estudantes aproximadamente, sendo que um terço deste montante estava em instituições públicas e 70% em instituições privadas (SCHWARTZMAN, 2006, p. 26). Já para Luiz Antônio Cunha (2004) em 1931, tínhamos 20 mil alunos matriculados nos cursos de Engenharia, Medicina e Direito. Em 2002, podíamos falar em 5,5 milhões de estudantes de graduação no Brasil e 120 mil estudantes de mestrado e doutorado, distribuídos em 165 Universidades, 77 Centros Universitários e 1.400 Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas e Centros de Educação Tecnológica. Sobre o assunto ver CUNHA (2004, p. 796).

inferir que serão necessários no mínimo de vinte anos para que essa porcentagem passe de 0,4% para 0,6% [...]. Se não houver uma aceleração neste ritmo de inclusão proporcional, somente daqui a 60 anos a porcentagem de docentes negros na Universidade de São Paulo poderá chegar a 1%!(CARVALHO, J., 2006, p. 96)<sup>43</sup>.

Carvalho (2006), não detalha se sua análise abarcou todos os cursos da USP mas, pela leitura de Maria Solange Ribeiro (2001), podemos dizer que houve uma tentativa, por parte da pesquisadora, de abarcar todos os negros em todos os cursos em que eles se encontravam nas universidades pesquisadas. Todavia, e isso a autora faz questão de marcar, os professores negros encontrados estavam mais concentrados nas ciências humanas, nas Artes, Ciências Sociais e Letras. Ou seja, no meu entendimento há, ainda, poucas informações sobre a presença de negros e, principalmente de professores negros, na área das exatas que, como sabemos, é uma das áreas de maior prestígio social, bem como de maior possibilidade de mobilização econômica devido a seus altos salários, além de sua ligação estreita com o mercado capitalista.

Ainda para enfatizar a não representação equitativa da população negra nas principais universidades do Brasil, recorremos a um censo realizado por Carvalho (2006), na tentativa de gerar dados estatísticos que pudessem respaldar os estudos neste campo.

---

<sup>43</sup> Maria Solange Ribeiro revelou que desde 1980 não houve grande ampliação da presença de professores negros nas universidades públicas paulistas. Em uma das quatro universidades em que ela pesquisou foi encontrado apenas cinco negros entre dois mil professores, 0,25% de docentes negros, (RIBEIRO, 2001).

**Tabela 1 - Professores negros nas universidades públicas do Brasil.**

| <b>Nome da universidade</b>                               | <b>professores</b> | <b>professores negros</b> |
|-----------------------------------------------------------|--------------------|---------------------------|
| Universidade de Brasília (UnB)                            | 1.500              | 15                        |
| Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)               | 570                | 3                         |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)         | 2.000              | 3 (um deles africano)     |
| Universidade Federal de Goiânia (UFG)                     | 1.700              | 15                        |
| Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)               | 2.700              | 20                        |
| Universidade Federal do Pará                              | 2.200              | 18                        |
| Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) | 1.700              | 17                        |
| Universidade Federal de Santa Catarina                    | 1.700              | 17                        |
| Universidade Federal Fluminense (UFF)                     | 2.861              | 39                        |
| Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)            | 2.300              | 30                        |
| Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)               | 1.761              | 4                         |
| Universidade de São Paulo (USP)                           | 4.705              | 5                         |
| Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)             | 3.200              | 20                        |

**Fonte:** Amostra de censo racial “aproximado” elaborado por Carvalho (2006, p. 93) a partir da informação direta de professores destas universidades. Sobre a metodologia empregada nos esclarece o autor: “Deixo claro que há uma margem de erro nesses números; para compensá-la, coloquei um número ligeiramente maior de negros do que o encontrado até agora.”

Esta tabela nos fornece um panorama do que esta pesquisa busca mostrar, ou seja, a sub-representação de docentes negros nas universidades públicas brasileiras, o que também nos ajuda a entender a distribuição dos negros no mercado de trabalho. Fato que tem relação com o problema apresentado na tabela de Antonio Sérgio Guimarães (2003b), ou seja, o déficit de alunos negros nas principais universidades do país. Vejamos os dados:

**Tabela 2 - Distribuição dos estudantes segundo a cor.**

|                          | UFRJ  | UFPR  | UFMA  | UFBA  | UnB   | USP   |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Branca                   | 76,8  | 86,5  | 47    | 50,8  | 63,7  | 78,2  |
| Negra                    | 20,3  | 8,6   | 42,8  | 42,6  | 32,3  | 8,3   |
| Amarela                  | 1,6   | 4,1   | 5,9   | 3     | 2,9   | 13,0  |
| Indígena                 | 1,3   | 0,8   | 4,3   | 3,6   | 1,1   | 0,5   |
| Total                    | 100   | 100   | 100   | 100   | 100   | 100,0 |
| % de negros<br>no Estado | 44,63 | 20,27 | 73,36 | 74,95 | 47,98 | 27,4  |
| Déficit                  | 24,33 | 11,67 | 30,56 | 33,55 | 15,68 | 18,94 |

**Fonte:** Pesquisa direta. Programa “A Cor da Bahia”/UFBA, I Censo Étnico-Racial da USP e IBGE – Tabulações Avançadas, Censo de 2000. (apud GUIMARÃES, 2003b, p. 204).

Os dados nos mostram que, tanto em relação aos alunos quanto em relação aos professores, há um déficit muito grande quando comparamos brancos e negros, as duas populações mais numerosas do Brasil.

Destaco no que diz respeito à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), um dos focos de nossa observação, os dados já são outros, os trabalharemos na seção em que interpretaremos a primeira parte de nosso trabalho de campo. Decidimos destacar esta tabela por entender que ela nos oferece um panorama geral da presença dos negros nas principais universidades do país. Certamente outras grandes universidades deixaram de ser citadas, como é o caso da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – entre outras –, todavia entendemos que isto só reforça a necessidade de empreendermos a construção destes dados, o que, sem dúvida, ajudará a entender este processo de exclusão dos negros não só das universidades públicas, mas também de postos de poder dentro da sociedade que requerem uma preparação universitária consistente.

Pensando em dados mais gerais, Carvalho (2006) afirma que mais de 99% dos professores das universidades públicas de maior presença nacional são brancos. A mesma cifra, 99%, representa os pesquisadores beneficiados por grandes agências nacionais de pesquisa, fato que vem confirmar o que este autor chamou de um “racismo acadêmico”, uma expressão do nosso conhecido racismo brasileiro.

Os estudos da década de 1990, respaldados em dados gerados por eminentes instituições de pesquisa nacional (como IBGE, IPEA e INEP, entre outras), procuraram refletir sobre a temática do negro na educação a partir dos conhecimentos já acumulados em décadas passadas, como foi o caso da década de 1980, em que sob pressão de diferentes entidades negras e do Movimento Negro Unificado produziram-se profundas mudanças no conhecimento sobre o sistema educacional brasileiro.

A década de 1990, no que concerne à questão étnico-racial, foi fundamental ao lançar dados estatísticos e análises irrefutáveis sobre a discriminação racial vigente no país. No campo das Ciências Sociais, por parte de uma pequena parcela de estudiosos, houve uma mobilização no sentido de retratar novos campos educacionais em que o racismo pudesse ser a explicação dos resultados que indicavam o fracasso dos negros.

A educação superior, ou melhor, o ensino universitário, passou, pela primeira vez, a ser discutido como espaço de reprodução velada da discriminação étnico-racial vigente na sociedade. Neste contexto, a academia brasileira tornou-se foco de análise. Foi demonstrado que os negros estão sub-representados neste espaço social. Segundo entendo, este fato pode ser explicado historicamente pela existência de uma ideologia de elitização dos bancos universitários, bem como da carreira universitária em si. A universidade nasceu em um contexto político muito específico que, como vimos nesta seção, tinha como principal objetivo a nacionalização do Brasil e sua inserção no rol das nações modernas. Para tanto, a educação foi utilizada pelo Estado como instrumento de “arianização” do povo brasileiro. Outras políticas públicas desenvolvidas neste período também tiveram este sentido. Cito o favorecimento, por parte do governo brasileiro, da imigração européia para assumir postos de trabalho no Brasil.

Este contingente de imigrantes, que se favoreceu do imaginário social racista presente na sociedade brasileira, foi o mesmo que, gerações posteriores, construiu as universidades públicas brasileiras. A USP – uma destas instituições mais conceituadas – desde sua formação em 1934, não foi criada para atender a massa de negros e/ou pobres, em crescimento constante.

A universidade enquanto instituição é entendida como democrática. Todos, independentes de sua descendência, em tese, podem chegar até ela. Contudo, quando sabemos que 99% dos docentes brasileiros de universidades públicas são brancos, há uma inquietação diante deste fato. Principalmente quando lembramos que a população de negros no Brasil chega a 45%, mas que

estes, segundo apontam estudos recentes, encontram-se, no máximo, na porcentagem de 10% para estudantes e 1% para docentes negros nas universidades do país.

No meu entendimento, uma possível explicação para este fato já foi aqui apresentada, ou seja, a explicação está na própria estrutura do ensino público brasileiro e na forma com que este foi historicamente encarado pela sociedade. A universidade é o grau mais elevado, dentro da trajetória escolar brasileira. É preciso lembrar que antes de chegar a ela o aluno deve cumprir as outras etapas do processo escolar. Como vimos, há, neste trajeto, processos sociais e institucionais que excluem, a cada etapa escolar, um número maior de alunos. Motivos para justificar este funilamento não faltam: a falta de recursos educacionais para a escola, o não incentivo do corpo docente, o pouco interesse dos alunos, e, particularmente, a reprodução de práticas institucionais de racismo e preconceito de várias ordens, inclusive racial.

Ou seja, olhar para a ausência de negros na universidade pública, é refletir a trajetória que os negros tem na educação, sobretudo pública. Pois a universidade reproduz processos de exclusão que estão presentes na sociedade. Sendo assim, a universidade reproduz o mesmo problema da ambigüidade, que caracteriza a sociedade brasileira. Ao mesmo tempo em que é democrática pouco problematiza a quem ela está servindo, ou ainda, qual é sua contribuição para a perpetuação de um corte étnico-racial que vem de longe, do jardim da infância.

Estudos pioneiros como os citados aqui são uma tentativa de fazer emergir esta discussão que, não à toa, é silenciada dentro da academia ou ainda redesenhada sob a sempre justificativa de ser o Brasil uma sociedade de democracia racial. Chamo a atenção para o fato de ser tão restrita a bibliografia sobre este tema e, mais particularmente, sobre a presença de professores negros nas universidades públicas brasileiras, que o fato realmente merece atenção, já que esta ausência de discussão acaba por ratificar o quadro excludente. Neste sentido, destaco os estudos de Ribeiro e Klein (1982), Queiroz (1998) e de Teixeira (2003, 2004) e Carvalho (2006) que, pela primeira vez chamaram a atenção para os problemas raciais dentro do ensino superior quando evidenciam processos explícitos ou implícitos de discriminação racial seja no vestibular, na pré-seleção das carreiras, nos concursos para docência ou ainda em processos de discriminação nas relações interpessoais presente no campus universitário, bem como, na academia como um todo.

## **4 O trabalho de campo.**

Nesta seção apresento as estratégias que lancei mão para realização do trabalho de campo que consistiu na elaboração de dados sobre a presença de docentes negros nas engenharias da EESC/USP e na UFSCar. Material que me possibilitou chegar aos professores e entrevistá-los. Também discuto, de forma breve, a orientação teórico-metodológica em que me fundamentei para realizar uma interpretação sobre o tema.

### **4.1 Da teoria ao campo.**

Falar e escrever sobre o “outro” nunca foi uma tarefa fácil. Uma dificuldade sempre presente é a responsabilidade ética e política que o pesquisador deve ter diante do pesquisado (CALDEIRA, 1988). A pesquisa social quando apresenta uma dimensão empírica, ou seja, quando é realizada no “campo” – espaço social privilegiado para a interpretação do evento estudado – deve preocupar-se com alguns requisitos fundamentais, como sintetiza Roberto Cardoso de Oliveira (2000): o “olhar”, o “ouvir” e o “escrever”. Para que haja respeito entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e, para que o fruto da relação entre estes seja absorvido acadêmica e socialmente é preciso que o pesquisador saiba posicionar sua subjetividade, o que não quer dizer que ele deva escondê-la, nem deva portar-se de forma ambígua, ora mostrando-se em excesso, ora escamoteando sua presença em nome de uma neutralidade científica (CALDEIRA, 1988).

A antropologia, disciplina para a qual o trabalho de campo é fundamental, vem já há algum tempo, discutindo a presença do etnógrafo no campo, no texto e no contexto em que este escreve. Teresa Pires do Rio Caldeira (1988), em artigo que analisa os diferentes momentos da antropologia, nos mostra que esta se encontra num momento de autocrítica, expressa na antropologia “pós-moderna”. De forma sucinta, a questão principal da antropologia pós-moderna está na crítica ao modo de fazer e pensar a antropologia. Penso que esta crítica pode se estender a todas as Ciências Sociais, como já sugeriu Roberto Cardoso de Oliveira (2000). Dentro desta perspectiva, o pesquisador deve posicionar-se no texto e no contexto em que escreve.

Chamo a atenção para esta questão epistemológica por entender que, durante o desenvolvimento desta pesquisa, minha posição enquanto pesquisadora esteve, em diversos

momentos, submersa nesta discussão. Como já discuti anteriormente, minha identidade social, quero dizer, a forma como a sociedade me vê – segundo interpreto – facilitou o meu “ingresso” no “campo” estudado. Mais que isto, não se tratava de pura “observação participante” – aos moldes da antropologia clássica – mas antes, aproximou-se do sentido de “observação participante” de que nos fala Roberto Cardoso de Oliveira (2000), ou seja, onde o pesquisador é mais uma voz e como tal, está aberto para o deslocamento de olhar necessário, quando se busca dialogar entre “iguais”. Nas palavras deste autor:

Tal interação na realização de uma etnografia, envolve, em regra, aquilo que os antropólogos chamam de ‘observação participante’, o que significa dizer que o pesquisador assume um papel perfeitamente digerível pela sociedade observada, a ponto de viabilizar uma aceitação senão ótima pelos membros daquela sociedade, pelo menos afável, de modo a não impedir a necessária interação. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 24).

Para este autor, a observação participante realiza um inegável ato cognitivo deste que capte o “excedente de sentido”, ou seja, as significações – os dados – que se apresentam nas relações inerentes ao “estar lá”, entre o grupo pesquisado.

A base teórica que respalda as críticas elaboradas pela antropologia pós-moderna está em Clifford Geertz por ser este antropólogo um dos principais representantes da antropologia interpretativa. Todavia, Geertz elabora fortes críticas a esta nova leitura da antropologia (1978; 1998). Porém, como aponta Caldeira (1988, p. 141), ele tornou-se o ponto de partida para “o estranhamento da autoridade etnográfica clássica”.

Nesta fase da pesquisa, tomo como base teórico-metodológica, os instrumentos apresentados acima, isto é, o viés interpretativista. Todavia, procuro realizar uma interpretação que extrapole os limites do interpretativismo geertziano, ou seja, parto do entendimento que o pesquisador deve problematizar sua posição na pesquisa, devendo mesmo marcar sua posição política dentro do contexto em que escreve, desta forma, aproximo-me da antropologia pós-moderna. Durante a realização de meu trabalho de campo, fui chamada a posicionar-me, quando os entrevistados pediram-me para dar minha posição diante do contexto das “cotas”. Fato que me fez posicionar-me.

Reconheço na interpretação, um instrumento desejável na produção de conhecimento sobre os fatos sociais, tendo em vista que estes não se apresentam como verdades acabadas.

Entendo também que a necessidade de interpretar, presente em Geertz, não está em tudo distante da sociologia compreensiva desenvolvida por Max Weber. O que justifica a aproximação que fiz entre antropologia e sociologia, visto que, como observou Aletta Biersack (1992, p. 101), Geertz se apoiaria numa linguagem inspirada em Max Weber, já que adota a “compreensão (*verstehen*) e o particularismo, ao mesmo tempo em que rejeita a explicação causal”. Em ambos os autores há um esforço de compreensão dos motivos que norteiam o agir dos indivíduos. Sendo assim, fiz o esforço de interpretar o tema desta pesquisa levando em conta o conhecimento e as experiências que esta me trouxe, sem, contudo, deixar de lado estas orientações teórico-metodológicas.

#### **4.2 No campo: a construção e organização dos dados.**

A invisibilidade de uma característica como a cor, num país com população tão diversa racialmente e num espaço de produção e transmissão de conhecimento sobre a sociedade, como é a instituição universitária, poderia surpreender, não fosse a crença disseminada de que vivemos efetivamente numa ‘democracia racial’. Isso transforma num fato corriqueiro o silêncio sobre a cor nos mais diversos setores da vida brasileira (QUEIROZ, D., 1998).<sup>44</sup>

Destaco as palavras da professora Delcele Queiroz por entender que elas sintetizam um fato muito interessante do ponto de vista metodológico, mas também preocupante, e que por isto merece atenção dos pesquisadores. Falo da construção de dados que revelam as condições em que se dão as relações étnico-raciais dentro do espaço da universidade, seja pública ou privada. Para ser mais específica, refiro-me a não construção dos dados referentes à identificação dos diferentes grupos étnico-raciais presentes nesta instituição tão importante que é a universidade pública.

A cor, como já foi analisada por diversos pesquisadores, tanto do campo antropológico quanto do sociológico, é, na sociedade brasileira, um dos principais traços diacríticos utilizados para identificar e diferenciar os indivíduos (NOGUEIRA, O., 1985). A cor da pele, os traços do rosto (como o formato do nariz, da boca, os olhos) e a textura do cabelo são, em nossa sociedade,

---

<sup>44</sup> Delcele Mascaranhas Queiroz, professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Pesquisadora do Programa A Cor da Bahia – UFBA/Fundação Ford.

as primeiras características utilizadas para identificar a condição não só étnico-racial dos indivíduos, mas também a condição social destes.<sup>45</sup>

Todavia, esta situação não é trabalhada de forma explícita pela sociedade. Ao contrário esta age dentro de uma ambivalência tipicamente brasileira e que encontra respaldo na nossa crença em ser uma “democracia racial”.

Esta discussão esteve presente nessa pesquisa em vários momentos. Posso dizer que uma das primeiras faces sob a qual se apresentou foi no momento da escolha e construção do projeto de pesquisa, quando a cor, ou melhor, a ausência da cor preta entre os professores que tive na vida, principalmente na universidade, chamou-me a atenção por denunciarem a pouca representatividade dos negros, neste espaço social tão valorizado.

Quando decidi pesquisar a presença dos docentes negros nas áreas de engenharia e, como estes entendiam sua identidade étnico-racial, a primeira intenção foi pesquisar as quatro universidades de maior importância do Estado de São Paulo, a saber, USP, UNICAMP, UNESP e UFSCar. Todavia, após os primeiros contatos com estas instituições, fui percebendo a dificuldade que seria realizar a pesquisa no exíguo tempo de dois anos referente ao mestrado. Isto porque a maioria destas instituições não tinha sequer os primeiros dados que a pesquisa necessitava, ou seja, não tinham condições de fornecer-me um quadro estatístico representativo da “cor ou raça” de seus docentes.<sup>46</sup> Um dos casos mais interessantes que vivenciei durante esta etapa da pesquisa passou-se na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli), talvez a maior instituição nesta área, se tomarmos como quesito a tradição.

O primeiro passo dado no caminho da obtenção destes dados foi o envio de uma circular explicando a pesquisa e pedindo autorização ao diretor da instituição para a realização da mesma. Iniciamos com a Poli. Em pouco tempo, obtive uma resposta positiva da secretaria da instituição. Em nome da direção pedia que marcássemos uma data para conversar sobre a pesquisa para melhor saber como poderiam contribuir.

Marcamos então a data e, no dia esperado, encontrei-me com uma pessoa ligada à direção que tinha ficado encarregada de receber-me. Expliquei a ela a proposta da pesquisa que

---

<sup>45</sup> Sobre a importância das características fenotípicas para a construção da identidade ver, Figueiredo, A., (2004); Gomes, N., (2002), Ferreira, R., (2000) e Fonseca, (2004).

<sup>46</sup> Fato que também esta presente em outras instituições públicas brasileira. Para mais detalhes ver “Docentes negros (as): indivíduos fora de lugar?”, artigo da socióloga Verônica Maria da Silva Gomes (2007), sobre a presença de negros na Universidade de Brasília.

desenvolvia, bem como as informações que necessitava obter para conhecer o quadro identitário dos docentes da Poli, para que, em um momento posterior, pudesse entrar em contato com eles e obter uma possível entrevista. A resposta foi bem “seca”, eles não sabiam como me ajudar, pois não tinham estas informações em seus arquivos, disse-me a pessoa. Perguntei se não havia fotos dos docentes no material colhido pelo departamento de Recursos Humanos no momento da contratação do docente. A pessoa, sem muita paciência, me disse que não havia fotos. Ainda insisti sobre a presença de mulheres na Poli. A pessoa respondeu-me que não tinha mulheres como docentes na instituição, havia apenas homens. Perguntei então se teria problema se eu mesma colhesse os dados a partir de conversas com os chefes dos departamentos. A pessoa, vendo minha resolução, disse-me que tentaria colher, com o pessoal dos Recursos Humanos, alguma informação que ajudasse, mas que não garantia nada, pois estes dados não estavam disponíveis. Mas veria se era possível chegar aos documentos dos docentes da Poli, embora deixando claro que só ela poderia ter acesso a estes documentos<sup>47</sup>.

Esperei um bom tempo por este material, até que conversando com meu orientador, decidimos que se eu quisesse continuar com esta investigação, teria que recolher os dados eu mesma, o que demandaria muito tempo. Elemento de que não dispunha.

Outra dificuldade foi encontrada na UNESP, pois esta é uma instituição distribuída pelo interior do Estado de São Paulo, com 23 *campi* sendo que 11 deles oferecem cursos de engenharia. A distância geográfica colocava-se como empecilho, mas o maior deles, como pude perceber, através de contatos com alguns docentes destes *campi*, era a falta dos dados de que necessitava. Ou seja, também esta instituição não tinha os dados sobre “cor ou raça” de seus docentes.

Como fiz com as outras universidades, enviei uma circular à direção da EESC/USP e para a UFSCar. Tanto da direção da EESC/USP quanto da UFSCar, obtive resposta positiva. O passo seguinte foi entrar em contato com as pessoas indicadas pela direção para auxiliar com a pesquisa. Decidi então centrar esforços nas instituições que tinham como respaldar-me com os dados primários, já que não dispunha de tempo para construir estes dados. Desta forma é que selecionei estas duas universidades para a pesquisa de campo, a Escola de Engenharia de São

---

<sup>47</sup> Esta informação chegou mais tarde, por e-mail, mas como já havia redimensionado os caminhos da pesquisa, acabei descartando a Poli como objeto de investigação. Todavia, apresento os resultados que recebi posteriormente, a título de informação. Dentre os 469 docentes – todos da engenharia – segundo nos informou o pessoal técnico “existem 3 (três) e somente 3 (três) docentes da raça negra, todos do sexo masculino”.

Carlos (EESC/USP) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Optei também por estas instituições devido ao seu reconhecimento na área estudada. A EESC/USP como uma unidade da USP no interior, desenvolve tecnologia de ponta. Seu curso de Engenharia Hidráulica e de Saneamento (nível mestrado e doutorado) foi reconhecido como o melhor do país pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e tem reconhecimento não só no Brasil. Já a UFSCar tem o mérito de ter o melhor curso (em nível de mestrado e doutorado) de engenharia de materiais do país, além de ser pioneira na oferta deste curso no Brasil.<sup>48</sup>

Com uma instituição estadual e outra federal, ambas localizadas no interior de São Paulo, na cidade de São Carlos, delimito o campo de pesquisa. Entendia que estas universidades dariam condições para que eu chegasse a uma interpretação sobre a presença de docentes negros na área de engenharia nas universidades públicas do Estado de São Paulo.<sup>49</sup>

Parti então para a realização do trabalho de campo. A primeira preocupação estava em obter dados que me indicassem quem eram, onde estavam e quantos eram os professores negros na EESC/USP e na UFSCar.

O caso da EESC/USP deu-se da seguinte forma: após ter recebido o e-mail confirmando a disponibilidade da instituição em colaborar com a pesquisa, recebi um telefonema de uma pessoa da assistência técnica administrativa. Esta pessoa se mostrou muito solícita e até mesmo interessada na pesquisa. Muito simpática, revelou-me sua origem nordestina e que também por isso tinha simpatizado com a pesquisa. Quando perguntei sobre a presença de professores negros na instituição, qual não foi minha surpresa ao perceber que a pessoa sorriu e problematizou: “o que é ser negro?”. Os professores, segundo este informante, se classificavam como “pretos” e não como “negros”. Muito astutamente e, pelo que pude observar – mesmo sendo uma conversa por telefone – este informante tinha uma posição muito interessante sobre a questão identitária dos negros no Brasil, bem como sobre a ausência destes em posições de destaque, como era o caso que procuramos entender com a pesquisa.

---

<sup>48</sup> De acordo com reportagem do jornal Folha de S. Paulo, os cursos de mestrado e doutorado em Engenharia de Materiais obtiveram nota 7 da avaliação feita pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sendo classificado como o melhor curso do país, ver: GUIA DA PÓS-GRADUAÇÃO (2007).

<sup>49</sup> O que não quer dizer que não estamos atentos para as especificidades que estas instituições podem apresentar. Não temos a intenção de generalizar casos particulares. Contudo, entendemos que na falta de dados sobre outras instituições de reconhecimento social nesta área, este estudo pode ser tomado como parâmetro para outros que deverão ser realizados se quisermos conhecer o perfil dos negros presentes nas universidades públicas brasileiras.

O informante observou, refletindo os dados que havia acabado de me revelar, que “*preto é cor e não raça*”. Mas, de maneira paradoxal, este informante se valia da “cor” para identificar, em suas palavras, “*um possível negro que chegou recentemente*”. Mas, deixa claro que era a identificação dele, que talvez a pessoa não se identificasse desta forma. Disse-me: “*sabe como é né...*”. Respondi que sim, eu sabia o que ele queria dizer e que a pesquisa tentava explorar exatamente esta questão. Encerramos a conversa marcando um encontro no qual poderíamos decidir em que a instituição poderia auxiliar a pesquisa.

Ao desligar o telefone fiquei refletindo sobre a conversa que tinha acabado de acontecer. Naquele momento, ainda não sabia que aquela primeira aproximação mostrava-me uma síntese dos temas que surgiriam mais tarde nas falas dos professores entrevistados. A percepção e diferenciação entre “cor” e “raça”, bem como a necessidade de marcar uma diferença entre ser “preto” e ser “negro”; ou mesmo a afinidade com o tema da pesquisa e, principalmente a confirmação de que havia pouquíssimos professores negros nas engenharias ou na própria instituição como um todo; sem dizer o fato da reflexão sobre “o que é ser negro”, foram temas recorrentes não só nas entrevistas com os professores negros, mas também nas conversas com pessoas da instituição seja professor, seja funcionário que tive acesso durante a pesquisa.

No dia marcado, na própria instituição, conversamos por cerca de uma hora, pude perceber que o informante tinha realmente um grande interesse em ajudar. Quando me contou sua trajetória profissional naquela instituição pude perceber que ali, como “nordestino”, o informante já havia sentido o preconceito, que não estava relacionado à cor – já que não tinha a pele de cor preta – mas a sua origem geográfica, ou seja, sua identidade nordestina, visivelmente aparente pelo sotaque. Entendi então a afinidade que o informante apresentava em relação à pesquisa. Parecia haver uma afinidade pela “causa”, talvez motivada por experiências de preconceito que vivera.

A conversa foi muito rica não só como experiência de vida, mas também em informações sobre o cotidiano da instituição. Por exemplo, soube que realmente são pouquíssimos os docentes negros na instituição. O informante me disse que na história da instituição tiveram dois professores que trabalhavam forte a “*questão negra*”, mas foram vistos com descrença pelos demais docentes. Estes professores já haviam se aposentado e, atualmente entre os docentes daquela instituição, o informante sabia citar um ou outro professor negro, ainda assim não tinha certeza se estes se viam como tal. Falando sobre o motivo, segundo sua opinião, desta pequena

porcentagem de professores negros e de alunos negros, esse informante sugeriu que o motivo estava no custo do curso. A engenharia é um curso praticamente integral, tem um custo alto, os alunos precisam de materiais (técnicos) que custam caro, além de livros que também não são baratos. Disse-me que não é um curso para qualquer um, precisava ter um respaldo econômico para frequentá-lo. Opinião que alguns professores entrevistados compartilharam – principalmente os da UFSCar – como veremos adiante.

Em certo momento, perguntei a este informante se a instituição tinha dados sistematizados sobre o perfil étnico-racial<sup>50</sup> dos seus docentes. Foi-me dito que sim, era possível dispor destes dados, visto que recentemente aquela instituição tinha passado por uma reforma tecnológica para a implementação de uma base de dados nova. Neste processo, os cadastros dos docentes tinham sido digitalizados. Perguntei então, como foram colhidos os dados referentes à identidade étnico-racial dos docentes. Teria sido por auto-declaração? O informante explicou que os dados tinham sido construídos a partir do quesito cor, presente nos documentos pessoais dos docentes. Eu não soube ao certo quais seriam estes documentos, acredito que deveria se referir ao cadastro que os docentes preenchiam ao entrar na instituição, mas é possível que seja, também, documentos como: a cédula de identidade, carteira de motorista, etc.

Transcorridos alguns dias desta conversa, recebi um e-mail deste informante repassando-me as informações sistematizadas pelo pessoal responsável pela base de dados da instituição.

\*\*\*

O caso da UFSCar trouxe novas questões à pesquisa. Assim como na EESC/USP, entreguei também na UFSCar uma circular explicando a pesquisa e pedindo autorização para realizá-la. Depois de obter resposta afirmativa por parte da instituição, entrei em contato com o setor de Recursos Humanos da universidade. Quando explicava a pesquisa para a pessoa responsável por me auxiliar, bem como os dados que precisava obter, fui surpreendida com a resposta desta pessoa. Disse-me que não tinha os dados dos quais eu precisava ali naquela seção, mas que sabia que eles existiam, só precisava confirmar se eles eram proveitosos para o que eu precisava. Sendo assim, indicou-me uma outra pessoa, em outra seção, que era encarregada do sistema de informação gerado na universidade. Contudo, antes de encerrar a conversa, esta

---

<sup>50</sup> Estou usando o termo “étnico-racial” como referência para as categorias “cor ou raça”, trabalhadas pelo IBGE. Tomo então a “cor” como uma característica de identidade étnica tal como entendido pela sociedade. Já o termo “raça” segue a categoria do IBGE, isto é, relacionada ao indígena, cf: Osório (2003).

pessoa me disse que o que eu estudava era bem interessante, ela mesma já tinha percebido a pouca quantidade de docentes negros naquela instituição. Os negros estavam mais no pessoal técnico, segundo informou; professores ele sabia de um ou outro. Confidenciou-me um caso em que “*achava que o professor era negro*”, mas quando tomou conhecimento do formulário eletrônico que os docentes tinham respondido a pouco, ficou surpreso em “descobrir” que aquele professor tinha se classificado como branco.

As informações desta pessoa pareciam-me indicar que naquela instituição, como também na outra, parecia haver o que outras pesquisas apontavam: em processo de ascensão social, os negros tendiam a não expor sua descendência étnico-racial (SOUZA, N, 1983). Todavia, as entrevistas que realizei não confirmaram esta hipótese. Estas seguiam mais no sentido apontado por Ângela Figueiredo (2004), quando diz que com a ascensão social dos negros, estes passam a sentir o preconceito racial mais intensamente, visto que estão num meio em que são minoria e, por isso, são vistos como fora do lugar. Todavia, mostra a autora que este processo acaba fortalecendo a identidade étnico-racial destes negros, pois eles buscam afirmar sua descendência negra que é constantemente lembrada pelos demais. Os professores negros que entrevistei viam-se negros e tinham – cada uma de forma diferente – construído sua identidade negra.

Seguindo as indicações deste informante, cheguei à seção na qual estavam armazenadas as informações que desejava obter. Conversei com uma pessoa que coordenava o sistema de dados. Expliquei a ela o propósito da pesquisa e a importância daqueles dados para a realização desta. De início, ela se mostrou reticente, talvez confusa com o objetivo da pesquisa. A primeira coisa que me perguntou foi se eu era a “*favor das cotas*”. Eu disse que sim, mas que a pesquisa não tinha este viés específico, procurava identificar os docentes negros engenheiros para saber como eles lidavam com sua identidade étnico-racial.

Aqui faço uma digressão para pontuar que o tema das “cotas”, também foi uma constante, nas falas dos entrevistados, principalmente os da UFSCar. Fato que se explica por ter havido nesta instituição, pouco tempo antes da minha intervenção, um debate sobre Ações Afirmativas, que discutiu um projeto de inclusão de negros e indígenas através deste mecanismo. Mas para além deste tema, cuja recorrência compreendi posteriormente ao refletir sobre ele, não posso deixar de lembrar a quantidade de vezes que fui indagada a este respeito. Aqui lembro o que Caldeira (1988) e Roberto Cardoso de Oliveira (2000) chamam a atenção: o pesquisador social deve posicionar-se também politicamente, quando é questionado em campo. Não deve se

esquivar, mas posicionar-se de uma forma respeitosa diante da opinião do informante, que pode ser diferente da sua. E assim eu fiz, procurei responder a esta questão sempre que ela aparecia na conversa, de maneira pontual, sem entrar em maiores detalhes e marcando sempre que era apenas um ponto de vista, reconhecia que havia outros diferentes.

A informante contou-me que fazia pouco tempo que a UFSCar, como um todo, tinha respondido um formulário vindo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) que, entre outros quesitos, pedia a auto-classificação identitária dos docentes a partir das categorias empregadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): branca, preta, parda, amarela e indígena. Como no outro caso (da EESC/USP), esta pessoa também demonstrou estranhamento diante destas “cores”, “*porque são cores e não raça*”, disse. Mas, segundo afirmou, o formulário já vinha com os campos de preenchimento fechados, coube ao professor apenas assinalar sua opção.

Isto me colocava em uma situação diferente da ocorrida na EESC/USP. Os dados não foram colhidos nos documentos dos docentes, tampouco pela percepção de outra pessoa, ou seja, o funcionário do cartório no momento do registro de nascimento, por exemplo. Podia entender que os dados eram fruto de auto-classificação: se partirmos do pressuposto de que foram os professores que responderam (*on line*) ao formulário. Todavia, quando olho a partir de uma já consolidada discussão teórica sobre a validade das categorias de classificação empregadas pelo IBGE (branca, preta, parda, amarela e indígena), não é difícil perceber que a classificação foi induzida por categorias fechadas.

Ao discutir a adequação do sistema classificatório de “cor ou raça” empregado pelo IBGE, Rafael Guerreiro Osorio (2003), depois de apresentar e analisar uma série de estudos que problematizaram essas categorias, conclui que a despeito de todo o burburinho sobre a inadequação social das categorias de classificação empregadas por esta instituição, há uma adequação entre as categorias e a identificação da maioria dos indivíduos a ponto de ser notada historicamente, o que – em sua opinião – legitima o uso dessa forma de classificação.

Esta é uma discussão que tem pontos de vista diferentes. Há várias críticas não só da sociedade, que muitas vezes não entende e não sabe o que as categorias do IBGE querem dizer – por isso tem dificuldade de responder – mas, também a comunidade acadêmica questiona essa forma de classificação por entender que ela é taxativa, sem dizer que há uma inquietação muito grande em relação ao termo “raça” ainda presente nos órgãos oficiais. O IBGE, por sua vez, fez

algumas tentativas de construção ou alargamento das categorias classificatórias oficiais<sup>51</sup>, chegando a conclusão de que a diversidade de respostas fornecidas pelos entrevistados, em sua grande maioria, estavam contempladas nas cinco categorias já usuais, o que as legitimava.

Entretanto, segundo entendemos, estas categorias são em si cerceadoras por não expressarem a complexidade de elementos que compõem uma identidade, já que privilegiam os elementos diacríticos alicerçados em uma leitura fenotípica do ser humano. Problemático, no mínimo, pois sabemos que dependendo de onde a pessoa se encontra, ela é vista e classificada de diferentes maneiras. Uma pessoa que é classificada em São Paulo como preta pode ser vista no nordeste como parda ou até mesmo branca (FONSECA, 2004; NASCIMENTO, 2005).

O fato é que, a despeito de toda uma discussão sobre a consonância entre as categorias classificatórias oficiais utilizadas no Brasil e sua vigência no mundo cotidiano dos brasileiros, ainda não se tem uma alternativa para oferecer. Mas, acredito que é preciso trabalhar com outras maneiras de classificação, ainda que seja paralelamente às empregadas pelo IBGE. Este seria um modo de exercitar a reflexão sobre o tema e quiçá obter novas respostas. Os resultados desta pesquisa confirmam esta percepção e colocam um agravante ao problema: o contexto contemporâneo possibilita o surgimento de identidades onde a cor da pele não é o principal norteador da identidade. Como pude perceber em um dos casos apresentados nesta pesquisa.

Mesmo percebendo que havia uma diferença na obtenção dos dados de classificação identitária empregado nas duas instituições, entendia ser possível trabalhar com estes. Tinha em mãos assim, um quadro que apresento aqui como dados “brutos”, organizados em gráficos e tabelas que cumpriram duas funções<sup>52</sup>: ajudar na realização do primeiro contato com os professores e, segundo, ilustrar a representatividade destes em instituições de peso como estas que pesquiso. Destaco que estes dados foram tomados como indicadores “preliminares”, ou seja, indicavam quem eram estes docentes negros nas engenharias, mas eu partia do pressuposto de que os nomes de minha lista precisavam declarar-se negros para serem entrevistados, pois a proposta da pesquisa era entender como docentes negros construíam e lidavam com sua identidade étnico-racial negra no espaço da engenharia e, mais especificamente dentro de uma universidade pública.

---

<sup>51</sup> Sobre o tema ver Teixeira (2003), Teixeira e Brandão (2003) e Osório (2003).

<sup>52</sup> Estes dados não só cumpriram com esta tarefa, mas também, no caso da UFSCar – por ter esta instituição uma gama maior de cursos inclusive de outras áreas que não só de exatas (nas Ciências Humanas e Biológicas, além das Exatas) – nos possibilitou visualizar a presença de docentes negros nas diferentes áreas da instituição como um todo, devido a riqueza dos dados colhidos.

#### 4.2.1 Os dados iniciais.

Antes de apresentar os dados que obtive durante esta primeira etapa da pesquisa, penso que é interessante fornecer ao meu leitor um breve histórico sobre cada instituição pesquisada, para que este possa entender um pouco mais a importância dessas instituições dentro do quadro do Estado de São Paulo.

O contexto em que surge a Escola de Engenharia de São Carlos<sup>53</sup> (EESC/USP) merece destaque. Situada numa cidade do interior paulista, de partida vem marcar sua diferença no quadro da engenharia nacional. Criada a partir de uma primeira experiência da Universidade de São Paulo (USP), de expansão de seu *campi*, a EESC/USP foi concebida sob a orientação rígida da USP.

A EESC/USP foi criada pela Lei Estadual n. 161, de 24/09/1948, mas só veio a ser instalada quatro anos depois, sob a Lei Estadual n. 1968, de 16/12/1952. Fruto de agitada negociação política entre sociedade civil, políticos locais e políticos do Estado de São Paulo. O projeto foi possível, sobretudo, pelo contexto social em que ele se enquadra, ou seja, na virada da década de 1940 para 1950, período marcado pelo pós-Segunda Guerra Mundial e pela política nacional-desenvolvimentista expressa no Brasil como norte para a modernização. Neste contexto, a modernização tecnológica é vista com um interesse particular, não distante da associação entre modernidade, racionalização e técnica.

Desde a sua localização até a sua organização pedagógica, a EESC/USP foi pensada para atender às demandas nacionais por tecnologia. Preocupada com a pesquisa e com o nível dos docentes, em seus primeiros quadros a presença de professores estrangeiros foi marcante. Era uma instituição diferente das demais, pois ao mesmo tempo buscava fornecer assistência à indústria e formar engenheiros “criadores de técnicas”, mas do que simples aplicadores destas. O que significava fazer pesquisa.

À década de 1950, São Carlos era uma cidade que se industrializava, contando com uma população de aproximadamente 40 mil habitantes. Tinha reconhecimento na área da educação a partir de sua famosa Escola Normal e da Escola Profissional, que atendia a região. A primeira

---

<sup>53</sup> São Carlos é uma cidade de porte médio do interior paulista é reconhecida como a capital tecnológica do Estado de São Paulo e conta com um alto índice de doutores por metro quadrado, em função da presença da USP, da UFSCAR e dos campi da UNESP em Araraquara e da USP em Ribeirão Preto, cidades próximas.

ministrava um ensino de viés humanista, voltado a jovens “bem-nascidos”. Já a segunda, a Escola Profissional, “pertencia ao mundo das artes mecânicas, onde se ministrava, aos filhos dos trabalhadores, um ensino e um treino para o trabalho” (NOSELLA; BUFFA, 2000, p. 16).

A Escola de Engenharia de São Carlos não foi criada com o propósito de dar continuidade à formação dos alunos da Escola Profissional, ou seja, os filhos dos operários da região. Os alunos que freqüentavam a EESC/USP provinham, em sua grande maioria, de regiões vizinhas a São Carlos. Eram filhos de fazendeiros ou comerciantes de origem imigrante (a maioria era de italianos seguidos por portugueses), traziam consigo o apoio financeiro e cultural da família, o que, nos dizeres de Nosella e Buffa (2000), representou um importante arcabouço cultural inicial.

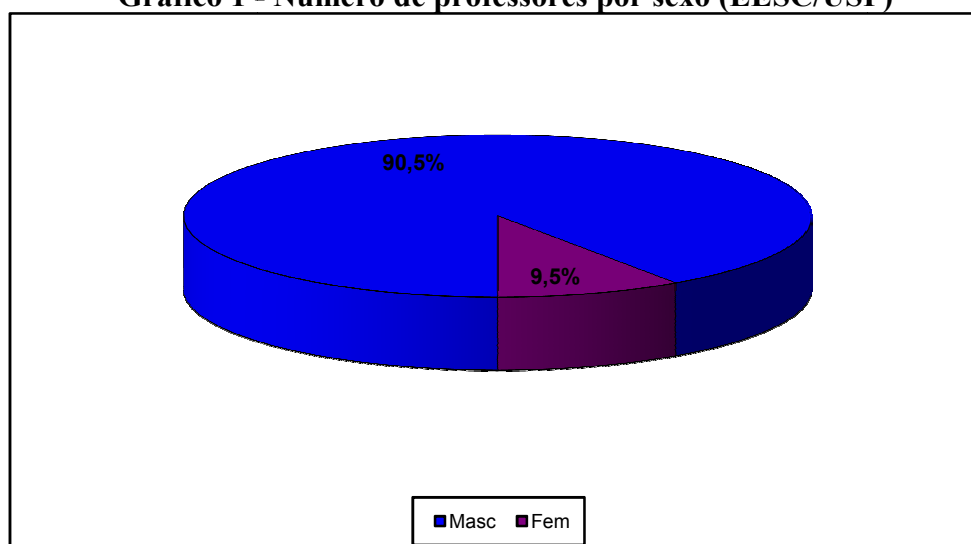
Criada e vista pelos estudantes como uma segunda opção para aqueles que não conseguiam ingressar na Poli, a EESC/USP consolidou-se como uma instituição de difícil acesso. A seletividade estava presente como componente da estrutura da escola, no quadro docente e nos alunos, todos escolhidos a dedo. A expectativa sobre os engenheiros formados pela EESC/USP era muito grande. Para ser paraninfo da primeira turma foi convidado o então presidente Jânio da Silva Quadros. Como este não pôde comparecer, enviou o secretário da Fazenda, Carvalho Pinto, para ler seu discurso que, entre outras coisas, destacava a necessidade de os novos engenheiros edificarem “um país mais civilizado e moderno” (NOSELLA; BUFFA, 2000, p. 48).

Neste contexto social, a engenharia era vista como um dos caminhos para a modernização do país, fortalecendo assim, a já estabelecida identidade social do engenheiro como algo valorizado socialmente. Dos primeiros alunos formados na EESC/USP, muitos seguiram o caminho da pesquisa acadêmica. O resultado foi que gradativamente os alunos assumiram o lugar dos antigos docentes, a ponto da instituição não só formar seu próprio quadro de docentes, como também direcioná-los para outras instituições de pesquisa, como foi o caso da Universidade Federal de São Carlos, criada na década de 1970.

Atualmente, a Escola de Engenharia de São Carlos destina-se ao cenário acadêmico-científico, sendo internacionalmente reconhecida por sua produção tecnológica. O campus universitário da EESC/USP é formado pelo Instituto de Ciências Matemáticas e Computação, pelo Instituto de Química e pelo Instituto de Física. Traz em seu quadro 220 docentes distribuídos entre os cursos de habilitação em Engenharia Civil e Mecânica (os primeiros cursos oferecidos), habilitação em Engenharia Elétrica e Produção Mecânica, além do curso de Arquitetura. Vejamos os primeiros dados que expressam seu quadro atual.

**Tabela 3 - Número de professores por sexo (EESC/USP)**

| SEXO      | FREQUENCIA | PORCENTAGEM |
|-----------|------------|-------------|
| MASCULINO | 199        | 90,5%       |
| FEMININO  | 21         | 9,5%        |
| TOTAL     | 220        | 100,00%     |

**Gráfico 1 - Número de professores por sexo (EESC/USP)**

Procurando fazer uma interpretação dos dados colhidos junto à Escola de Engenharia de São Carlos, de início pode-se perceber que ela, ainda hoje, é majoritariamente masculina, já que, dentro do quadro de 220 professores encontramos “apenas” 21 mulheres. O primeiro grupo de professores da EESC/USP, como dissemos, foi escolhido a dedo pelo diretor da instituição, o professor doutor Theodoretto de Arruda Souto, e por uma comissão formada por professores da Poli. Compunham este quadro, docentes de diferentes nacionalidades. Entre os oito professores contratados não havia nenhuma mulher.

No segundo ano de funcionamento da instituição, 1954, dois dos docentes contratados no ano anterior já haviam saído, mas foram contratados mais nove docentes. Novamente não

encontramos nenhuma mulher. Entre 1955 e 1957, segundo nos apontou a pesquisa de Noselle e Buffa (2000), 32 novas contratações foram feitas, dentre elas a de uma mulher, a professora Yvonne Primerano Mascarenhas, bacharel em Física pela Universidade do Distrito Federal e licenciada em Química pela Universidade do Brasil. Em 1957, onze novas contratações foram feitas, novamente nenhuma professora. Deve-se lembrar que, como já foi discutida, nas primeiras seções deste trabalho, a educação feminina é algo muito recente. Até meados do século XX, as poucas mulheres que tinham acesso à educação eram direcionadas ao mundo da pedagogia, restrita ao ensino primário<sup>54</sup>. Além disso, é preciso pensar que a área da engenharia esteve (ou ainda está), associada ao mundo masculino, seja por sua aproximação com o exército ou com a construção civil.

Em depoimento a Nosella e Buffa (2000, p. 81), Marly Tereza Colagrossi Foschini, formanda da décima-quinta turma desta instituição, mostra-nos que era difícil para uma mulher ser engenheira. Durante o curso, ela era a única mulher no meio de 150 homens. Lembra que, depois de formada, quando procurou exercer sua profissão, encontrou muita dificuldade para trabalhar. Em diversos momentos de sua carreira, sentiu o preconceito por ser mulher num campo majoritariamente masculino, e que até mesmo os alunos mais fracos de sua turma já haviam conseguido emprego, mas ela não. Conta que, ao trabalhar como engenheira em uma obra, sua capacidade profissional era sempre posta à prova por seus subordinados, que muitas vezes riam dela. Quando decidiu sair da construção civil e abriu seu próprio negócio, uma fábrica de lajes, juntamente com seu marido (economista), percebeu que o preconceito estava presente na sociedade como um todo: “tinha gente que achava que eu era amiga do meu marido, secretária, que o patrão era bonzinho comigo... Isso diminui bastante a gente”.

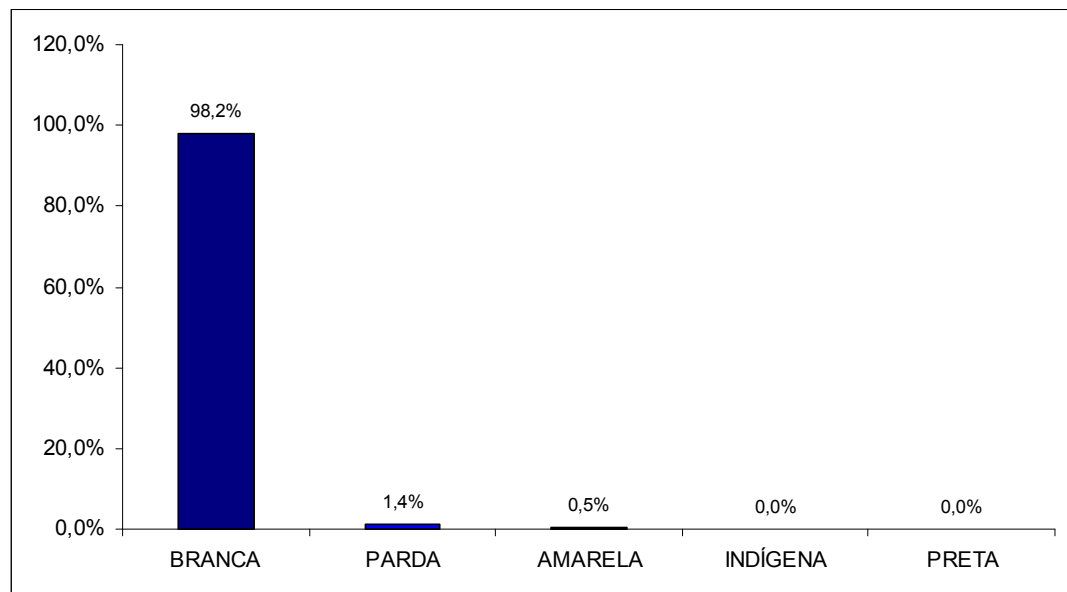
A associação da engenharia ao mundo masculino, à racionalidade técnica, além da imagem do engenheiro como aquele profissional capacitado a modernizar o país, certamente, contribuíram para a baixa representação de docentes do sexo feminino nos primeiros anos da EESC/USP. O que, segundo entendo, ajuda a pensar a persistência de uma pequena (mas significativa) porcentagem de 9,5% de docentes do sexo feminino, atualmente atuantes nesta instituição.

---

<sup>54</sup> Para uma discussão mais atenta sobre este tema ver Teixeira (2004).

**Tabela 4 - Número de professores por cor (EESC/USP).**

| <b>COR</b> | <b>FREQUENCIA</b> | <b>PORCENTAGEM</b> |
|------------|-------------------|--------------------|
| BRANCO     | 216               | 98,2%              |
| PARDOS     | 3                 | 1,4%               |
| AMARELO    | 1                 | 0,5%               |
| PRETO      | 0                 | 0,0%               |
| ÍNDIGENA   | 0                 | 0,0%               |
| TOTAL      | 220               | 100,0%             |

**Gráfico 2 - Número de professores por cor (EESC/USP).**

Tanto a Tabela 5 quanto o Gráfico 2 expressam o quadro de docentes segundo cor nas engenharias da EESC/USP. Novamente lembro que estes dados foram construídos a partir da variável “cor” presente nos documentos dos docentes desta instituição (como foi-me passado pelo pessoal da seção de Recursos Humanos). É possível notar que é muito reduzida a presença de docentes negros nesta instituição. Segundo os dados, podemos contabilizar três docentes (pardos) do total de 220 docentes, o que equivale a 1,4% . Estes docentes encontram-se na Engenharia Elétrica, na Engenharia Mecânica e na Arquitetura.

Através da lista de nomes que havia obtido da seção de Recursos Humanos, fiz o primeiro contato com estes docentes. Enviei um e-mail onde explicava de modo geral minha pesquisa e perguntava se o professor gostaria de marcar um dia para conversarmos mais sobre o assunto.

Depois de algumas semanas de espera e, não obtendo resultado, decidi telefonar para os docentes. Consegui falar com um professor que aceitou conversar sobre a minha pesquisa. Este é o professor que aparece como entrevistado neste trabalho. Depois de algumas tentativas, também entrei em contato com outro professor negro desta instituição, todavia, mesmo se mostrando interessado no tema da pesquisa, o professor só dispunha de agenda um mês depois deste contato, data que ultrapassava os limites que eu dispunha para entregar a pesquisa do mestrado. Com o terceiro professor não obtive sucesso, não respondeu nem ao e-mail, nem consegui encontrá-lo no telefone indicado.

Ao conversar com o professor que havia marcado uma entrevista, pude constatar que de fato havia poucos negros naquela instituição. Este professor (R.L.) sequer lembrava de outros nomes, embora ressaltasse que por estar na arquitetura, encontrava-se mais distantes dos demais departamentos.

Mesmo tratando-se de uma pesquisa localizada, podemos inferir destes dados que, do ponto de vista étnico-racial, a docência de engenharia nesta instituição é estratificada. Quando analisamos o histórico desta instituição, vemos que, num primeiro momento, o quadro de docente da EESC/USP foi formado majoritariamente por professores estrangeiros. Todavia, com o passar dos anos, estes foram sendo substituídos por ex-alunos formados pela própria instituição. Estes alunos eram filhos dos imigrantes de origem européia que chegaram ao Brasil entre final do século XIX, e início do século XX para trabalhar na lavoura cafeeira. Essas pessoas buscavam a educação superior como meio de ascensão social e econômica. Com tal cultura e com respaldo financeiro da família, que investia tudo na educação dos filhos, as novas gerações dos primeiros imigrantes europeus que se instalaram no estado de São Paulo, encontraram um conjunto de situações sociais favoráveis para sua ascensão<sup>55</sup>.

Para entender estes dados deve-se pensar na discussão sobre a história do negro no ensino público brasileiro. Como procurei demonstrar neste trabalho, o acesso à educação formal foi, para o negro brasileiro um processo custoso, dolorido e, por vezes, castrador. Como uma “faca de dois gumes”, as reformas educacionais ocorridas no período republicano marcaram a inserção do negro neste campo, mas, esta não se deu de maneira democrática, ou seja, a escola pensada pelos Pioneiros da Educação, mesmo apresentando-se como uma proposta democrática, no limite,

---

<sup>55</sup> Ainda uma nota sobre este tema. Em pesquisa que realizei nos sites das duas instituições focadas neste trabalho, pude perceber que há uma maioria de professores (homens) de sobrenome de origem estrangeira. Pode-se perceber uma descendência portuguesa, italiana e alemã.

estruturou um modelo de escola pública pautada em distinção étnico-racial. O que procuramos demonstrar é que enquanto os filhos dos imigrantes encontravam o necessário respaldo econômico para seguirem seus estudos no início do século XX, poucos eram os negros que ao modo de André Rebouças, tinham êxito na trajetória educacional e na trajetória profissional, principalmente se buscassem determinadas profissões de elevado *status* social. A docência era uma destas (DÁVILA, 2006), mas, podemos inferir que a engenharia também não deveria ser vista como uma profissão em que se pudessem encontrar negros. O Direito e a Medicina eram outras carreiras brancas, por assim dizer.

Como vimos com os estudos de Dávila (2006), no início da década de 1920, no Estado do Rio de Janeiro houve, implicitamente, uma ação que retirou os docentes negros de seus postos. Em 1950, década da criação da Escola de Engenharia de São Carlos, em pleno contexto de formação da modernidade brasileira a partir da crença na tecnologia e no desenvolvimentismo, o engenheiro era visto pela sociedade como o construtor da nação. Segundo entendo, este seria um dos motivos – outros seriam a educação e o apoio financeiro vindo da família – da alta seleção nos cursos de engenharia.

No caso da Escola de Engenharia de São Carlos, vemos que 98,2% do total dos docentes são brancos, uma maioria esmagadora. Apenas três docentes foram classificados como pardos, sendo todos do sexo masculino. Pensando que a população brasileira é composta por aproximadamente 45% de negros (pretos e pardos), podemos dizer que este grupo encontra-se sub-representado neste espaço de tanto prestígio social como é o caso da engenharia e, mais ainda, da docência numa das mais famosas universidades públicas do país, como é o caso da EESC/USP.

#### **4.2.2 O quadro de professores negros na UFSCar.**

Iniciaremos a apresentação e discussão sobre os dados da UFSCar, descrevendo um perfil desta instituição, a título de contextualização.

A Universidade Federal de São Carlos nasce em 22 de maio de 1968, em pleno contexto de ditadura militar. Como demonstra Valdemar Sguissardi (1993, p. 64), para os militares, o “ensino superior era visto como meio de modificar a sociedade” segundo a ideologia desenvolvimentista que seguiam.

Era necessário integrar a educação superior às orientações do novo projeto de desenvolvimento. Era necessário despolitizar o campo acadêmico, neutralizar as ações de contestação do movimento estudantil, ligado a organizações populares, e mantê-lo sob rígido controle. (SGUISSARDI, 1993, p. 34).

De acordo com tal orientação, no final da década de sessenta, o ensino superior tornou-se um forte instrumento para formar mão-de-obra qualificada capaz de modernizar o país o que, por sua vez, representava a recuperação do controle político sobre a universidade.

A fundação da UFSCar, respondia a estes interesses. Sua criação esteve relacionada diretamente com a articulação da política local na figura do político e empresário Ernesto Pereira Lopes. Médico, formado pela Escola de medicina da USP, este filho de portugueses chega a São Carlos por volta da década de 1940, para modificar a estrutura de poder até então centralizada nas mãos de duas famílias tradicionais, ligadas à oligarquia cafeeira<sup>56</sup>, os Arruda Botelho – parentes do Conde do Pinhal – e os “Sallistas” – ligado ao deputado estadual Pádua Salles, parente de Campos Salles. A partir da década de 1940, comerciantes e industriais passam a preencher as estruturas de poder público local. A figura do industrial Lopes destacou-se na cidade e rapidamente ele conquistou postos políticos, tornando-se deputado estadual, cargo que permanece por alguns anos e posteriormente Presidente da Câmara dos Deputados. Com presença marcante, tanto no quadro econômico quanto político do Estado de São Paulo<sup>57</sup>, este político foi um dos grandes defensores da criação da UFSCar.

São Carlos, favorecida geograficamente por sua localização central e sua integração com São Paulo, pela ferrovia da Companhia Paulista e pela rodovia Washington Luiz, além de ser uma cidade que participava da expansão industrial centrada em São Paulo, teve peso para sediar uma universidade federal criada no interior.

Após longa negociação política local, Ernesto Pereira Lopes, juntamente com outras pessoas ilustres da cidade, conseguiu que a prefeitura da São Carlos desapropriasse e doasse um terreno de 277 alqueires que correspondia à fazenda Trancham, cujos proprietários eram os irmãos Jaime, Antônio e Elias Caridá, residentes em São Paulo. Esta localidade era favorecida pelos

<sup>56</sup> Conferir OSIO, Júlio Roberto; Massarão, Leila M. “Os primeiros tempos e a formação da cidade de São Carlos (Final do século XVIII e século XIX)”. Texto elaborado a partir das fontes bibliográficas tradicionais do município. Prefeitura Municipal de São Carlos. FUNDAÇÃO PÓ-MEMÓRIA DE SÃO CARLOS.

<sup>57</sup> Na década de 1940, Ernesto Pereira Lopes já era dono de uma indústria de fogões elétricos e a gás. Em 1948, dedica-se à fabricação de geladeiras, produzindo um quarto da produção nacional. Em 1975, entra no ramo de tratores, produzindo 10% de toda a fabricação destes no país.

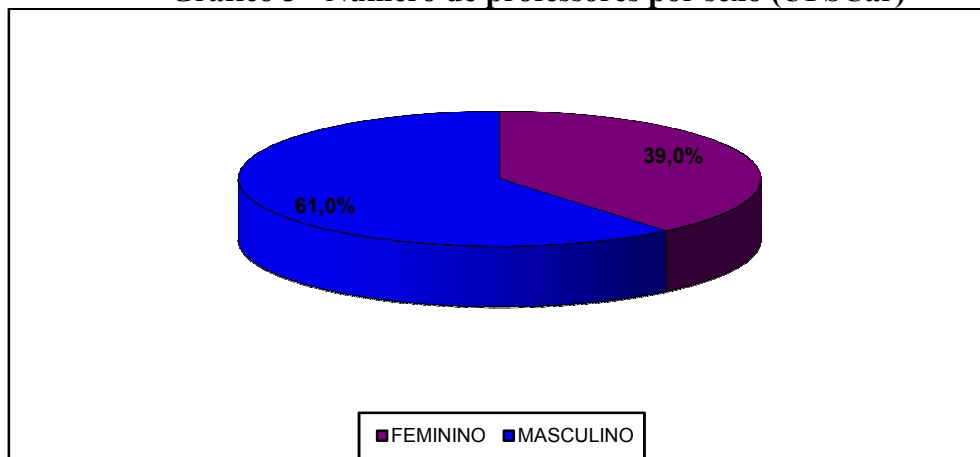
recursos naturais que dispunha, além de estar próxima à Rodovia Woshington Luiz. Os recursos da união foram usados para instalar os prédios, os laboratórios e a biblioteca central (SGUISSARDI, 1993). Muitos dos engenheiros formados pela EESC/USP foram convidados para lecionar na recém fundada universidade. Entre a aprovação da Lei de criação da UFSCar e sua instalação passou-se dois anos. Em março de 1970, esta instituição recebeu seus primeiros alunos.

Atualmente ela é referência nacional em várias áreas de conhecimento. Dividida em três *campi*, São Carlos, Araras e o mais recente, Sorocaba. A pesquisa que desenvolvo privilegiou o estudo do campus de São Carlos, por oferecer os cursos de engenharia (engenharia de materiais, de produção, civil e química).

O trabalho de campo realizado nesta instituição constituiu uma experiência particular dentro da pesquisa como um todo. Para chegar aos professores negros, focos de minha atenção, precisei recorrer aos dados que a instituição dispunha – organizados recentemente através de cadastro elaborado para o INEP – e que serviu como guia para que eu elaborasse um quadro sobre a presença étnico-racial dos docentes desta instituição. Estes dados foram sistematizados em tabelas e gráficos. Apresento-os a seguir. Todavia, desde já adianto ao leitor que, após iniciar as entrevistas com os docentes desta instituição, estive diante de uma situação nova que questionou bruscamente os dados que apresento a seguir. Contudo, entendo que é importante – até para que o leitor entenda o fato e suas dimensões – apresentar os dados desta instituição na ordem que estes foram apresentados a mim.

**Tabela 5 - Número de professores por sexo (UFSCar)**

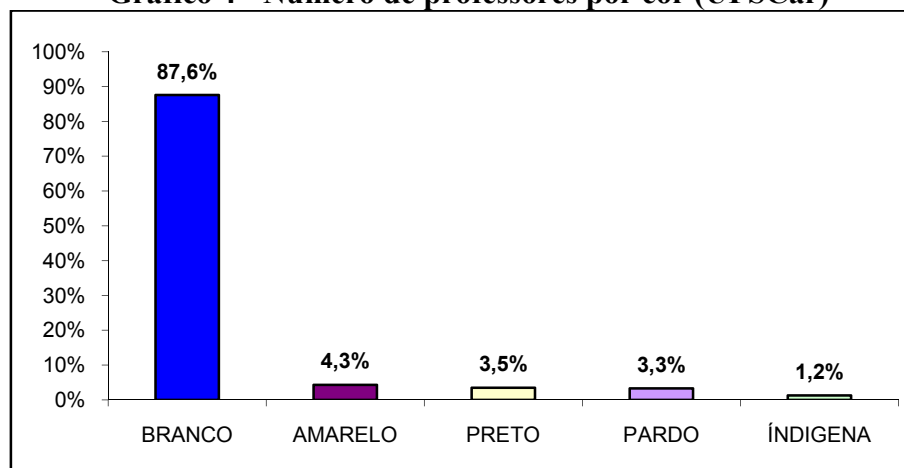
| SEXO      | FREQUENCIA | PORCENTAGEM |
|-----------|------------|-------------|
| FEMININO  | 189        | 39,0%       |
| MASCULINO | 295        | 61,0%       |
| TOTAL     | 484        | 100,0%      |

**Gráfico 3 - Número de professores por sexo (UFSCar)**

Através do Gráfico 3 e da Tabela 6, pode-se verificar a distribuição e o número de professores por sexo, juntamente com as respectivas porcentagens; 61% dos professores da UFSCar são homens e 39 % são mulheres. Tomamos, na construção destes dados, todo o quadro docente da UFSCar, independente do curso ou área. Comparando estes dados com os apresentados pela EESC/USP, podemos perceber que a UFSCar apresenta um quadro docente mais distribuído em relação ao sexo. Todavia, é preciso lembrar que esta instituição foi pensada para ser uma universidade, em seu sentido amplo, ou seja, ela desde sua origem ofereceu diversos cursos, na área de humanas, exatas e tecnológicas, biológicas e de saúde. Atualmente, estas áreas estão organizadas da seguinte forma: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET) e o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Este elemento pode explicar uma maior representação feminina nesta universidade, pela disponibilização de outros cursos que não só a engenharia, como é o caso da EESC/USP.

**Tabela 6 - Número de professores por cor (UFSCar)**

| COR          | FREQUENCIA | PORCENTAGEM |
|--------------|------------|-------------|
| AMARELO      | 21         | 4,3%        |
| BRANCO       | 424        | 87,6%       |
| ÍNDIGENA     | 6          | 1,2%        |
| PARDO        | 16         | 3,3%        |
| PRETO        | 17         | 3,5%        |
| Total Global | 484        | 100,0%      |

**Gráfico 4 - Número de professores por cor (UFSCar)**

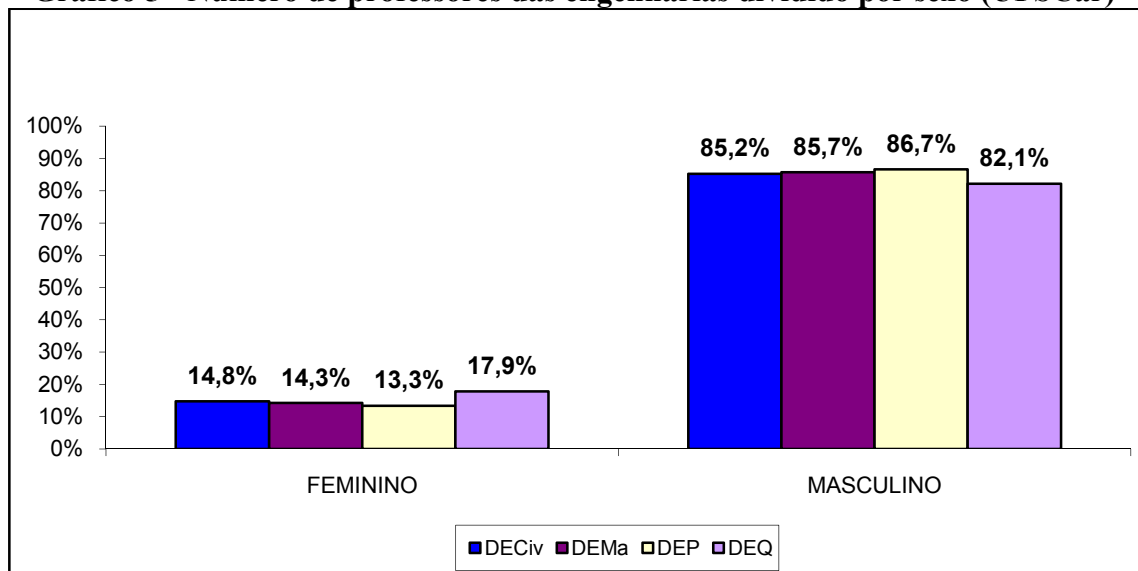
Lembramos que estes dados foram elaborados através de um cadastro empregado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o qual enviou um questionário à instituição, pedindo que esta o respondesse. Dentre outras questões, pedia-se que os docentes se auto-classificassem segundo sua “cor ou raça”. Para tanto, eram disponibilizadas as categorias utilizadas pelo IBGE, branca, preta, parda, amarela e indígena.

Levando em conta os resultados tabulados, podemos entender que a UFSCar é majoritariamente branca, pois 87,6% dos docentes assim se declararam. Sendo assim, 12,3% dos professores não são brancos. Estes estão distribuídos entre o que chamamos de negros (pretos e pardos), que somam um percentual de aproximadamente 7,8%. Os amarelos com 4,3%, e os indígenas 1,2%.

**Tabela 7 - Número de professores das engenharias dividido por sexo (UFSCar)**

| ENGENHARIAS  | FEMININO   |        | MASCULINO  |        | TOTAL      |         |
|--------------|------------|--------|------------|--------|------------|---------|
|              | FREQUÊNCIA | %      | FREQUÊNCIA | %      | FREQUÊNCIA | %       |
| DECiv        | 4          | 14,81% | 23         | 85,19% | 27         | 100,00% |
| DEMa         | 5          | 14,29% | 30         | 85,71% | 35         | 100,00% |
| DEP          | 4          | 13,33% | 26         | 86,67% | 30         | 100,00% |
| DEQ          | 5          | 17,86% | 23         | 82,14% | 28         | 100,00% |
| Total Global | 18         | 15,00% | 102        | 85,00% | 120        | 100,00% |

**Legenda:** DECiv: Departamento de Engenharia Civil; DEMa: Departamento de Engenharia de Materiais; DEP: Departamento de Engenharia de Produção; DEQ: Departamento de Engenharia Química.

**Gráfico 5 - Número de professores das engenharias dividido por sexo (UFSCar)**

Através do Gráfico 5 e da Tabela 8, pode-se verificar que, dos professores do DECiv, 14,8% são mulheres e 85,2% são homens, o que nos mostra a predominância masculina. No DEMa, 14,3% são mulheres e 85,7% são homens, no DEP, 13,3% são mulheres e 86,7% são homens, do DEQ, 17,9% são mulheres e 82,1% são homens. Este último departamento é o “mais feminino”. Podemos perceber que há uma diferença significativa no que diz respeito à presença feminina entre a UFSCar e a EESC/USP. Tomando as instituições como um todo (e não só a engenharia), na UFSCar 39% dos professores são do sexo feminino. Já no caso da EESC/USP, as professoras não chegam a 10% do total de docentes. Tomando como referência a presença de mulheres negras na engenharia, destaca-se o fato de na EESC/USP não haver nenhuma negra nas engenharias. Os três negros ali presentes são homens. Na UFSCar, o caso também é crítico, temos uma mulher negra como docente nos quatro cursos de engenharia oferecidos. Devemos lembrar que a Universidade de São Paulo é uma das mais tradicionais do país. Sua identidade social esteve e ainda está associada a referências socialmente almejadas, ou seja, ela procura atender a um anseio de modernidade (e modernização) da elite econômica e intelectual do Brasil. Desta forma, esta instituição não só atende a este grupo, em particular, como também se torna um locus de sua reprodução.

Pensando que a sociedade brasileira tem bases na estrutura social colonial (patriarcalista e escravista), pode-se inferir que as instituições de elite – como entendo ser o caso da USP – sendo composta por representantes deste grupo, majoritariamente, exercitarão certo grau de sua herança cultural, o que pode explicar a baixa presença de mulheres na instituição analisada, bem como a

ausência de mulheres negras que, socialmente são colocadas na base das relações de poder (LIMA, 1999) já que pesa sobre elas um duplo estigma, a cor de pele e o gênero. A ausência de negras na engenharia da EESC/USP insinua a dificuldade que estas mulheres têm em vencer este duplo estigma e chegarem ao topo do que socialmente é reconhecido como o lócus da racionalidade, ou seja, a área de exatas desta instituição.

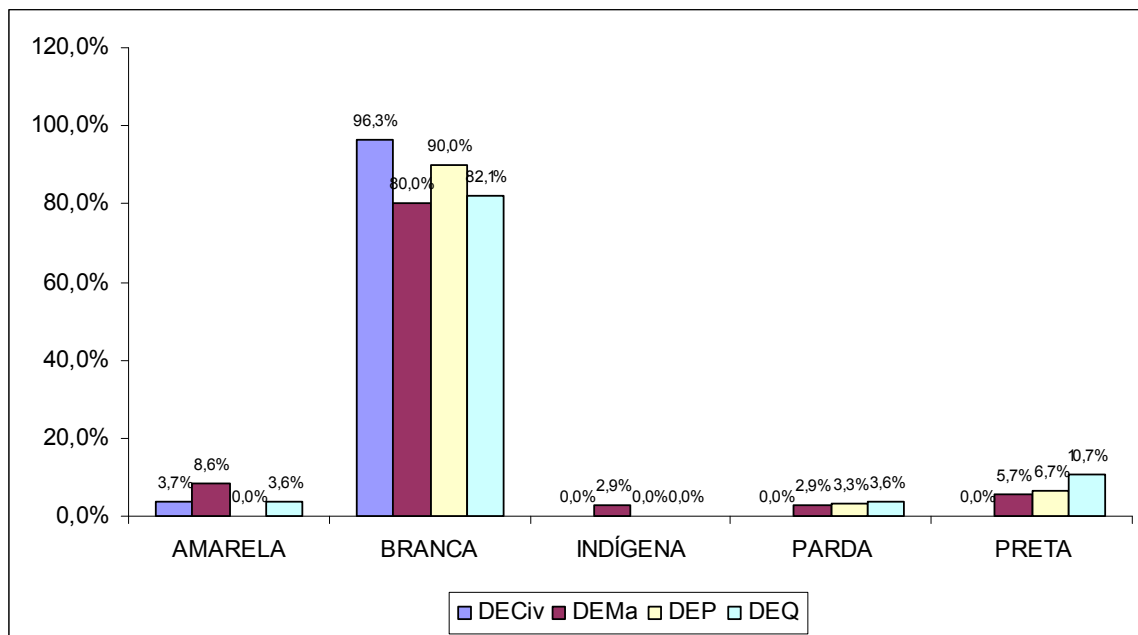
**Tabela 8 - Número de professores por cor divididos nas engenharias da UFSCar**

| ENGENHARIA  | COR - FREQUÊNCIA |        |          |       |       | TOTAL GERAL |
|-------------|------------------|--------|----------|-------|-------|-------------|
|             | AMARELA          | BRANCA | INDÍGENA | PARDA | PRETA |             |
| DECiv       | 1                | 26     | 0        | 0     | 0     | 27          |
| DEMa        | 3                | 28     | 1        | 1     | 2     | 35          |
| DEP         | 0                | 27     | 0        | 1     | 2     | 30          |
| DEQ         | 1                | 23     | 0        | 1     | 3     | 28          |
| TOTAL GERAL | 5                | 104    | 1        | 3     | 7     | 120         |

Especificando as engenharias, podemos dizer que há maior concentração de docentes brancos no departamento de Engenharia de Materiais (28 docentes). Os pardos estão distribuídos nos departamentos de engenharia de materiais, produção e química (1 docente em cada). O departamento de Engenharia Química é o que tem concentração de docentes pretos (3 docentes). O departamento de Engenharia de Materiais é o que concentra docentes amarelos. Este departamento é o único que tem docente indígena (1 docente). Na Tabela 10 (abaixo) podemos visualizar estes dados em termos de porcentagem.

**Tabela 9 - Porcentagem de professores por cor nas engenharias da UFSCar**

| ENGENHARIA  | COR – PORCENTAGEM POR LINHA |        |          |       |       | TOTAL GERAL |
|-------------|-----------------------------|--------|----------|-------|-------|-------------|
|             | AMARELA                     | BRANCA | INDÍGENA | PARDA | PRETA |             |
| DECiv       | 3,7%                        | 96,3%  | 0,0%     | 0,0%  | 0,0%  | 100,0%      |
| DEMa        | 8,6%                        | 80,0%  | 2,9%     | 2,9%  | 5,7%  | 100,0%      |
| DEP         | 0,0%                        | 90,0%  | 0,0%     | 3,3%  | 6,7%  | 100,0%      |
| DEQ         | 3,6%                        | 82,1%  | 0,0%     | 3,6%  | 10,7% | 100,0%      |
| TOTAL GERAL | 4,2%                        | 86,7%  | 0,8%     | 2,5%  | 5,8%  | 100,0%      |

**Gráfico 6 - Número de professores por cor nas engenharias da UFSCar**

O gráfico acima reforça o quadro indicativo da concentração de docentes por cor nas diferentes engenharias da UFSCar. A porcentagem de negros na Engenharia Química é praticamente duas vezes maior do que na Engenharia de Materiais<sup>58</sup>.

Estes foram os primeiros dados de que dispunha sobre a presença de professores negros na área de engenharia da UFSCar. Todavia, eles foram alterados devido os novos acontecimentos revelados nas entrevistas.

#### 4.3 As entrevistas: o convite.

As entrevistas, no caso da UFSCar, deram-se da seguinte forma: em posse da lista que havia recebido do pessoal técnico desta instituição, que tinha de forma sistematizada o nome do docente, o departamento a que estava vinculado e sua resposta ao cadastro do INEP, parti para o primeiro contato com estes docentes.

Como só dispunha o nome e o departamento dos professores, iniciei uma pesquisa pela internet, dentro do site de cada instituição para obter o endereço eletrônico de cada docente.

<sup>58</sup> Esta primeira interpretação que elaborei, posteriormente, foi modificada a partir das informações obtidas nas entrevistas, apresentadas adiante.

Aproveitei esta oportunidade para conhecer o currículo destes. Para minha surpresa, entrando em alguns *links* dos departamentos dessas instituições, percebi que alguns professores disponibilizavam fotos junto a seus currículos. Mas infelizmente, o fato não parecia ser uma regra das instituições, posto que raros eram os docentes que apresentavam fotos. Todavia, esse recurso ajudou-me a conhecer pelo menos um dos entrevistados, o professor da EESC/USP.

De posse dos contatos dos professores listados para possível entrevista, elaborei um e-mail apresentando-me como “pesquisadora da UNESP” que desenvolvia uma pesquisa sobre a presença de diferentes etnias no espaço da engenharia de universidades públicas. Ao explicar a proposta da pesquisa, lembrei-me da orientação de pesquisadores mais experientes<sup>59</sup> (QUEIROZ, M., 1981; THOMPSON, 1992), que indicavam que numa primeira aproximação com o possível entrevistado, e principalmente tratando-se de um grupo reduzido de informantes – como era o meu caso – era preciso tomar cuidado em apresentar o interesse do pesquisador, visto que o informante, por motivos pessoais, poderia não entender a proposta, não abrindo, sequer, a possibilidade de diálogo e melhor compreensão sobre o interesse do pesquisador. Em se tratando de um tema tão “delicado” como é visto socialmente o tema das relações raciais em nosso país, optei por explicar o tema de minha pesquisa de forma mais abrangente. Assim, não mencionei neste “e-mail-convite” que selecionei, para entrevistar, apenas os professores que se autodeclarassem negros.

Esta era a primeira aproximação com os possíveis entrevistados, trabalhava com a possibilidade de que eles talvez não quisessem falar sobre o tema, visto que estavam em situação de serem identificados. Mas também, preocupava-me o fato deles não aceitarem o convite pelo tema em si, ou seja, pela provável dificuldade que tinham em pensar e falar sobre o assunto. Fato que ocorreu com um dos convites realizado para um docente da UFSCar que, ao responder ao convite, agradecia a atenção, e dizia: “*prefiro não opinar sobre assunto desta natureza*”. Ainda assim, entendo que a estratégia que utilizei funcionou. Depois de seis dias após ter enviado o e-mail-convite, recebi as primeiras respostas, vinda dos professores da UFSCar.

Da lista inicial que continha dez nomes de docentes negros, dito de outra forma, dos dez e-mails enviados para esta instituição, recebi inicialmente quatro respostas. Dentre estes três professores aceitavam conversar sobre o assunto e um agradecia o convite, mas preferia não falar

---

<sup>59</sup> A partir de uma conversa que tive com Moema de Poli Teixeira, pesquisadora do tema de negros nas universidades.

sobre o assunto. Entre os que aceitavam, apenas um (LM)<sup>60</sup>, questionou-me como cheguei ao seu nome, e porque o relacionava com o tema. Respondi que tive acesso a um cadastro que a instituição, à qual ele era filiado, havia respondido há pouco tempo. O professor então respondeu-me dizendo que aceitava conversar comigo sobre o assunto e concluiu o e-mail dizendo: *“Eu imagino que você terá uma surpresa...”*. Este professor foi o primeiro entrevistado. Passadas algumas semanas, e como ainda não tinha recebido resposta dos demais professores, insisti novamente no convite. Conferi os endereços, para o caso de ter havido engano, e encaminhei novamente o e-mail-convite. Depois de um tempo, recebi a resposta de um professor da EESC/USP, aceitando conversar sobre o assunto, pedindo que eu entrasse em contato para marcarmos uma data. Assim procedi, e marcamos a conversa dali a algumas semanas. Antes desta, iniciei as entrevistas com os docentes da UFSCar.

#### **4.3.1 A surpresa: revendo dados.**

As entrevistas foram realizadas em blocos, ou seja, organizei as datas de forma a concentrar primeiro as entrevistas da UFSCar e depois a da EESC/USP. Mesmo sem ter obtido resposta de todos os professores convidados, iniciei as entrevistas entendendo que ao conversar com os professores eles poderiam indicar-me outros nomes e assim, chegaria aos demais docentes da lista que dispunha. Fato que aconteceu, mas não sem surpresas!

Iniciava todas as entrevistas explicando, ao professor, a intenção do estudo que desenvolvia e, como havia chegado ao seu nome, ou seja, qual era a ligação entre seu nome e o tema da pesquisa. Após esta primeira explanação, perguntava se o professor sabia da existência do cadastro do INEP – no caso da UFSCar – se havia respondido a este e qual a resposta. De posse destas informações, perguntava como o professor se identificava, enquanto identidade étnico-racial, e se tinha interesse em conceder-me uma entrevista que – segundo sua aprovação – seria gravada e posteriormente transcrita, para fins de interpretação. Todos os professores responderam que gostariam de participar da pesquisa, e, todos disseram que o tema era de

---

<sup>60</sup> No momento da entrevista perguntei aos professores (das duas instituições pesquisadas) como gostariam de ser mencionados no texto, dei a opção de escolher um pseudônimo ou, se preferissem, poderiam ser tratados pelo próprio nome. A maioria deles disse que não teriam problemas em serem tratados pelo nome, pois sabiam que por serem poucos na área, seriam facilmente reconhecidos. Contudo, por respeitar a posição de dois docentes que optaram por um pseudônimo, trataremos os professores entrevistados por siglas, que, não necessariamente dizem respeito aos seus verdadeiros nomes.

relevância social, principalmente no contexto em que estávamos. Fui entender estas observações posteriormente. Quando analisava o conjunto das entrevistas percebi que todas, principalmente as realizadas na UFSCar, chamavam a atenção para a discussão das “cotas” ou Ações Afirmativas. Caso que interpreto adiante.

Minha intenção era entrevistar apenas os docentes que se declarassem negros (pretos ou pardos), mas diante dos docentes, e da surpresa que cada entrevista me trazia, optei por manter todas as entrevistas realizadas, seja com professores negros ou de outras etnias, porque muitos foram os casos em que o professor tinha respondido preto ou pardo, no cadastro, mas, pessoalmente era de outra etnia/raça. Não se tratava de mudar o foco, no meio do caminho, como perceberemos, as entrevistas foram trazendo fatos novos à pesquisa, bem como contribuições sobre a percepção e manipulação da identidade étnica dos professores negros, presentes naquele espaço. Adianto que entrevistei professores negros e não-negros, mas que estavam classificados como negros, dentro do cadastro do INEP, que dispunha. Resolvi trabalhar com todas entrevistas. Mas, quando falo da construção da identidade étnico-racial negra, dou ênfase as entrevistas dos professores negros que se autodeclararam enquanto tal.

A “surpresa” a que se referia o primeiro entrevistado, já havia sido prevista por mim. Qual o motivo que me faria surpreender naquele caso? Apesar de minha listagem, o professor poderia ser de pele branca, e não preta! No dia e horário marcado, fui ao encontro do professor, na própria instituição, tínhamos marcado em sua sala. Enquanto esperava pelo professor, notei que entre as pessoas – aparentemente alunos e professores – que transitavam pelo corredor, que separava as salas dos docentes, não havia nenhum negro, fato que se repetiu durante meia-hora.

Como esperava na ante-sala sozinha, e não conhecia o professor, fiquei apreensiva com receio de perdê-lo de vista, estava atenta a todas as pessoas que transitavam por ali. Depois de meia-hora, veio em minha direção um homem de meia idade, de cor de pele branca. Sorriu-me e indagou: “Você é a Priscila?” Respondi que sim e desculpando-se pelo atraso, o professor dirigiu-me a uma sala naquele departamento, para conversarmos.

O fato dos professores não terem dificuldade em identificar-me, só posteriormente fui entender. Durante as entrevistas, percebia que os professores, por muitas vezes, tratavam-me como uma pessoa que sabia do que eles estavam falando, por ser negra e mulher. Ou seja, estive presente e contribui como interlocutora nas entrevistas, não só pelas intervenções que julgava

necessárias, mas e, talvez, principalmente, pelo fato de ter a pele parda, que em certa situação era identificada não despercebidamente como “*morena*”, ou ainda “*moreninha como você (LM)*”.

Diante de um professor fenotipicamente “branco” não me intimidei, procedi como tinha pensado, expliquei-lhe a pesquisa e como havia chegado ao seu nome e perguntei se ele tinha interesse em ser entrevistado, até para que eu entendesse aquela “surpresa”. O professor recebeu as informações atenciosamente e disse que não tinha problema e que se eu quisesse, poderíamos conversar. Então, iniciei a entrevista indagando-lhe sobre o cadastro do INEP. Perguntei se tinha ocorrido este levantamento e qual sua resposta. O professor respondeu que havia respondido ao cadastro e sua resposta, para o quesito “cor ou raça”, tinha sido “*preta*”. Tinha feito aquilo de propósito, como um desafio ao sistema, procurava questionar a necessidade daquele tipo de classificação. Em suas palavras:

*[...] se for necessário isso, eu gostaria muito de discutir o porquê dessa necessidade de nos identificar enquanto brancos e negros, enquanto... Se isso me for - eu estou aberto - se isso me for provado, se existir essa necessidade, então vamos. Porque, senão, também a gente pode falar o seguinte, será que não é bom naquela folha dos Professores, como é que se chama lá, o Inep, né? A preferência sexual? Você não sabe se eu sou gay... se eu sou... se você é lésbica... A questão é: isso é importante? [...] Antes da gente criar essas categorias, eu quero saber o seguinte: por que isso é importante para o Estado? Ou é só para reforçar? Opa! “Esse negrão aqui, eu não vou deixar ele entrar, não”. Porque alguém pode pegar meu currículo, assim como você pegou para escolher... e pode chegar e falar “esse daqui eu não vou contratar não, ele é negro”. (LM – UFSCar)<sup>61</sup>.*

Para este professor, sua atitude era de contestação do sistema. Disse-me que não tinha sido questionado, nem informado sobre a necessidade daqueles dados, bem como para quais fins se propunha. Por isso, por não concordar com aquela forma de classificação, tinha burlado o sistema. Esta informação direcionava-me a um “problema”, que necessitava ser interpretado, qual

---

<sup>61</sup> Seguindo as orientações de Paul Thompson (1992), Michael Pollak (1989, 1992), Maria Isaura Pereira de Queiroz (1981) e Roberto Cardoso de Oliveira (2000), optei por manter o conteúdo da fala dos entrevistados sem alteração, ou seja, não fiz o que alguns autores chamam de “limpar o texto”, o que significa retirar da fala dos entrevistados todas as possíveis repetições e vícios de linguagem. Concordo que há uma diferença entre a expressão da fala e da escrita. Não, necessariamente falamos da mesma forma que escrevemos, visto que quando falamos estamos organizando o pensamento naquele momento, já quando escrevemos, temos tempo de organizar e selecionar a melhor forma para o discurso ser compreendido. Todavia, por entender que a entrevista é um momento singular para a reflexão do indivíduo entrevistado, bem como para a do pesquisador, penso que, perceber a forma pela qual o entrevistado organiza seu pensamento é também um elemento para a interpretação deste.

seja, o cadastro realizado apresentava possibilidade de alteração. A entrevista durou cerca de uma hora e meia. Como havia formulado um conjunto de questões que estavam direcionadas a docentes negros, tive que redimensioná-las para aquela situação. Fato que transcorreu sem dificuldade, já que a maioria das questões era mais abrangente. Às específicas, substitui as palavras que especificava a etnia/raça (preto e pardo) pela correspondente à etnia em questão (no caso deste professor, branca).

Ao término desta entrevista, o professor perguntou-me se entrevistaria outros docentes daquela instituição. Disse-lhe que esta era minha intenção. A esta resposta, o professor mostrou-se motivado em ajudar, ofereceu-se para estabelecer contato com dois professores negros que – depois de muito esforço – conseguiu identificar entre as engenharias da UFSCar.

A primeira entrevista estava realizada. Todavia, tratava-se de um professor “branco”. Contudo, o conteúdo da conversa era muito rico, por trazer um “outro lado” da questão em jogo. Como a entrevista foi direcionada pelas mesmas questões que seriam aplicadas a professores negros, o professor não-negro acabava de falar, durante mais de uma hora, sobre o tema que eu estudava. Sendo uma pessoa “de dentro”, ou seja, que participa das relações vigentes naquele espaço em que estava inserido meu foco de pesquisa, entendi que aquela entrevista era importante e, consequentemente, deveria ser mantida como um, entre outros dados, que compunha minha interpretação sobre o tema da pesquisa.

Algumas semanas depois, após alguns contatos, marquei a segunda entrevista, ocorrida na mesma instituição, na sala do professor. Segundo as informações de que dispunha (cadastro do INEP), o professor era de cor de pele “preta”. Mas, ao bater à porta da sala desse professor e conhecê-lo, pude perceber que a informação não estava de acordo com a realidade, ou seja, o professor poderia ser identificado como “branco”, ou seja, de cor de pele branca<sup>62</sup>. Mas, ao contrário do outro docente, este não antecipou que haveria uma surpresa. Quando expliquei a pesquisa e perguntei sobre o cadastro do INEP, e, relacionei este ao fato de selecionar o professor, percebi uma expressão de surpresa na face do docente. Este professor (T.A.) disse-me estar surpreso porque não se lembrava de ter respondido a este cadastro, não recordava nem mesmo, a sua existência. Fato que lhe deixava confuso, visto que pertencia a coordenação da

---

<sup>62</sup> Não passou-me despercebido a minha classificação sobre o fenótipo dos docentes. Eu, ao conhecê-los fazia o papel que a sociedade faz, isto é, tomava a cor da pele como parâmetro de construção da identidade. Todavia, meu olhar estava alerta e, como pesquisadora do assunto, não deixei-me guiar apenas por este dado evidente. A realização das entrevistas com docentes não-negros foi uma maneira que encontrei para entender o que havia acontecido com as informações que dispunha e, o que motivava a resposta destes docentes quando se classificavam.

instituição e, como tal, saberia da ocorrência de um processo como este. Mas ponderava que estivera viajando e que talvez..., o fato é que não se lembrava de ter respondido ao cadastro. Mas tinha interesse na pesquisa e aceitava conversar sobre o tema. Dessa forma, perguntei-lhe: “Professor, vamos supor que – voltando no tempo – fosse possível o professor responder a esse cadastro do INEP – que o professor não respondeu – o professor responderia a esta questão de classificação étnico-racial ou não?” Segue a resposta do docente:

*[Silêncio] a princípio eu acho que sim, responderia, acho que responderia.[T.A – UFSCar].*

Continuo a questão: “E dentro das categorias do IBGE, por qual o senhor optaria?”

*[...] então eu, é... provavelmente eu colocaria branco, porque é, pelo que eu imagino da minha coisa [decendência?], eu não tenho... [silêncio], se bem que eu acho que eu podia ter de índio e podia de pardo, não sei, eu fico em dúvida aí, de que, o que que... pode ter vindo antes [silêncio]. Mas não sei, em princípio eu responderia branco porque, pelo que eu olho pra traz, vou até meus avós, onde eu consigo ir. Eu venho de famílias que não tinha essa coisa também, essa tradição, minha mãe mal sabe me falar o antes, ela sabe falar assim “acho que vinha de Portugal”, e meu pai, que eu me lembre, ele falava alguma coisa nesse sentido de índio, talvez fosse, mas não, não passou daí.(T.A - UFSCar.).*

Ou seja, mesmo com certa dúvida, o professor diz que, optaria pela alternativa “branca”. Segundo a informação de que eu dispunha, sua classificação era como “preta”. Ou seja, o professor – para o INEP – era mais um professor negro dentro da engenharia da UFSCar. Dentro da minha pesquisa, era a confirmação de que havia um “problema”, não sabia dizer de que ordem: técnica, ética, etc. O fato é que os dados que estavam disponíveis no INEP não condiziam com a realidade daquela instituição.

Não obstante, esta entrevista, assim como a primeira, destacava fatos importantes como, por exemplo, a discussão e, posterior aprovação, do projeto de ações afirmativas pelas quais a UFSCar tinha passado recentemente. Em outras palavras, também esta entrevista falava sobre a presença de docentes negros na universidade.

A terceira entrevista também ocorreu na instituição. Havia, de minha parte, uma expectativa sobre a realização desta entrevista. Tratava-se da única professora negra da área de engenharia da UFSCar – segundo minhas informações. Esta docente já havia sido mencionada pelo primeiro professor entrevistado (L.M.), que chamava minha atenção para o fato da

professora ser formada em Física, um curso que não era integral, dando oportunidade do aluno trabalhar enquanto graduava-se.

A partir da fala de L.M. e do cadastro a que tive acesso (INEP), sabia que se tratava de uma professora de cor de pele “preta”. Restava saber como ela entendia-se, enquanto identidade étnico-racial. Como as demais entrevistas, esta também foi iniciada com a questão da existência do cadastro do INEP. Quando questionada sobre a realização do cadastro realizado no interior da instituição, a professora confirma a realização deste, destacando que foram os próprios professores quem responderam ao cadastro (INEP) realizado na Universidade.

*Fui informada que eram os professores mesmos quem respondiam... (Pesquisadora).*

*É, isto é verdade. (A.S.).*

*Segundo este cadastro, que usou as categorias do IBGE, a senhora respondeu? (Pesquisadora).*

*Sim, respondi. (A.S.).*

*E a classificação? (Pesquisadora).*

*Negro. [silêncio] Com muito orgulho! (A.S.).*

Não havia a categoria “negro” dentro das apresentadas pelo cadastro do INEP, segundo os dados que dispunha, a professora optou pela categoria “preta”. Todavia, como podemos perceber, sua percepção identitária faz com que ela não utilize a categoria “preta”, mas sim a negro. Como o professor L.M indica, também esta professora confirmava que havia acontecido um cadastro na universidade e que este foi respondido pelos próprios professores, como me foi passado pelo pessoal técnico da instituição. Esta era uma informação importante, pois respondia a questões sobre a coerência do cadastro.

Ao término da entrevista, quando dirigia-me à saída do prédio, encontrei com o professor L.M. Que perguntou sobre o andamento da pesquisa e como andava os contatos. Disse-lhe que acabava de fazer uma entrevista. Contudo, estava encontrando dificuldade em estabelecer contato com um dos professores que havia indicado. L.M. sugeriu que fôssemos até a sala deste docente, assim, poderia apresentar-me a este. Assim fizemos, e desta forma ocorreu a quarta entrevista.

Segundo informações (cadastro do INEP), este professor era negro. Quando fui apresentada ao docente, novamente uma surpresa! O professor, segundo minha classificação, era fenotipicamente de cor de pele “branca”, com cor de olhos azuis e cabelos cumpridos – na altura dos ombros – e encaracolados. Expliquei a proposta da pesquisa, lembrei que já havia conversado

com ele por e-mail, mas que por motivo de agenda não tínhamos conseguido manter o contato. Perguntei se aceitava conceder uma entrevista e ele respondeu que sim. Iniciei a conversa com o tema do cadastro:

*O professor respondeu a esse cadastro do INEP?(Pesquisadora)*

*Claro! [...] todos os professores que as universidades estão vinculadas tem que fazer um cadastro dos professores, tá! É o primeiro cadastro que eu vejo que tem, que você ééé, tem lá o quadradinho pra você responder raça e você responde a raça que você quiser. (F.A.).*

*Ele segue as categorias do IBGE?(Pesquisador).*

*Não, acho que não tem categoria não, você declara lá, ou tem categoria, não me lembro viu. [...] É, não sei. Do IBGE é branco, preto, pardo, amarelo e... amarelo e indígena, isso! (F.A.).*

*Dentro dessas categorias, o professor respondeu qual?(Pesquisadora).*

*Preto claro! (F.A.).*

Esta foi uma das entrevistas de maior densidade, no que diz respeito ao tema em questão. Este docente apresentava-me novas questões sobre o conceito de identidade e, mais especificamente, sobre a identidade étnico-racial negra. Foi a partir desta entrevista que entendi que a identidade é uma experiência bem complexa, tanto do ponto de vista do indivíduo como da interpretação teórica. O conceito de manipulação tal qual usado por Erving Goffman (1975) foi fundamental para entender esse processo. Apresento as entrevistas posteriormente.

Novamente estava confirmada a existência do cadastro. Novamente ele apresentava inquietações. O caso do professor F.A. podia ser interpretado como o contraponto para o caso do professor L.M. Se o último procurou questionar o sistema tentando burlá-lo, o primeiro aproveitou da mesma brecha do sistema para expressar sua concepção de identidade.

A quinta e última entrevista realizada na UFSCar, não deixou de ser surpreendente. Novamente esta problematizava o cadastro realizado naquela instituição. Assim que tomei conhecimento da listagem de nomes de professores negros da UFSCar, o nome deste professor chamou-me a atenção, pois parecia de origem oriental. Pesquisando seu currículo, aquela desconfiança tornava-se mais intensa. O professor respondeu ao convite para conversarmos mais sobre a pesquisa favoravelmente. Assim, marcamos uma data para a realização da entrevista.

No dia combinado, encaminhei-me para o departamento a que o professor pertencia. Logo na recepção, quando perguntei à recepcionista, qual era a sala do professor T.I., fui informada de que o professor não viria à instituição naquele dia, pelo falecimento de um parente seu. Contudo, a recepcionista encaminhou-me à secretária do departamento, para que esta me informasse sobre o acontecido. Conversei com esta pessoa por cerca de uma hora. Como ela se mostrou atenciosa e, por trabalhar diretamente com o professor T.I, entendi que conversando com ela, poderia obter algumas informações sobre a presença de docentes negros naquele departamento, bem como nas engenharias, como um todo. Daquela conversa, informal, soube que as minhas suspeitas estavam corretas, o professor T.I era de descendência oriental. Soube também que o docente participava de vários projetos ligados à extensão universitária, além de ser coordenador de estágio para os graduandos de engenharia.

Essas informações eram valiosas, pois pude perceber que este professor, possivelmente, conhecia bem as engenharias daquela instituição, sendo capaz de informar-me sobre a presença de docentes e, alunos negros ali presentes. Antes de encerrar a conversa com a secretária do departamento, perguntei-lhe se ela, por ter longa carreira na instituição, conhecia professores negros naquele departamento e nas engenharias, como um todo. Ela respondeu-me que não havia docentes negros naquele departamento. Os professores negros que conhecia estavam na área sul, nas Ciências Sociais. Observou a diferença entre essas duas áreas da instituição (Sul e Norte), a questão financeira, ou seja, os recursos estavam centralizados na área Norte, nas exatas, biológicas e tecnológicas. Disse que nos seus vinte anos de instituição, tinha conhecido poucos alunos negros na engenharia, mas eles existiam. Relacionou esta pouca presença ao fato de termos uma educação de base fraca.

Novamente o discurso sobre as Ações Afirmativas estava norteando o pensamento daquela informante. Tornava-se evidente a importância do debate transcorrido na instituição. Os ânimos ainda estavam aflorados, o que me dizia que a discussão ainda borbulhava.. Os discursos eram parecidos, aqueles que se colocavam contra o processo, organizavam seus argumentos em torno de duas questões: a “elitização do ensino superior<sup>63</sup>” e a necessidade de uma educação “de base forte”.

---

<sup>63</sup> Sobre este ponto de vista e outros de mesmo sentido, o professor L.M. escreveu um artigo intitulado “*Por uma universidade de elites*”, onde diz ser contra a elitização da universidade pública e também contra o “*sistema de cotas no ensino superior*”. Segundo opinião do professor: “*O MEC sinaliza que a melhor a melhor universidade para o País, seria aquela onde um corpo docente composto por partes iguais de negros, brancos, índios, etc., ensinasse um*

Transcorridos dois dias daquela conversa, o professor T.I. ligou-me, marcando um novo encontro. No dia combinado, encontrei o professor na ante-sala do departamento. Quando cheguei, ele estava conversando com um grupo de alunos. Notei que entre eles havia um negro. O professor dirigiu-se a mim e perguntou se eu era a Priscila, foi assim que iniciamos a conversa. Quando indagado sobre o cadastro, o professor respondeu da seguinte forma:

*Como que foi esse cadastro professor o senhor lembra? (Pesquisadora).*

*Eu não lembro, eu não lembro, eu acho que isso daí... pra eu tá mencionado como de ascendência de raça negra, eu acho que o programa deve ter feito o maior, o maior zua. Eu não acredito que é má fê minha, jamais... entende? Eu acho que é muito mais um problema do sistema de cadastro. (T.I. – UFSCar.)*

Este professor estava classificado como “preto” no cadastro do INEP. Durante a entrevista, muitos foram os momentos em que pude perceber que o professor construiu sua identidade tendo como referência sua ascendência oriental. Em seu discurso, bem como sua posição durante a entrevista, fez-me acreditar que o professor responderia – pensando na cadastro – a “opção” de cor ou raça amarela, já que se vê como japonês. O fato, no entanto, era o seguinte, o professor estava, conforme o cadastro da instituição, classificado como de cor de pele “preta”. Mas era de cor de pele “amarela”. Ao perguntar como o professor se identificava, a resposta foi como “brasileiro”, mas de descendência oriental. Ou seja, novamente havia uma incompatibilidade entre a classificação oficial e a classificação “real”, ou seja, a dos próprios docentes.

Ao término da entrevista, o professor T.I. conduziu-me à seção de Pró-Reitoria de graduação (ProGrad). Segundo o professor, lá trabalhava uma professora negra, muito sensível ao tema e que poderia ajudar-me na pesquisa. Tratava-se da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, uma referência nacional no que concerne a estudos sobre o negro e a educação, entre

---

*alunado com a mesma configuração racial. Isso é alarmante, pra dizer o menos. A sociedade deseja os melhores profissionais, pouco se importando se 90% deles são loiros de olhos azuis formados por 90% de professores mulatos.” Conferir: Revista Ponto de Vista. Boletim Informativo, nº 155 Março/2006. Publicação da Associação Brasileira de Engenharia Química – ABEQ. Disponível em: <[http://www.abeq.org.br/Boletins/Boletim\\_info155.htm](http://www.abeq.org.br/Boletins/Boletim_info155.htm)> Acesso em: 17/12/07. Todavia, como vimos neste trabalho, na seção sobre educação, faz grande diferença para a sociedade (tanto para os alunos, quanto para os beneficiados por estes profissionais, no futuro) ser atendida por profissionais sensíveis à diversidade étnica. Fato que pode ser exemplificado pelos estudos de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000), na área da educação, e Ricardo Franklin Ferreira (2000) na área da psicologia. Ambos os pesquisadores demonstram os resultados negativos para a população negra que recebe atendimento de profissionais pouco sensíveis às diferenças étnicas.*

outros temas relativos aos negros no Brasil. Conversando com esta professora, pude entender quão árduo foi a discussão sobre a implementação de cotas para negros e indígenas na UFSCar. A professora contou-me que as posições eram bastante divergentes. As reações variavam entre o apoio ao projeto e a rejeição à discussão. Teve até aqueles que ameaçavam repetir todos os alunos que passassem pelas “cotas”. Depois desta conversa, pude entender a recorrência do tema das cotas entre os entrevistados, certamente foi um debate difícil, mas que obteve êxito tanto pela aprovação do projeto, quanto pela discussão que suscitou.

Depois desta conversa, já mais interada do contexto da UFSCar, tentei contato com os demais professores da lista que tinha em mãos. Porém, sem obter respostas e, com o tempo esgotado, decidimos – meu orientador e eu – trabalhar com os dados apresentados pelos entrevistados. Entendia assim, que havia um número de professores negros na área de engenharia daquela instituição ainda menor, tomando como referência os primeiros números levantados através do cadastro do INEP.

Partindo deste entendimento, uma nova questão surgia. Tinha em mãos duas entrevistas de docentes negros da área de engenharia e três entrevistas com docentes não-negros (dois brancos e um amarelo). Ou seja, se anteriormente o cadastro interno da instituição (INEP) apontava para os dados apresentados nas tabelas 9 e 10, bem como para o gráfico 6, agora, levando em conta os novos acontecimentos – novas classificações dos docentes – podia-se inferir que havia ocorrido uma redução considerável naqueles primeiros dados. Dito de outra forma, a presença de docentes negros nas engenharias daquela instituição era ainda menor. Isso mesmo levando em conta a coerência do cadastro realizado. De qualquer forma, o cadastro do INEP apresentava problemas, do ponto de vista de congruência entre classificação social e classificação subjetiva. Daquelas dez nomes de professores negros na engenharia da instituição eu havia encontrado dois. E, sete informantes (entre professores e técnicos) indicavam que não conheciam outros docentes negros na área da engenharia da UFSCar. Enfim, mesmo que os demais nomes de minha lista (quatro docentes) tivessem respondido ao contato, haveria uma grande possibilidade de eles não serem negros. Ou ainda, diante da incongruência dos dados do cadastro, podemos imaginar que não só o número de docentes negros tenha sido alterado, mas consequentemente alterava-se o número de outras etnias ali presente (tabelas 7, 9, 10; gráficos 4 e 6)<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> Pesando que em outros cursos também possa ter havido incongruência na classificação. O que pode ser pensado não só como uma falha do sistema, mas como uma tentativa, uma reação dos indivíduos envolvidos na classificação,

Como resultado desta investida, eu havia entrevistado, pelo menos um docente, dos três departamentos que indicava haver negros (cadastro do INEP). Tanto as entrevistas dos professores negros, quanto à dos demais professores, convergiam num ponto: falavam sobre a presença de negros na universidade. Dessa maneira, entendi que elas, tomadas em conjunto, favoreciam uma interpretação sobre a presença dos professores negros na área de engenharia, bem como, contextualizavam os espaços nos quais esses vivenciavam sua identidade étnico-racial negra.

No caso da EESC/USP, foi realizada uma entrevista, com o professor R.L. Nesta instituição, os dados primários foram legitimados<sup>65</sup>. Expliquei ao professor como havia chegado a seu nome e indaguei-o sobre a classificação realizada e sobre sua identidade, ou seja, como o professor se classificava.

*[...] então, eu me vejo negro, me vejo brasileiro... com certeza. Eu até achei engraçado, quer dizer, estranho num primeiro momento, que quando eu fui preencher a minha ficha aqui na USP, assim, veio um formulário né, e tava... de professor tudo... e tava escrito branco. No formulário do departamento pessoal, é... num primeiro momento isso me chamou a atenção, eu acho que eles estão tão acostumados, porque não tinha ainda uma foto nem nada né, então veio uma coisa pronta, e já tava lá branco. (R.L – EESC/USP).*

Ainda sobre o assunto:

*Professor, só uma dúvida que me surgiu. O professor diz que quando preencheu os documentos para ingressar aqui, já tinha essa categoria “branco”, foi uma ficha que o senhor preencheu? (Pesquisadora).*

*Então, eu não me lembro exatamente, mas eu lembro disso, eu acho que veio uma documentação, é parece que tinha vindo uma documentação já com os dados, de um departamento qualquer aí... é... e eu lembro que me chamou a atenção isso, tava marcado, tava escrito lá “branco”. Se bem que, por exemplo, na minha certidão de nascimento eu sou branco! (R.L. – EESC/USP).*

*E aí o professor pediu para corrigir? (Pesquisadora).*

---

de reflexão e posicionamento diante da necessidade de classificação e, mesmo, sobre o tema das relações étnico-raciais no Brasil.

<sup>65</sup> Pelo menos com este professor. Contudo, como entrei em contato com outro docente da instituição, mas que não chegou a ser entrevistado, por motivos já apresentados, posso inferir que dois terços dos professores – dos três nomes que dispunha – correspondem à indicação étnico-racial que tive acesso.

*Então, eu acho que sim, eu devo ter alterado, alguma coisa assim, depois também...[mostra-me sua pele] olha a foto!*

*[rimos].*

*... Então, a foto eu lembro que eu anexei a foto. Era uma coisa que vinha. Você tinha que deixar a foto, alguma coisa assim. (R.L. – EESC/USP).*

A informação que obtive do técnico da instituição era que o professor era “pardo”. E, ao perguntar como estes dados foram colhidos, o informante respondeu que os dados, “*Consta em documento pessoal do docente, de onde foi obtida a informação que alimentou o banco de dados da Unidade*”. Nosso informante não chegou a especificar quais “documentos pessoais do docente”, foram analisados. Pode ter sido a documentação de cadastro do docente na instituição. Já que, como o docente nos mostrou, em seu documento de identidade, consta sua cor de pele como branca<sup>66</sup>. Pode-se pensar também que, a fonte pode ter sido outro documento, onde o professor tenha sido classificado como de cor de pele “parda”.

Contudo, o professor, ao ser indagado sobre sua identidade, respondeu que se via como negro. Ao perguntar, para o professor, como ele se classificaria diante das categorias do IBGE, ele responde que optaria pela categoria “preto [a]”. Esta entrevista durou cerca de uma hora. O professor colocou questões fundamentais para entender a presença do negro na universidade pública, principalmente no contexto histórico atual.

#### **4.4 Pensando a presença dos negros na UFSCar e na EESC/USP.**

Nesta seção apresento as falas dos professores entrevistados. As entrevistas foram organizadas por temas. Uma das minhas preocupações de pesquisa foi visualizar a presença de negros na universidade pública e, principalmente, entender como esta presença estava distribuída entre as diversas áreas de conhecimento. Orientada por estudos que identificavam que a área das

---

<sup>66</sup> Não posso deixar de observar que, em determinado momento histórico de nosso país, as crianças negras que eram registradas, passavam por um processo de embranquecimento – vindo de seus pais ou mesmo do agente de cartório. Quando eram mais “clarinhas”, eram classificadas como “brancas”. Isso pode explicar o que o professor R.L., comenta em sua entrevista. Sobre o assunto, ver: “Promotoria questiona omissão da cor na certidão de nascimento” FOLHA DE S. PAULO, São Paulo, 5 ago. 2006, Cotidiano, Caderno Especial C, p.6.

humanidades agrega mais negros que a área das exatas e tecnologia (TEIXEIRA, 2003; 2004), por se tratar de cursos que oferecem a possibilidade de conciliar estudo e trabalho, além de apresentarem menor relação entre candidato/vaga nos vestibulares, formulei questões que testassem essa hipótese nas instituições que pesquisei. Perguntei aos docentes se eles percebiam uma diferença entre a área de ciências humanas e de exatas e tecnologia, no que diz respeito à presença de negros. Indaguei também, qual seria a explicação para este fato, na opinião do docente.

Foi unânime a afirmação de que sim, havia uma representatividade “maior” de negros na área de humanidades. Todavia, um dos professores (F.A.) chamou-me a atenção para o fato de que a presença de negros na universidade é tão insignificante que não podemos pensar em termos de “mais”, de “maior” representatividade, já que praticamente não há representatividade desse grupo na universidade, seja qual for a área. Destaco a entrevista do professor F.A. da UFSCar, comentando sobre a existência de uma estratificação racial dos cursos.

*Concordo, concordo. Eu não conheço as estatísticas, não sei se tem mais negros, quer dizer não[...]Perceber pela vida docente... tem tão pouco, poucos negros nessa universidade tá e alguns que eu identifico enquanto negros, mas eles também não se identificam enquanto negros, então você tem tanto na área de humanas quanto, aqui nessa universidade, quanto na área de, de, exatas, a professora que você falou que – aqui do lado – eu nem sabia que ela se identificava enquanto negra, tá, eu achava que não! Naquele departamento... os caras são contra... contra as ações afirmativas, são contra cotas, cotas sócio-econômicas eles ainda admitem, racial, nem pensar, que foi o grande pau aqui nessa universidade. Então você tem, tem tão pouca gente que, talvez na humanas tenha um pouco mais de pessoas que assumam a sua... a sua... negritude e se insiram nas lutas..., nas coisas que tem... em que esta questão aparece. Na área de exatas menos [fala alto], há uma inserção maior, ou uma identificação menor dos professores negros com as lutas. Isso você vê aqui no departamento.(F.A. – UFSCar).*

Perguntei ao professor, segundo sua experiência na instituição, qual seria o número de docentes negros em seu departamento. Esta questão tinha também por objetivo identificar outros docentes negros naquele departamento, além de conhecer o perfil da universidade. A pergunta era sobre o número de professores em seu departamento.

*Trinta e cinco. [Silêncio] o único que assume a negritude sou eu, têm outros que eu até posso dizer, tem negro, todo mundo assume que tem*

*negro na família mais não assume a negritude. Aí fica aquela história de olhar o biotipo, mas isso também não quer dizer nada. Eu não sei quer dizer... Priscila, o que você tem é um processo de que é difícil entrar na universidade, não sei se é mais difícil entrar na universidade, negro nas áreas de exatas do que nas áreas sociais, não sei, tá, aí a gente pode fazer uma distinção bom, agente pode até elaborar uma teoria né, quer dizer que na medida que tem uma menor renda... tem toda a dificuldade de entrar em universidades públicas, e a relação entre candidato e vaga é maior nas, nas de exata e medicina, e portanto, onde consegue entrar na universidade é na área de humanas e portanto... [...] É, eu acho que dá, daria pra construir... é que é tão pouco gente que, que do jeito que você pergunta “tem muito mais” [com ênfase] tá, eu acho que a gente é tão pouco na universidade que tanto mais perto do universo, entendeu? Então, relativiza isso, porque senão parece que é muito mais. Porque lá não deve ser nem, um décimo dos professores são negros tá! Legal, talvez nem um por cento, nem um por cento, aqui também não chega a um por cento, então a gente vai dizer; lá é maior do que aqui [lá quer dizer as humanidades, os cursos de humanas], não é nem um por cento do total de professores da área de, de humanas, aqui, por exemplo, não é nem um por cento de exatas, ter mais lá do que aqui não significa nada. É inexistente como um todo. O dado fundamental é que assim como inexistem alunos negros nas universidades públicas do Estado de São Paulo, inexistem professores negros. Temos exceções, e aí eu me identifico como exceção, tá.(F.A. – UFSCar).*

A fala deste docente apresenta uma série de questões importantes. Ele não só confirma a tese desenvolvida por Moema de Poli Teixeira, como também nos mostra que a presença de negros na universidade pública é insignificante, tomando como parâmetro a presença de outras etnias/grupos raciais. O professor tem razão, esta presença não chega a um por cento. Como podemos inferir a partir dos dados que apresentamos em forma de tabelas e gráficos – ainda que alterados – os docentes negros, particularmente, encontram-se em proporção ainda menor que os alunos negros. O que pode estar evidenciando que os poucos alunos formados pelas universidades públicas, particularmente nas áreas mais concorridas, como é o caso da engenharia, não seguem a carreira acadêmica, mas, procuram inserir-se no mercado de trabalho. Ficando assim, uma pequena porcentagem de docentes negros nestas áreas. A pouca representatividade de docentes negros, de certa forma, repercute na formação dos alunos destes cursos, pensando que estes estarão cada vez mais acostumados com estereótipo (uma imagem) de docente universitário, que não é negro. Em outras palavras, a diversidade, conceito importante para a boa convivência entre os diferentes, estará prejudicada.

O professor F.A. chama a atenção para o fato de a área de exatas ser menos propícia à discussão da identidade, que o professor classifica como “negritude”. Fato já observado na pesquisa de Moema de Poli Teixeira (2004).

Outro professor reafirma a pouca representatividade de negros nas exatas e atribui este fato à questão econômica dos candidatos.

*Sempre enfatizando, que toda vez que eu me referir à raça, daqui por diante vai ser entre aspas, eu concordo sim. A maior parte... É muito mais difícil, é muito mais caro, e o negro é identificado com a... agora está mudando um pouco, não é? Já existem segmentos importantes nas classes médias, mas ainda o negro é identificado com as classes baixas, economicamente falando. Então, como é mais fácil você, por exemplo, você trabalhar e estudar na área de ciências humanas, na área de engenharia e de medicina, por exemplo, é tempo integral. Então, isso inviabiliza, então, as pessoas de raça negra vão, preferencialmente, pra... já... preferencialmente vão os brancos, mas os poucos que chegam à universidade vão preferencialmente para a área de ciências humanas, acho que por causa dessa questão econômica. (L.M. – UFSCar).*

Refletindo sobre a presença de alunos nas engenharias, de sua instituição, este professor diz que:

*[...] Alunos, sim. Alunos, um número até significativo. Já, eu estou aqui há vinte e sete anos. Não noto, não noto um crescimento não, pelo contrário, eu noto até uma diminuição, eu noto que está havendo uma elitização dos estudantes de Engenharia Química e, de novo, voltando à primeira resposta, quer dizer, pela questão econômica, então, o número de pessoas mais... de pele morena, hoje, de pele negra, vem diminuindo. (L.M. – UFSCar).*

Ainda sobre a pouca representatividade de negros, neste espaço, a professora A.S. nos mostra que:

*Olha, eu não saberia quantificar, uma vez que convivo pouco com a área de humanas, então não saberia dizer se lá, tem mais negros do que aqui, o que posso dizer é que na área de exatas tem muito pouco negro [com ênfase]. [...] Mas, da minha experiência de 25 anos aqui na UFSCar como professora tive pouquíssimos alunos negros, muito pouco eu diria que [pensa] não sei se teria 10%, não sei, são poucos. Neste período eu tenho uma turma que tem 75 alunos e tem somente 2 alunos negros. [...] Olha parece que aumentou; mas eu não diria que é um [com ênfase] aumento expressivo não, mas acho que aumentou. Quando comecei não*

*via alunos negros; principalmente na área de engenharia, assim como também não via mulheres, as minhas primeiras turmas eram só de rapazes. (A.S. – UFSCar).*

A fala da professora nos indica a dimensão de negros que cursam engenharia em universidades públicas de São Paulo. Numa turma de 75 alunos, a professora tem 2 alunos negros. Ainda comentando sobre a presença de docentes negros na engenharia, a professora aponta que:

*É na Universidade, considerando apenas o Campi de São Carlos, acho que tem quase 600 docentes, então a gente conhece os docentes do próprio departamento e de algum departamento que está mais afim; mas não se conhece todo mundo é muito difícil. Acho que tem poucos negros na universidade, poucos, aqui no meu departamento sou só eu. (A.S. – UFSCar).*

Escutei a expressão: “sou só eu no meu departamento”, dos três docentes negros entrevistados. Pela fala dos docentes, podemos inferir que a distribuição das carreiras nas universidades públicas está diretamente relacionada à condição social do candidato ao curso. Como afirma o professor L.M., a sociedade brasileira tem formulado a imagem do negro associada à pobreza, à classe baixa. A influência é tão forte, que faz com que os negros selecionem, a priori, o curso que passaria, tendo em vista sua condição educacional e financeira. É o que a professora A.S. fala:

*É o seguinte: eu acho que tudo vai da base; da educação de base... e acho que muitas vezes hoje o negro acaba desistindo; no meio do caminho, talvez pela própria circunstância, fica mais difícil de lutar; ele se autodiscrimina. (A.S. – UFSCar).*

Como vimos na seção passada e aqui é confirmado pela professora, a democratização do ensino público, da maneira como foi empregado, ocasionou a queda na qualidade do ensino que era fornecido. As primeiras gerações que foram beneficiadas com um ensino público de qualidade, como foi o caso de todos os docentes que entrevistei, chamam a atenção para a constante queda na qualidade do ensino público. Fato que, como mostra a fala acima, torna-se um argumento a agravar a situação do negro no Brasil. A constante queda na qualidade do ensino público tende, a meu ver, naturalizar, principalmente nos negros de pouco poder aquisitivo, a percepção de que eles são responsáveis por sua condição de fracasso escolar e, conseqüentemente

social já que, não conseguem perceber que o problema está “na base” do sistema escolar. Contudo, não se pode esquecer que para além do fator econômico e da qualidade do ensino público oferecido, há o elemento da discriminação e do preconceito racial agindo sobre o sistema escolar em todas as suas fases. Combinados, estes elementos contribuem para a ausência dos negros nos bancos universitários e, conseqüentemente, nos departamentos das principais universidades do país.

O professor R.L. da EESC/USP comenta a estratificação das carreiras universitárias e a presença de negros nestas:

*Eu concordo sim com esta afirmação, assim embora seja uma concordância assim, quase que impressionista pela minha experiência mesmo. E eu acho que isso se deve primeiro, a um certo... vamos dizer assim, a uma desvalorização das Ciências Humanas em relação as Ciências Exatas e Tecnológicas no próprio mercado de trabalho. O que faz com que a concorrência e a inserção social dessas outras áreas sejam maiores né, do que a área de Humanas. É então, eu atribuo a isto a presença maior de negros nas áreas de Ciências Humanas. [...] Não, acho sim, com certeza, a manutenção, por exemplo, de um aluno de odontologia, de medicina né, é uma manutenção muito mais onerosa do que, por exemplo, na área de humanas. Então, eu acho que isso realmente é um dos fatores de exclusão. (R.L. – EESC/USP).*

Para além da questão da educação pública, que atualmente tem deixado a desejar, duas questões são essenciais neste sentido. A primeira é a baixa auto-estima do negro e a segunda é a condição econômica a que este grupo se encontra. As duas questões estão interligadas, dizem respeito à identidade do negro em nossa sociedade. Como já discutimos, a história do povo negro no Brasil foi marcada por situações de restrições econômicas e culturais. Entendendo que isso não quer dizer que os negros não dispunham de cultura, ao contrário, o problema era que sua cultura não era valorizada socialmente e, por isso, precisavam assemelharem-se ao modelo de cultura hegemônico. Desta forma, não é difícil encontrarmos negros que se “auto-discriminam”, ou seja, entendem sua imagem tal qual a sociedade lhe informa. Por isso, se acham feios e incapazes de ascensão social.

Chegar à universidade é um feito na vida de um negro, principalmente tratando-se de uma universidade pública e, se o curso é de alto status social – como a engenharia – o feito é ainda maior, tornando-se mais difícil encontrar negros que conseguem realizá-lo. Entendo que não se

trata de “preferência” por cursos de humanas, mas como aponta Teixeira (2004), é uma escolha racionalizada, mas do que vocacional. A escolha é feita mediante condições imediatas – possibilidade de trabalhar durante o curso, disponibilidade de estudar durante muitas horas, etc. – e visa ascensão que o diploma pode oferecer no futuro. É preciso entender esta “ausência” de negros na universidade tendo em vista a identidade social deste grupo e as condições que ele dispõe para manipulá-la.

#### **4.5 Algumas reflexões sobre Identidade.**

Creio ser a identidade uma categoria efetivamente importante para compreendermos como o indivíduo se constitui, determinando sua auto-estima e sua maneira de existir. Neste sentido, é fundamental, para a compreensão da problemática do afro-descendente, o conhecimento da maneira como ele desenvolve sua identidade, principalmente em contextos sociais adversos, em que é discriminado negativamente. (FERREIRA, 2000, p. 48).

Esta seção discute o conceito de identidade a partir das entrevistas realizadas com professores negros e não-negros da área de engenharia da EESC/USP e da UFSCar. Como já foi discutido em outro momento deste texto, o caminho que tracei levou-me não só a docentes negros, mas também a docentes não-negros, de descendência européia e oriental. Estas entrevistas foram orientadas pela mesma temática apresentada aos docentes negros, ou seja, as questões dirigidas aos docentes (negros e não-negros) foram iguais, e tinham como foco principal, entender como se dava a presença de professores negros no espaço da universidade, mais especificamente, na área de engenharia. Todas as entrevistas tiveram como tema central a discussão sobre a identidade e, particularmente, a presença do negro no espaço universitário.

Todavia, como o foco desta pesquisa é perceber como docentes negros da área de engenharia lidam com sua identidade, tendo em vista que são minorias neste espaço, entendi que deveria interpretar as falas dos docentes negros separadamente da fala dos docentes não-negros. Pois as entrevistas realizadas com os docentes negros apresentaram um conjunto de informações específicas. Contudo, por entender que as entrevistas com os professores não-negros enriqueciam a compreensão sobre o tema, elas foram incluídas, de forma ilustrativa ou na medida em que contribuíssem para melhor entendimento da fala dos docentes negros. Iniciarei fazendo uma breve consideração sobre o conceito de identidade e sua relação com o que foi discutido até aqui.

Até este momento, lancei mão da literatura para sugerir que a sociedade brasileira, por ser construída dentro de um padrão de estrutura social altamente hierarquizado, tendo como base a polaridade senhor/escravo, elaborou uma expectativa social sobre o que é ser negro, elaborando para este grupo uma identidade construída sobre valores pejorativos. Reconhecer esta estrutura social, não significa que ela permaneceu como um padrão social estanque, isto é, de maneira inalterada. Ao contrário, penso que este modelo complexificou-se com passar dos tempos num esforço de responder as necessidades de cada momento histórico. Com isso, gerou fissuras, ou caminhos nessa relação polar, dando margens a manipulações.

Segundo entendo as mudanças e dinâmicas sociais presentes na virada do século XIX para o século XX, e, principalmente as primeiras décadas deste, marcam um momento ímpar para entender como, nos dias atuais, esta relação (senhor/escravo) é articulada dentro das relações sociais. Nesse período, como vimos, fortes ideologias foram articuladas, fora e dentro do Estado. Tal processo construiu – ou reafirmou – uma característica presente na sociedade brasileira, qual seja, a ambivalência. Esta pode ser encontrada na ideologia da “democracia racial”. Com ela, os brasileiros “ganham” sua identidade nacional sem ter que, necessariamente, pensar sobre sua identidade étnica, já que esta passa a ter valor secundário, quando comparada à identidade nacional e a valorização do “povo brasileiro”. Nas entrevistas que realizei, pude perceber que esse sentimento de identidade nacional pesa para a definição de identidade dos professores.

Quando perguntava o que era a identidade para estes, não raramente obtive respostas como: “*eu sou brasileiro, negro e brasileiro*”, ou ainda, “*sou 99,9% brasileiro*”, caso de um professor de origem japonesa. Ou seja, a idéia de “ser brasileiro” é forte, ainda hoje, no imaginário do povo brasileiro, mesmo quando uma parcela da população busca suas raízes étnicas (GUIMARÃES, 2002).

Tal ambivalência permite, de maneira paradoxal que haja uma hierarquização entre os grupos étnico-raciais brasileiros na medida em que não houve uma organização social que incorporasse os grupos estigmatizados socialmente, como os indígenas e os negros, à modernização pela qual passava a sociedade. Longe disso, vimos que não raramente o Estado, através de suas instituições, reafirma a hierarquização social com base na herança “racial”. Raça, enquanto idéia-valor, novamente ganha status de distinção social, reafirmando um jogo complexo onde a cor da pele dos indivíduos torna-se a “marca-estigma”, ou seja, o elemento que sustenta a

hierarquização social por estabelecer critérios identitários, que orientam a distribuição dos bens sociais aos diferentes grupos étnico-raciais aqui presentes.

É deste ponto de vista que entendo a sub-representação do grupo negro na docência universitária, principalmente em áreas de alto reconhecimento social, como é o caso da engenharia. As falas dos docentes que entrevistei, permitem perceber como articulam-se, no espaço da universidade, – mas, também na sociedade como um todo – os instrumentos que fazem parte da estrutura de reprodução desses valores hierarquizantes, onde o negro é associado à condição de escravização e, antes ainda, de “primitivismo”, como foram entendidos seus antepassados.

É fato que a identidade é construída na relação social. Para ser mais precisa, essa relação engendra, no mínimo, dois modelos de identidade: a “identidade virtual”, construída pela expectativa que a sociedade faz do indivíduo, e a “identidade real”, os atributos que o indivíduo prova possuir. Entre esses dois pólos, há ainda a “identidade pessoal”, ou seja, aquela que é construída pelo indivíduo a partir da dimensão de subjetividade, isto é, na percepção de si, como ser único (GOFFMAN, 1975). Para entender o conceito de identidade é necessário, ainda, ater-se a um elemento fundamental: o pertencimento. Elaborar uma identidade socialmente aceita, significa pertencer a um dos modelos identitários reconhecidos pela sociedade em questão. Já que a identidade é uma construção que articula um conjunto de elementos culturais eleitos pelo grupo, ou indivíduo, para compor uma realidade partilhada (BARTH, 1998). Dessa forma, o contexto cultural ao qual o grupo ou indivíduo está inserido torna-se preponderante para delinear os elementos que, uma vez eleitos, formarão a identidade.

Pensando na sociedade brasileira, podemos dizer que um dos elementos norteadores da “identidade virtual” elaborada para o grupo negro e, conseqüentemente, para cada indivíduo deste grupo, é a cor da pele. Como já apontou estudos clássicos sobre relações raciais no Brasil (FERNANDES, 1965; NOGUEIRA, O., 1985), ter a pele de cor “preta” é pertencer a um determinado lugar na hierarquia social. A cor ganha, em nossa sociedade, força social e age como instrumento estruturador e reproduzidor de hierarquias sociais (BOURDIEU, 2002; MOURA, 1988; FONSECA, 1994; 2000). É um símbolo de distinção, elemento possuidor de status social. Dentro desta lógica, ter a pele de cor preta é carregar o estigma da escravidão, quando não, do “primitivismo” presente nas teorias raciais do século XIX.

Aquele que possui um estigma, por definição, é desacreditado socialmente (GOFFMAN, 1975; FONSECA, 1994; 2000). Todas as sociedades elaboram distinções e a partir destas, trabalham os papéis sociais. Para algumas, esta distinção faz-se pela eleição de um grupo que será estigmatizado pelos demais por possuir uma marca que o diferencie do padrão aceito pela sociedade, ou pelo grupo desta que detém mais poder. A esta marca dá-se o nome de estigma. Quanto mais visível for esta marca, mais influenciará as relações sociais. A sociedade se organiza em torno dessa distinção, elabora signos que indicam a posição dos indivíduos na hierarquia social. Dito de outra forma, nas sociedades em que há estigmas operando, há lugares, papéis sociais específicos para os portadores do estigma. Quando estes papéis sociais não são cumpridos, há uma situação de confronto, onde ocorre uma situação de “discrepância” entre “identidade virtual” e “identidade real” (GOFFMAN, 1975; FIGUEIREDO, A. 2004). Onde pode ocorrer a manipulação deste estigma.

Com a realização das entrevistas, pude perceber que a “identidade virtual” do negro brasileiro, bem como a dos professores negros, é marcada por estereótipos que aludem a ideologias raciais do século XIX. O professor L.M. (UFSCar), ao comentar como a sociedade vê o negro, permite refletirmos esse tema. Para este professor não é possível identificar as pessoas pela raça, pois não podemos falar em raça definida, cientificamente, o que pode-se diferenciar é a “cultura”, segundo o professor o preconceito nasce ao perceber-se culturas diferentes.

*[...] mas você não consegue identificá-la, cientificamente, como negro, nem como branco. Agora, culturalmente, isso eu reconheço, existe sim a... é fácil a identificação. Ai é... O preconceito surge daí, né? (L. M. – UFSCar).*

A fala deste professor traz o elemento da cultura como o diferenciador entre os grupos sociais. A entrevista deste docente mostrou a percepção que os não-negros, principalmente, tem dos negros. Estereótipos como “negro é bom no esporte e com as mulheres”, foram expressos como falas sociais, segundo pontuou o professor.

Segundo Goffman (1975), há vários signos que pretendem sinalizar o estigma. Todos eles visam lembrar à sociedade, mas particularmente ao estigmatizado, qual é o seu lugar. Na próxima fala do professor (L.M.), pode-se perceber um signo em operação. Ou seja, existem, na sociedade brasileira, informações que são reconhecidas pela sociedade e transmitem a idéia de quem é o negro, como ele é, como ele vai agir. O sobrenome, ou mesmo o nome da pessoa indica de onde

ela pode ter vindo, ou seja, qual a classe social, descendência étnica, condição econômica que pertence.

*Eu acho que em todas as grandes instituições... [há preconceito] quer dizer, houve muita resistência de aceitar o nome do atual papa como Benedito, porque Benedito é nome de preto, né? Então, ele virou Bento XVI, enquanto que nos outros países ele é conhecido como Benedito XVI. Então, quer dizer inclusive em latin Bendictus né? Perguntei até para alguns católicos por que isso e as respostas não me convenceram. (L.M. – UFSCar).*

Este “lugar de negro”, que deve ser respeitado, é associado aos lugares sociais mais inferiorizados. Quando comenta sobre a sub-representação do negro na universidade pública, o professor associa este fato à condição econômica e de classe que caracteriza a maioria da população negra no Brasil.

*É muito mais difícil, é muito mais caro, e o negro é identificado com a... agora está mudando um pouco, não é? Já existem segmentos importantes nas classes médias, mas ainda o negro é identificado com as classes baixas, economicamente falando. (L.M. – UFSCar).*

[...]

*Atualmente nós temos um aluno negro que entrou há dois anos atrás. Este, nitidamente, é negro. Agora, não sei ao... E eles também têm assim um grau de dificuldade maior não é de... de... no desenvolvimento. Quer dizer, se você me perguntasse hoje “o senhor se lembra de algum aluno negro que tenha sido assim destaque, qualificativamente?”, eu diria não. É uma dificuldade maior de entrosamento, é uma dificuldade maior de... de, de... Não que haja explicitamente um racismo, tá? Mas aquele racismo à brasileira, quer dizer... Então, e aí a pressão é muito grande. (L.M. – UFSCar).*

Há uma associação entre negro e dificuldades, de acesso, de entrosamento, de desenvolvimento. Parece haver uma cobrança maior sobre o negro que chaga à universidade. Se há uma expectativa social sobre o negro, quando um negro consegue romper as fronteiras e sair do lugar que lhe foi destinado, ele passa a ser mais cobrado. Isso ficou evidente, não só na fala desse docente – que comenta a presença de alunos negros – mas também pude perceber este fato na argumentação de dois professores negros (professora A.S.- UFSCar e professor R.L. – EESC/USP).

Estes sinais sociais podem ser interpretados como estereótipos. Um instrumento social que opera nas relações de poder. Não só os negros sofrem este tipo de discriminação que tem imediata relação com a construção positiva de sua identidade, outros grupos sociais, seja por questão étnica, religiosa, de gênero, etc. também são alvos destas construções.

*Você sempre tem... já que estamos falando de preconceitos...você sempre tem uma associação de que asiáticos e judeus são mais capazes. Então, no meu tempo de cursinho se dizia o seguinte: “mate um japonês para entrar na Poli”. Agora, já o negro, não. O negro não é páreo para mim, porque eu sou branco, entendeu? Então, esse também é um estereótipo que eu posso identificar claramente. O negro vai ser mais fraco, vai vir de uma escola mais fraca, ele... alguns pensam até que intelectualmente inferior, etc. e tal. Então, o negro não assusta enquanto concorrente. O negro assusta em dois campos: o desempenho sexual e o desempenho atlético. (L.M. – UFSCar).*

A fala deste professor demonstra bem quais tipos de estereótipos são criados para os negros. Como pudemos perceber, através da literatura levantada nas seções anteriores, nossa sociedade construiu a identidade social do negro a partir de uma trajetória de fracasso associada a sua suposta inferioridade mental. Diga-se de passagem, idéia construída e ratificada em diversos momentos históricos de nossa sociedade. É fato que a grande maioria dos negros são pobres, mas isso não quer dizer que são inferiores intelectualmente. O que estes instrumentos sociais de atualização da idéia de inferioridade dos negros buscam fazer é atualizar a oposição que assegura a hierarquização social. Sendo assim, há uma associação ininterrupta que entende que ser negro é ser pobre, porque é intelectualmente inferior e, por isso, não consegue ascensão, daí não freqüentar “boas” escolas, não ter bons trabalhos, não ter escolarização, etc. Ou seja, as explicações para a condição social do negro, são fruto de uma sucessão de estereótipos.

Quando este professor comenta sobre a sub-representação dos negros na universidade, enfatiza que este é um espaço de alta competitividade, “uma competitividade darwiniana”. Pergunto a ele, se isso pode influenciar as relações de um negro que esteja naquele espaço.

*Com certeza! Com certeza. Quer dizer, o negro tem o lugar dele. Então, “não se meta no meu lugar, porque este é um lugar de brancos”. Então... Isso existe, sim. E, o asiático é sempre uma pessoa ameaçadora, porque eles não dizem muito bem o que estão pensando, eles são muito inteligentes, eles são espertos, eles são ardilosos. E o negro, o negro é metido, sabe? O negro quer chegar e ir tomando o lugar da gente. Tudo aspas, nessa parte que eu estou falando, obviamente, estou enfatizando*

*bem quando eu estou falando com aspas, que eu, num... eu estou fazendo um papel de como a sociedade encara isso, como eu vejo a forma da sociedade reagir a isso. Então, os engenheiros formados, eles não se intimidam com o competidor negro, desde que não seja em sexo e em esportes. Mas eles se intimidam com o competidor asiático, porque o asiático é artiloso e é inteligente e... sabe? E o competidor judeu, também. O judeu, apesar de não ser uma raça, no sensu lato, ele é uma cultura que provoca temor porque ele... bom, surgiu aí a... a história já confirma isso. Mas o judeu não é muito fácil de identificar visualmente, né? Então... O asiático e o negro, sim. (L.M. – UFSCar).*

Ao comentar a forma com que algumas pessoas “encaram” a competição com o negro, o professor indica-nos as estratégias sociais que são postas em ação para diminuir (ou retirar) os negros da esfera de competição social, principalmente em áreas de alto prestígio, onde a competitividade é ainda maior. Ou seja, em situação de competição, a sociedade lança-mão de estereótipos para colocar o negro no lugar que é, por muito tempo, destinado a ele (FONSECA, 1994; 2000). O que demonstra que a despeito da idéia de democracia racial, a sociedade brasileira manipula, segundo seus interesses, essa concepção de democracia. Até mesmo dentro desta instituição onde fica patente seu caráter democrático, ela não foge à regra que trabalha com a idéia de que existe um grupo que deve assumir os espaços sociais mais prestigiados. A justificativa está na naturalização de uma pequena elite social no poder, já que sempre estiveram nestes espaços, é natural que seus filhos assumam seus postos.

Outro ponto importante que está presente na fala do professor L.M., e que nos permite pensar como essas estratégias de contenção dos negros a espaços socialmente valorizados são tão atuantes, é o fato do professor mencionar que mesmo os engenheiros formados não se intimidam com o competidor, se este for negro. Provavelmente não se intimidam porque trabalham com a expectativa social sobre o negro, ou seja, este negro não frequentou boas escolas, não é tão capaz. Mas, se ainda assim, este negro demonstrar que tem um bom currículo, é possível que ele seja preterido por sua cor de pele. Este competidor considerará que o empregador reconhecerá o signo do estigma e saberá distinguir a quem pertence aquele lugar.

Para sentirmos a ambivalência presente na sociedade brasileira e, como esta a manipula, vejamos o comentário do professor L.M. sobre como a sociedade vê a mulher negra. Chama a atenção para o fato de como os veículos audiovisuais trabalham a imagem desta mulher.

*Mas os veículos passam, por exemplo, para vocês mulheres, o seguinte: esse negócio [educação] não influencia em nada, o negócio é ser modelo, é ser manequim. Um bom casamento... tal, e de preferência... mono racial... e que não misture muito as coisas. (L.M. – UFSCar).*

Ainda assim, quando pergunto como o professor, membro desta sociedade, entende o Brasil, ele responde que este é um país...

*Multietnico, multinacional, alguma coisa do tipo. Quer dizer, nós temos... Tchechoslováquios, por exemplo, sei lá... Eu consegui identificar um e outro... mas, só para dar um exemplo. Quer dizer, vários povos. Cultura. Isso enriquece qualquer cultura. Os argentinos mataram todos os índios deles. Eles ficaram uma nação branca, mas eles não conseguem avançar, porque eles são brancos demais. Então, só que nós conseguimos cruzar a barreira. Nós conseguimos nos miscigenar. Então, nós somos, talvez, o país que tenha mais mulatos no mundo – eu não tenho essa estatística – porque o mulato, ele surge da coisa mais íntima que existe que é a relação sexual. Não tem jeito... “não eu fico aqui e você fica lá, e a gente pede o telefone”, não tem. Então, quer dizer, em algum momento houve uma atração, mesmo que depois o relacionamento não vingue, porque “eu não tenho...” “eu não gosto...” , “imagina aquela pretinha... aquele pretinho” “imagina...” , “não sei o quê...”. Mas houve, em algum momento em que os dois bloqueios culturais foram quebrados, e houve uma relação sexual que gerou...[os mulatos]. (L.M. – UFSCar).*

O professor tem razão quando pensa que somos um país de miscigenados, mestiço. O argumento é que isto nos diferencia para melhor, dos demais países. Reforça que esse foi o produto de uma “atração” entre os grupos étnicos. O que, se pensado nos dias atuais pode fazer sentido, mas quando pensamos nos estupro de crianças, mulheres e homens escravizados, no período colonial, de onde se originaram os “mulatos”, melhor dizendo os mestiços brasileiros, não podemos deixar de lado o caráter violento destes atos. Sem mencionar a relação de subjugabilidade inerente a este processo. Ainda fica manifesta as regras sociais sobre o encontro étnico-racial<sup>67</sup>: se houve, em algum grau, a atração, esta foi esquecida em nome das regras sociais onde o negro é visto como inferior.

<sup>67</sup> Sobre relacionamentos afetivos e sexuais inter-raciais ver Laura Moutinho (2004); Fanon (1980) e Fonseca (1994).

Ainda dentro da UFSCar, pude perceber outros pontos de vista sobre como o negro é percebido pela instituição universitária. Para o professor T.I., docente de outro departamento de engenharia, a universidade é um espaço democrático formado por uma elite, por isso, não há lugar para preconceitos.

*Mas veja bem você sentiu isso? Já num ambiente universitário, dentro da universidade eu acho que você não sente porque mais aberta né, enquanto dentro de uma comunidade universitária, professor, funcionário, técnico, aluno eu acho que dificilmente sente qualquer tipo de discriminação, tudo numa boa né. Entendeu? [...] É uma elite né, a gente é um grupo bastante privilegiado né, entendeu, privilegiado então eu acho que por conta disso, realmente não tem (T.I. – UFSCar).*

Contudo, em outros momentos da entrevista, este professor – que tem descendência japonesa – confirma que é identificado como japonês, mas diz que isso não lhe incomoda, porque sabe que é de forma carinhosa.

*Ah! isso daí [ser chamado por japonês] é uma forma de discriminação também, é uma forma de discriminação. (T.I. – UFSCar).*

Pergunto se o professor já passou por isso.

*Ah! toda hora, mas você acaba não ligando né. Entendeu? Como eu tô no meio acadêmico o aluno “não o japonês...”, mas num happy hour, numa sala de aula, mas é num sentido mais carinhoso né, porque depende muito da entonação né? Dentro de um contexto, entendeu. Muito difícil classificar isso porque dentro de um contexto ela pode ser muito agressiva, como pode ser muito suave. (T.I. – UFSCar).*

O estigmatizado, quando divide o mesmo espaço social com os estigmatizadores, procura desenvolver estratégias para não evidenciar sua marca. Se for preciso, “entra no jogo”, não demonstra sua insatisfação com a situação, antes, procura um “bom ajustamento” (GOFFMAN, 1975).

Relativizando o comentário do professor L.M. (sobre o desempenho e adaptação dos alunos negros) o professor T.F., de um departamento diferente dos demais professores aqui citados, ao ser questionado sobre o desempenho de alunos negros, comenta que:

*Eu tive oportunidade de trabalhar mais com os alunos, enquanto pró-reitor, eu trabalhei um pouco com os alunos da moradia e ali tinha... é, e os alunos da moradia são alunos de é... de baixo nível sócio-econômico né, embora, [fala alto] isso é mais curioso, o que a gente tinha pra argumentar é que esses alunos, na média, tinha o desempenho maior do que os alunos... né, os alunos das outras áreas e isso é um dado que a gente tinha e usou pra defender... tinha muita resistência aqui dentro da universidade, o fato de ter uma política distributiva, de ter essa política pra aluno carente, essa coisa toda, isso era uma dificuldade que a gente sempre enfrentou e, tentava contornar mostrando essa coisa do melhor desempenho médio dos alunos porque ficava muito marcado aqueles alunos mais atípicos né que... como se eles fossem modelo do aluno da moradia, né?! (T.F. – UFSCar).*

Donde podemos inferir que o desempenho de alunos negros, mesmo com todas as dificuldades que precisam superar, ainda assim, é melhor do que outros alunos com condições sociais mais favoráveis. O que, por sua vez, problematiza o argumento de que os alunos negros e pobres não têm bom desempenho acadêmico. Outro fato interessante de perceber é a imediata associação que este docente faz entre alunos negros e alunos de moradia.

A partir dos comentários destes docentes, pode-se deduzir qual é a “identidade virtual” sobre o negro construída pela sociedade. Entendendo que a identidade é construída na relação social, pode-se imaginar qual será o impacto que essa “identidade virtual” produzirá na construção da “identidade pessoal do indivíduo negro”. Vejamos o que os professores negros pensam sobre este fato. Trago agora a percepção que os docentes negros tem sobre o conceito de identidade e sua construção.

A primeira entrevista que apresentarei é a da única representante feminina negra desta pesquisa: a professora A.S. Ela é casada e não tem filhos. Formada em Física, está na docência universitária há 26 anos. Iniciou sua carreira em outra universidade, mas está na engenharia da UFSCar há mais de vinte anos<sup>68</sup>. No cadastro realizado na instituição, a professora estava classificada como preta. Informação que foi confirmada por ela. Durante a entrevista, no entanto, ela mostrou-se mais à vontade com o termo “negra”, ou seja, reconhecia-se enquanto negra. Disse-me ter respondido “*negro, com orgulho*”, ao cadastro realizado na instituição.

<sup>68</sup> Para preservar a identidade dos docentes, optei por não mencionar a qual departamento ele pertence. Bem como, reafirmo que os nomes, aqui apresentados por siglas, não necessariamente, correspondem ao verdadeiro nome dos docentes. Estas medidas foram tomadas por mim, muito embora, a maioria dos docentes disse que sabiam que, por serem únicos representantes negros de seu departamento, estariam expostos, mas que isto não era problema para eles.

Provavelmente a professora tenha optado pela categoria “preta”, como estava constando em minha lista. Mas, não posso deixar de observar que, ao ser entrevistada, a docente, ao tomar a categoria “negra” pela categoria “preta”, talvez inconscientemente, realizava sua afirmação identitária. Fato que é ressaltado durante sua fala. Destaco sua reflexão sobre identidade.

*Identidade. É você ter consciência do que você é, do que você pode ser, das coisas que você pode conquistar na vida e você ter uma meta. Se você tem uma meta você se “autocarimba”: eu sou assim, eu quero isso, eu vou fazer isso. Você ser transparente, a pessoa que olha sabe que mediante alguma coisa é essa a atitude que você vai tomar, é assim que você vai fazer. Isso é identidade, é você não se esconder, é você ser claro. (A.S. – UFSCar).*

A identidade está relacionada com as “metas”, as conquistas, as realizações. Mas que isto, a identidade, para esta professora negra, tem relação com a consciência de si, conhecer-se e ter uma imagem positiva de si mesmo. O que está relacionado com a necessidade de auto-estima positiva, que pode ser inferida pela necessidade de se “autocarimbar”, como uma pessoa que estabelece metas e consegue atingi-las.

Elaborar uma imagem positiva de si mesmo, num contexto adverso, não é uma tarefa fácil. Então, procurei saber como a professora conseguiu elaborar sua identidade. Pergunto se teria algo a ver com a formação familiar. Aqui, lembrava-me da experiência de outros negros, como por exemplo, André Pinto Rebouças, para quem a educação e o apoio familiar serviram de instrumento de ascensão social, mas também contribuiu para a construção de sua identidade.

*Eu acho que foi a nossa educação (a que os meus pais; principalmente a minha mãe deu a mim e a meus irmãos) que nós tivemos. A minha mãe é uma pessoa, só tem o curso primário; mas este curso, na época dela era público e muito bom. Ela sempre foi e é uma pessoa muito forte, batalhou muito para criar os filhos; para que eles chegassem onde nós (os filhos) chegamos; para que casassem, tivessem sua própria família e para que tivessem uma profissão que gostassem. Meu pai morreu muito jovem, então, ela precisou lutar mais ainda, para que a família não perdesse o “rumo”, o “prumo”. Quando meu pai faleceu, eu tinha 24 anos (sou a filha mais velha) e o meu irmão mais novo tinha 16, era um “moleque” ainda que podia se “desencaminhar”. No entanto, ela (minha mãe) foi lá, batalhou e acreditamos que venceu e nós, os filhos, também. Eu acho que isto está meio intrínseco na criação. Atualmente eu só tenho família do lado materno. Do lado paterno eu não tenho mais ninguém. Meu pai era*

*ele e uma irmã e essa irmã não se casou e não teve filhos. Os meus avós já morreram a muitos anos; meu pai tinha uns primos, mas não tínhamos muito contato. Os parentes do lado da minha mãe, os meus primos, quase todos fizeram curso superior; eu tenho dois primos que são engenheiros, um que é dentista, uma prima que é professora de letras, e um que é “quase” administrador de empresas (formará no próximo ano). Todos os núcleos familiares lutaram muito. O pessoal de casa, mais especificamente, batalhou muito, a prioridade era ser alguém e ser alguém significava que tinha que estudar e tinha que ter um bom trabalho, tinha que ter uma profissão, não importasse qual fosse. Foi o que fizemos<sup>69</sup>. (A.S. – UFSCar).*

Na fala da professora, pode-se comprovar o que Florestan Fernandes (1965), já apontava: as mulheres negras são, dentro da família negra, o esteio, aquela que organiza e estrutura a família, mesmo com todas as adversidades. A mãe da professora torna-se um exemplo de garra e sabedoria, a despeito de sua pouca instrução educacional.

Percebendo que a presença familiar era uma das bases na construção da identidade da professora, peço que ela fale um pouco mais sobre seu pai.

*Ah! Sim, o meu pai... para início de conversa eu tenho que voltar ao século XVIII<sup>70</sup>. Os meus avós... eu conheci só o meu avô paterno, a minha avó eu não conheci ela faleceu quando eu tinha 6 meses. O meu avô paterno só não foi escravo porque quando ele nasceu já tinha a Lei do Ventre Livre. Quando houve a abolição o meu avô tinha 7 anos e você deve saber que escravo não tinha sobrenome; então quando houve a abolição foi aquela “coisa” e aí? O povo vai para onde? Ele tinha irmãos. Mas cada um foi para um canto; e é por isso que a recuperação da genealogia da família é difícil. Os escravos não eram registrados e cada um dos irmãos do meu avô tinha um sobrenome; sobrenome este do dono da fazenda onde moravam. Então quando digo que os meus únicos parentes são a minha família (mãe, irmãos, sobrinhos e cunhadas) é verdade; qualquer outra família com o mesmo sobrenome não tem relação com a nossa. Os meus avós se casaram e tiveram 14 filhos; mas só 3 chegaram à vida adulta. Uma tia que não conheci; nem a minha mãe a conheceu; faleceu jovem, aos 38 anos; depois uma outra 15 anos mais jovem, que faleceu há 5 anos, com 76 anos e depois o meu pai. O meu avô era encanador e por algum tempo foi funcionário da prefeitura de Casa Branca; a minha avó não exercia nenhuma atividade remunerada; cuidava da família e é claro, da casa. Meu pai estudou na Escola Normal*

<sup>69</sup> Grifo meu.

<sup>70</sup> A professora equivocou-se quanto à data referente à Lei do Ventre Livre, que aconteceu no século XIX e não XVIII.

*de Casa Branca, na época a melhor escola da região. Fez o curso ajudando o pai como encanador e sendo garçom nos bares da cidade. Após se formar professor, ingressou na carreira e depois fez curso de administração escolar. Algum tempo depois prestou concurso para diretor, mais tarde fez curso de pedagogia, e aí foi fazer numa universidade particular, curso noturno. Ele fez na década de 70. Chegou até a ser delegado de ensino. [...] É em casa nós sempre estudamos, mesmo a minha mãe que não tinha formação; mas era ela quem cuidava para que fizéssemos as lições de casa, quem acompanhava, que exigia que ficássemos estudando o tempo previsto, diariamente. Sempre foi assim, sempre incentivando. (A.S. – UFSCar).*

Ao recordar sua ascendência, a professora demonstra conhecer bem a história de sua família, embora diga o contrário. Pode-se inferir que este conhecimento é um elemento importante para a formação de sua identidade. Ela conhece a história de seus ancestrais, consegue perceber que vem de uma família que, como negra, sofreu e lutou muito para ultrapassar o papel social que é atribuído ao negro em nosso país. A influência da família foi fundamental para que a professora tomasse a educação como instrumento necessário para “ser alguém”. Ser alguém está ligado ao estudo que, por sua vez, liga-se a ter uma profissão. Uma equação conhecida dentro da história de vida de negros que buscam ascensão via educação. Ser alguém que tem estudo e trabalho é apresentar uma nova imagem à forma como a sociedade vê o negro, (GOFFMAN, 1975), tal mudança passa a reunir qualidades valorizadas socialmente, o que diminui a intensidade de seu “estigma”, já que como mostrou Oracy Nogueira (1985), vivemos numa sociedade caracterizada por uma forma de preconceito de marca, ou seja, onde a cor da pele é definidora da condição social do indivíduo.

Quando a professora fala de sua formação e das dificuldades que teve que enfrentar para seguir sua carreira, pode-se perceber que há certa semelhança entre a experiência de seu pai e a sua.

*Meu pai era professor primário e até ele se estabelecer a família mudou muito de cidade; eu fiz um ano de pré-primário em Casa Branca, depois eu entrei no 1º. ano do curso primário em Cássia dos Coqueiros; o 2º. e o 3º. anos num lugarejo chamado Igarai, município de Mococa e fiz a 4ª. série primária já em Santa Rosa de Viterbo. Lá também cursei um ano de admissão – que no meu tempo tinha isso – cursei também o ginásio e o 1º. e 2º. anos do colegial, sempre em escola pública. Já o 3º. ano colegial eu fiz o 1º. semestre em São Simão, no período da manhã, porque eu trabalhava a noite e lá em Santa Rosa só tinha o 3º. ano colegial a noite; pois à medida que os alunos iam avançando no curso, o número deles ia*

*diminuindo e aqueles que chegavam ao 3º. colegial, normalmente estavam trabalhando e não podiam fazer o curso durante o dia, por isso o 3º. colegial só tinha a noite. Como eu trabalhava justamente a noite, como auxiliar de bibliotecário, das 18:00 às 22:00 horas e aos sábados no período da manhã, era funcionária pública municipal, então fui fazer na cidade vizinha, São Simão, viajava todos os dias. O 2º semestre eu cursei em Rio Claro, pois como eu queria fazer universidade, consegui convencer a família a investir em mim [sorri]. Uma tia que morava lá na época, me convidou para morar com ela e aí eu terminei o 3º. colegial em Rio Claro, as aulas eram no período da manhã e à noite eu fazia cursinho; já não trabalhava mais. Aí prestei vestibular e passei. Eu fiz o curso de física. Iniciei o curso na antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Rio Claro, que depois se tornou um dos Campi da UNESP. Fiz o curso lá e quando cursava uma disciplina optativa, Fenômenos de Transporte, disciplina esta típica da Engenharia Química, fui incentivada a fazer o mestrado nessa área. Então fui para a COPPE/UFRJ (Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro). Antes de terminar o mestrado eu já comecei a trabalhar; entrei na UNESP de Ilha Solteira, no Departamento de Engenharia Mecânica. Lá eu fiquei um ano letivo, pois não me adaptei à Ilha Solteira, à UNESP, ao departamento... e aí apareceu uma vaga aqui, me chamaram, prestei o concurso, passei e estou aqui até hoje. Aqui acho que vou me aposentar [sorri]. Está é minha trajetória.(A.S. – UFSCar).*

Ao falar porque optou pela carreira, a professora diz que:

*[...] quando eu estava fazendo o colegial tinha aulas de física, gostei muito destas aulas, falei acho que é isso que eu quero fazer e surgiu a oportunidade... vi que Rio Claro tinha, por acaso tinha a tia lá que me convidou e que me facilitou tudo e acabei indo e fiz física. Na física acabei ficando apaixonada por Fenômenos de Transporte que é típico da Engenharia Química, e terminei fazendo mestrado e doutorado na área e estou aqui até hoje. (A. S. – UFSCar).*

Pergunto se a professora teve bolsa de estudo durante a graduação ela responde que não. Questiono como ela manteve-se durante a graduação, se teve que seguir trabalhando.

*Formalmente não, mas informalmente trabalhei muito, dei muita aula particular é... bordei muito, fiz muito crochê que minha mãe sempre bordou e fez crochê pra fora então eu a ajudava também e... foi isso que eu fiz durante a graduação. Mesmo durante o mestrado lá no Rio eu dava aula particular. (A.S. – UFSCar).*

Como aponta a literatura que estuda os negros na universidade (TEIXEIRA, 2003; QUEIROZ, D., 1998), bem como já apontava alguns informantes que conversei sobre a pesquisa, a escolha por cursos que permitem trabalhar durante a formação, é um ponto relevante para o estudante negro que almeja um diploma do ensino superior. A professora, formada há pelo menos vinte anos, já seguia este caminho. Para conseguir estudar, e fazer o curso que tinha interesse, precisou trabalhar formal e informalmente. Contou também com a ajuda da família, e dos parentes mais próximos.

A despeito de todas as dificuldades que teve que enfrentar para ter a formação que desejava, a professora diz ser uma pessoa realizada profissionalmente. “*Eu faço o que gosto, gosto do meu trabalho*”. Disse-me que tem uma boa relação de trabalho com seus colegas. Quando pergunto se ela teria passado por alguma situação de preconceito, durante sua trajetória, a professora responde que:

*Ah! Tem, sempre tem. O preconceito é uma coisa que existe acho que em qualquer aspecto; você ser discriminado, você ser olhado de “rabo de olho”. Às vezes as pessoas mudam de atitude se você muda a sua maneira de chegar num determinado local. “Oh! Mais eu era a mesma pessoa, só porque eu troquei de roupa ou porque cheguei num carro diferente o tratamento é outro? Ou só porque você diz onde trabalha o tratamento é outro... mas isso não me incomoda mais não, houve uma época que eu diria sim, que ficava até um pouco chateada, quando era mais jovem, hoje não, hoje não me incomoda não. Passou”. (A.S. – UFSCar).*

Pergunto então, se o preconceito influenciava em sua carreira, em suas relações.

*Olha, no sentido de que, quem tem o preconceito é a pessoa, não sou eu, então, o problema é dela se ela gostar de mim assim ótimo, se não gostar paciência. Sempre falei o seguinte: eu gosto de quem gosta de mim. Se você gostar de mim, eu gosto de você, se você não gostar, eu não vou gostar de você; eu não vou gastar “vela com defunto frio”, então, passa despercebido. Sou fácil de lidar com relação a isto. [...] Nunca tive esse problema. Se disseram alguma coisa não foi pra eu ouvir, entendeu e se comportaram disfarçadamente e não percebi ou fiz que não percebi... (A.S. – UFSCar)<sup>71</sup>.*

Mesmo mostrando-se indiferente ao preconceito que afirma existir no espaço que convive, não posso deixar de observar que a fala da professora apresenta o que identifico como “sintomas”

---

<sup>71</sup> Grifos meu.

da convivência com situações de violência expressa em estereótipos, preconceitos, etc. É o que a professora chama de “ser olhado de ‘rabo de olho’”. Ou seja, é fato que a professora passou por situações de preconceito étnico-racial, e que tais situações a marcaram. Segundo Erving Goffman (1975), os estigmatizados socialmente que apresentam uma “marca” evidente, quando se encontram em situações de “contato misto”, ou seja, onde estão diante das pessoas que potencialmente o discriminará por sentir-se superior, desenvolvem uma “capa defensiva”, isto é, procuram formas de neutralizar a situação de constrangimento para si, devolvendo este constrangimento para o lado oposto na relação. É o que entendo quando a professora diz: “*ou fiz que não percebi*”, já que ela percebe, mas procura não demonstrar.

A professora tem claro qual é a identidade que a sociedade demarca ao negro. Quando pergunto se, em sua opinião, há preconceito racial no Brasil ela responde:

*Claro! E muito [sorri]. Não, você vê, isso é claro. Você vê a discriminação no dia-a-dia, nos locais de trabalho que às vezes não aceitam negros, os negros ganhando menos que as outras pessoas, os negros sendo olhados diferente quando entram em algum lugar, entendeu isso existe. E o que é lamentável é que parece que o negro acaba meio que concordando com algumas coisas desse tipo... “Ah não, não vou lá porque eu sou negro”. Vai se encolhendo, vai se afastando! A gente acaba percebendo, mas no meu dia-a-dia tenho contatos com negros, mas são poucos. Onde eu moro, são poucos também, onde eu trabalho tem poucos... então não tenho muito contato. Eu saio muito pouco, assim, não vejo muita gente. Você sabe que isso acontece, você vê, você lê, você passa na rua e vê uma pessoa tratando a outra diferente. Se fosse branco, trataria de outra forma. Num banco, na fila de pronto socorro, você vê que... a maneira como as pessoas tratam os negros e se fosse branco seria tratado de forma diferente. (A.S. – UFSCar).*

Novamente a professora fala do “olhar diferente” que é direcionado ao negro em nossa sociedade. Um olhar que vigia e discrimina, que visa colocar o negro em seu lugar, ou seja, é o que Goffman (1975) e Nogueira (1985) falam, as sociedades que demarcam papéis sociais aos indivíduos a partir de uma hierarquização baseada na eleição de uma “marca” – no que no caso da sociedade brasileira é a cor da pele – procura a todo custo, manter o padrão estabelecido. O olhar que censura, tem a função de lembrar qual é a posição que o indivíduo estigmatizado tem naquela sociedade (FONSECA, 1994).

A fala da professora A.S. indicava-me alguns elementos importantes para entender a identidade de professores negros que convivem em situação de “contato misto”, ou seja, onde são os únicos representantes de seu grupo étnico-racial. A próxima entrevista, também realizada com um docente da UFSCar, colocou-me, no entanto, uma das problemáticas fundamentais quando o assunto é a identidade negra, qual seja, a noção de pertencimento.

No que diz respeito à identidade, o professor F.A. tem uma compreensão muito interessante. Ao contrário dos demais professores negros que entrevistei, que têm a pele de cor “preta”, pode-se dizer que socialmente este professor seria classificado como de cor de pele “branca”, olhos azuis e cabelos encaracolados. Se estivéssemos nos Estados Unidos da América, onde o preconceito é de origem (NOGUEIRA, 1985), as características fenotípicas deste professor não entrariam em conflito com a construção identitária que elabora pra si, ao contrário, sua identidade seria reconhecida socialmente.

Mas estamos no Brasil, onde o “preconceito de cor” rege as relações sociais. Por isso, a “identidade pessoal” do professor é vista como uma “afronta” a sua “identidade virtual”. A origem, para nós brasileiros, não é o elemento mais significativo ou orientador da classificação dos indivíduos. Para a sociedade brasileira é a cor de pele, o elemento orientador. Nesse jogo, a cor de pele “preta” é o centro das atenções e cuidados, por estar associada à imagem do “primitivismo”. A descendência não, necessariamente marca a distinção, mas a cor da pele sim, bem como outros traços diacríticos como textura do cabelo, formato do nariz, lábios, etc. Daí os projetos de branquear o povo brasileiro que já foi discutido neste texto. Ter descendência asiática, não significa obrigatoriamente que o indivíduo será discriminado negativamente. Ao contrário, como percebemos na fala de um professor de descendência japonesa, num país com o nosso tipo de preconceito, onde os estereótipos fazem parte do dia-a-dia das pessoas, ser “japonês” acaba sendo um fator positivo.

*Isso ouvi [estereótipos] quando eu entrei no vestibular, realmente, por exemplo, os chineses, os japoneses dominavam os vestibular das universidades públicas concorridas tipo ITA, POLI e todas públicas, UNICAMP, aqui [UFSCar] e, por exemplo, por carreira, por exemplo, na área médica e tal, era... sempre tinha um Chawm, Chawm, Chawm não sei das quantas lá, no primeiro da lista. Então, a mídia divulgava muito isso e isso ficou massificado. Então, no momento que eu entrei tinha... hoje não. Hoje se você olhar a lista de vestibular você já não percebe essa... entendeu? Mesmo entre os primeiros colocados é bem*

*disperso não tem mais a predominância da raça asiática. [...] Na verdade, era até uma coisa positiva né, porque colocava que a gente não deixava o resto entrar, então era assim, como fosse pô se estuda mais, ou é inteligente alguma coisa... dava um astral positivo e não negativo. Com certeza acaba ajudando né? Poxa! Eu não posso decepcionar né? Se eles tão falando que eu sou bom, tem que estudar pra mostrar que eu sou bom né, entendeu? Se eu tenho chance de tirar oito, não vou tirar três né, concorda? De uma forma ou outra, puxa pra cima e não pra baixo. E também o contrário deve ser verdadeiro né, se a pessoa for mal, “Ah! já que tão falando isso, também não tô nem aí”. Concorda? Tanto o positivo, quanto o negativo tem influência dessas tendências sim, com certeza. (T.I. – UFSCar).*

Todavia, se o indivíduo é de descendência africana e tem a cor de pele “preta” ou “parda”, ou seja, que evidencie sua “marca-estigma”, ele será olhado de “rabo de olho”, para usar as palavras da professora A.S. Agora, se o indivíduo for de descendência africana, mas não apresentar a pele escura, seu tratamento será outro. Para este, abrem-se algumas brechas, e, entram em jogo, táticas de manipulação da identidade (OLIVEIRA, 1974; GOFFMAN, 1975).

O professor F.A. é um caso que exemplifica esta teoria. Carioca, separado, pai de quatro filhos, formado em economia, este professor respondeu: “preto, claro!”, ao cadastro realizado na instituição (UFSCar). Todavia, socialmente ele muito provavelmente seria enquadrado – pensando nas categorias do IBGE – na categoria “branco”. Quando observo este fato, o professor responde que:

*Ah! Eu sou chamado de qualquer coisa, depende como eu apareço. Eu posso ser italiano típico ó, você viu esse nariz [aponta para o nariz] que eu tenho. Então, você olha partes do meu corpo eu sou negro, você olha outras eu sou branco... E o olho azul também aí... pronto! Engano bem. [...] Eu sou bem o resultado do processo de clareamento [com ênfase] da raça [silêncio], né? Meu avô era negro retinto casou com o que seria uma mulata clara, minha avó, tá, é... isso, por parte de pai. Meu pai, mulato, casou com uma filha de italiano de olho azul, tá e aí, nasceu eu. Então tem uma estratégia de branqueamento da raça colocada aí, claro que eu, eu do lado materno, aí complicou porque meu avô, do lado materno, casou com minha avó, que se diz branca – claro! – mas, pra mim ela não é branca [sorri], é aquele tipo meio índia, meio mulata, meio... por parte de mãe, mas aí o lado que a minha mãe puxou foi o lado todo do meu avô, olho azul, loira ... alta, com cara de italiana. (F.A. – UFSCar).*

Ao dizer que “engana bem”, o professor expõe a fragilidade de nosso olhar social que conduz uma classificação com base no fenótipo. Como ele mesmo diz, e com admirável clareza, é fruto de um processo de branqueamento pelo qual passou não só sua família, mas toda a sociedade brasileira. Digno de atenção é o fato do professor também partir do olhar social, ou seja, utilizar o fenótipo, para classificar sua avó, que segundo entende, é “mulata”, mestiça, mas vê-se branca. Ou seja, ter a cor de pele clara permite, mesmo ao indivíduo mestiço, manipular sua “identidade virtual”. Solicito que o professor fale o que entende por identidade e como construiu sua identidade.

*Identidade é minha percepção enquanto... cidadão no mundo. Isso é que é identidade, é com que eu me identifico, identificar pra mim significa lutar com... ta! É um sentimento de participação, participação em quê? Em movimentos, em lutas. É isso que é o meu conceito de identidade. (F.A. – UFSCar).*

[...]

*Eu fui criado como branco, fui... criado como branco... embora, participasse das festas da minha família toda, quer dizer, eu era membro da minha família e era considerado, na minha família – na parte da minha família que, paterna, que é o lado mais negro da família – os branquinhos, que era eu e minhas irmãs. Mas, sei que tudo bem, e eu passei, na minha vida, uma parte da minha vida me declarando branco, como eu fui criado e, a partir... da minha... da construção da minha identidade enquanto pessoa, eu comecei a me identificar enquanto negro, não enquanto branco. Isso na década de sessenta e aí já deixei os cabelos crescer, porque minha mãe cortava sempre bem curtinho, minha mãe queria cabelo curtinho, claro! ... Não! A negritude tem que aparecer! Deixei os cabelos cumpridos tal. Claro que minha mãe [fala com ênfase] não gostava dos meus longos cabelos! Muito menos o meu pai, mas ta legal, depois... [foram aceitando] é. Quer ver uma briga que tínhamos, que era o seguinte: é, eles me obrigavam a cortar o cabelo na medida em que eu ganhava mesada deles, eu disse vou parar de ganhar as mesadas de vocês e... vou ganhar minha independência e, passei na universidade, comecei a trabalhar e deixei os cabelos crescerem e nunca mais cortei! [...] Meu cabelo que é essencial na, na minha negritude. (F.A. – UFSCar).*

Para o professor F.A., o signo de sua “marca”, não é a cor da pele, mas outro traço fenotípico: seu cabelo. O cabelo é o traço diacrítico que o remete à sua ascendência africana. A estética negra (no caso o cabelo encaracolado) que para muitos negros é um motivo de dor e

constrangimento (COSTA, 1982; SOUZA, 1983; PEREIRA, 2008; NILMA, 2002), torna-se para o professor um fator de orgulho e, mais que isto, um desencadeador de um processo de construção da “identidade do eu” (GOFFMAN, 1975; MUNANGA, 1988; FERREIRA, 2000). Aqui recordo a vida de André Rebouças, o cabelo, pare este, era um signo que ele buscou esconder, cortava-o bem rente e à moda francesa, daquela época. Deixar o cabelo crescer é deixar a “*negritude aparecer*”. O cabelo é o signo de pertença à origem africana. Isso para o professor é nítido e faz todo o sentido, dentro da identidade que produz para si. Mas socialmente, o sentido é outro. Seus cabelos encaracolados, não apagam seus olhos azuis e sua pele clara. Estamos diante do que Goffman chama de “discrepância” entre a identidade virtual e a identidade real.

Ao falar de identidade, percebi que para o professor havia uma relação entre assumir a identidade negra e lutar pelas causas do negro no Brasil. Com sua fala, ficou expresso que sua concepção de identidade envolve a adesão às lutas sociais em que acredita. Vejamos o que o professor respondeu quando pergunto se faz sentido tal observação:

*Ah! Eu acho que tem toda relação. Assumir a identidade negra, o que significa identidade, quer dizer no conceito de identidade negra que eu trabalho, é o conceito de assumir a causa, tem que estar envolvido em algum grau com a luta tá. Identidade social pra mim é isso, um reconhecimento enquanto e, portanto, assumir a luta tá. Mas isso não quer dizer que eu seja muito engajado não. [...] Inclusive uma vez eu fui barrado pelo Movimento Negro do Rio de Janeiro, quando eu morava no Rio. Uma menina chegou e disse: “Quantas meninas negras você já namorou?” Respondi assim... tava lá numa reunião e ela disse: “Você não é negro, quantas mulheres negras namorou?” Vai se fuder pô! Mas aí com essa resposta vai se fuder pô, minha voz grave... outros companheiros não gostaram. Falei, também não tenho mais que... você vai numa reunião e o cara te trata desse jeito pô! [...] Aí, aí, vai atrás das namoradas do seu pai, ou que você teve, que é pra ver se você esta na estratégia de embranquecimento... tem coisa mais interessante do que isso... no que tange a luta, no que tange outras questões. (F.A. – UFSCar).*

A fala do professor F.A. expressa um conjunto de informações que nos permite refletir as mudanças pelas quais está passando o conceito e percepção social sobre a identidade e sua construção. Destaco em particular dois elementos de sua fala: a noção de identidade pautada na luta por uma causa comum e, a noção de pertencimento e aceitação social. Se por um lado o professor quando constrói sua “identidade pessoal” aproxima-se do que entende ser uma “luta”

que valha a pena ser enfrentada – a causa dos negros no Brasil –, por outro lado, não é aceito pelo grupo ao qual busca “associar-se” na luta, o Movimento Negro.

Fato que novamente coloca em questão a construção da identidade em nossa sociedade. O que quer dizer ser negro no Brasil? É ter a cor de pele “preta”, ou ainda ser “puro”, ou seja, não ter “mistura” com outras cores? O que demarca a linha de pertencimento a um grupo étnico? Como vemos o professor que tem descendência africana, mas que tem a cor de pele “branca” teve dificuldade de ser aceito pelo movimento negro. Esta é uma crítica que já ouvi de outras pessoas que procuraram o movimento negro para melhor entender as causas de luta do negro no Brasil, mas que, por não terem a cor de pele preta, ou ainda, por não assumirem a ideologia – vista como radical – do movimento, acabam não sendo aceito no grupo, ou ainda, saem por conta própria (TEIXEIRA, 2004).

Estes questionamentos implícitos na fala do professor F.A. fazem parte do contexto social que vivemos. Segundo a leitura de Velho (1994), as sociedades complexas moderno-contemporâneas apresentam uma nova dinâmica social. Marcadas pela multiplicidade de estilos de vida e visões de mundo diferentes, além de um alto grau de maleabilidade e fluidez, essas sociedades criam uma possibilidade de um jogo de papéis e de identidade que desafiam os limites entre norma, conformismo e transgressão, elementos que constantemente são colocados em xeque. Segundo comenta Velho (1994, p. 8):

[...] nas sociedades complexas moderno-contemporâneas [...] existe uma tendência de constituição de identidades a partir de um jogo intenso e dinâmico de papéis sociais, que associam-se a experiências e a níveis de realidade diversificados, quando não conflituosos e contraditórios.

Diante deste quadro de incertezas e possibilidades, o indivíduo é constantemente colocado à prova. Dependendo do contexto em que está inserido, será impelido a posicionar-se diante do mundo. Neste contexto a identidade é também, posta em questão. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.”(HALL, 2001, p. 13). As bases que orientavam a construção das identidades (social e pessoal), no contexto social contemporâneo passam por uma revisão crítica (GIDDENS, 1991, 1997) e outros valores sociais,

tais como o pertencimento a causas das “minorias” ou por causas ambientais, por exemplo, tornam-se importantes como norteadores na construção e manipulação da identidade<sup>72</sup>.

Essas identidades são caracterizadas pelo seu alto grau de flexibilidade. Sua coerência está na forma que o indivíduo a constrói e manipula no espaço social em que se encontra. A noção chave deste processo é a de “projeto” (VELHO, 1994; FONSECA, 2000; MUNANGA, 2002b). A noção de “projeto” é utilizada por este autor para entender como se dão as relações sociais dentro deste novo contexto. O projeto, que está no domínio da esfera individual, pode ser entendido como uma “conduta organizada para atingir finalidades específicas” (VELHO, 1994, p.40). O indivíduo ao organizar sua realidade, traça uma trajetória que lhe possibilite alcançar seu objetivo final. Durante este percurso, o indivíduo estará diante de um contexto social que lhe apresentará muitas possibilidades. Suas experiências possivelmente farão com que ele passe por “metamorfoses”, isto é, mudanças que guardam sinais do estado anterior, mas que auxiliam na transição do indivíduo de um nível de realidade social para outra. O caso do professor F.A. pode ser tomado como exemplo deste processo. Ao contar sua trajetória escolar, o professor demonstra que sua vida esteve marcada por constantes crises que, por sua vez, engendraram processos de mudanças radicais. Pode-se perceber que sua trajetória, bem como sua identidade pessoal, foram construídas em processos de negociações, entre sua realidade e a daqueles que faziam parte de sua realidade cotidiana, ou seja, entre seu projeto e outros projetos. Entendo que a trajetória de vida do professor, tem muito a dizer sobre como este projetou sua identidade, tal qual a vemos hoje.

*[Minha] trajetória, é... grupo escolar... pública no Rio, escola pública, no Rio, depois eu fiz concurso de admissão para os colégios públicos que tinha naquele momento e passei para o Pedro Segundo, e aí... grande descoberta da minha vida o Dom Pedro Segundo, a melhor coisa que aconteceu na minha vida. Porque é um Colégio fantástico, tem uma vivência, no Rio. No Dom Pedro Segundo você tromba tanto com gente pobre que morava em favela, muito mais pobre que eu – que era pobre também – que morava em favela, na periferia do Rio tá, quanto você tinha colega que chegava de carro com motorista, no Colégio. Então você tem uma divisão que é fantástica, do ponto de vista social. Do ponto de vista político, era o colégio mais engajado do Movimento Secundarista no Rio, uma vivência social e política fantástica, um colégio de cinco mil alunos. É, praticamente uma universidade, o Rio de Janeiro, quando ia pra rua, que a gente fazia greve, tinha o peso de uma universidade. Parava a cidade do Rio de Janeiro, aquele colégio. Então,*

<sup>72</sup> Sobre o tema conferir: Morin (2002); Boff (2002); Boaventura (2003).

uma vivência fantástica, até hoje eu sonho que eu to no Dom Pedro Segundo. [...] bom e fiz o ginásio científico, depois fiz vestibular e... foi uma grande crise na minha família fazer o vestibular porque meu pai e minha mãe só me identificavam enquanto médico e engenheiro. Eu tinha que ser ou médico ou engenheiro. Aí no terceiro colegial eu resolvi ser médico, ia fazer o científico. No primeiro científico, eu ia fazer o científico voltado para a medicina, que dentro do colégio você tinha uma carga maior das disciplinas de biologia, não sei o que, não sei o que... se você fosse pra medicina, uma carga maior de matemática, desenho, descritiva, tal, se você fosse pra engenharia. E aí o primeiro ano eu fiz pra medicina, aí quando chegou na girada do primeiro para o segundo ano eu resolvi ir pra engenharia. E quando chegou no final do primeiro, do segundo ano que eu ia pra engenharia e aí portanto, ia fazer junto o terceiro colegial, junto com o cursinho – que eu tava batalhando bolsa, porque não tinha grana pra pagar evidentemente – e aí eu consegui bolsa para minha turma no melhor cursinho de engenharia do, do Rio de Janeiro. Consegui pra minha turma, todo o curso e tal, minha turma pagou, do que ia pagar o cursinho, a turma pagou vinte por cento. Consegui convencer que a minha era a melhor turma do colégio e, eu ganhei bolsa integral. [...] isso foi em... dezembro. Entre dezembro e março teve umas longas férias, foi as férias do final de 68, início de 69, e aí eu decidi que eu não ia fazer mais engenharia eu ia fazer economia. Aí foi uma crise na minha casa. Imagina, pra uma família semi-analfabeta o filho que vai pra universidade... tem que ser doutor. Só se reconhece socialmente doutor, ou médico ou engenheiro ou advogado. Advogado eles não gostavam muito, porque... advogado, tinha advogado, já tinha aquela proliferação de curso de escolas particulares de advocacia tal, não era aquela coisa muito... então, tinha que ser ou médico ou engenheiro. E aí eu resolvi fazer economia, aí foi uma briga séria na minha casa. Aí eu fui fazer economia e fazia cursinho e Pedro Segundo. Aí entrei pra UFRJ. [...] nos primeiros dois anos não estudei coisa nenhuma, porque os professores eram muito ruins e eu era muito novo, entrei com dezessete anos, e aí não tinha saco de estudar e, mas também não precisava estudar pra passar, eu passava em todas as matérias, só ganhei um pau em... contabilidade, no curso inteiro, porque contabilidade é muito chato! Mas não estudei nada, quando chegou no final do segundo ano entrei em crise com o curso de economia e fiquei pensando em fazer medicina, de novo, que eu tinha prestado no primeiro colegial, e eu queria fazer medicina pra ser cidadão do mundo. Porque se eu fosse médico, médico pode ser cidadão do mundo, pra qualquer lugar que você for, no mundo, vai alguém precisar de serviço de saúde. Portanto, você pode trocar seu serviço por uma galinha, por um porco, de fome você não morre. E economista você não pode trabalhar em qualquer lugar do mundo pô! E aí, mas aí, foi uma coisa que passou pela minha cabeça mas eu desisti. Ia ter que encarar minha família: “Ó, eu não vou mais fazer economia, vou fazer medicina”, por um lado eles iam ficar contentes porque eu ia fazer medicina que eles queriam, há um

*tempo atrás, mas de outro lado, eles iam ficar meio tristes porque, “pó, esse cara não termina nada que ele começa!”. E aí eu tava fazendo teatro também, e aí... ou virar ator, uma parte do meu grupo de teatro se profissionalizou, virou ator, são famosos hoje tal. Tá, aí eu fui fazer economia. Aí terminei economia e virei, e virei... aí resolvi estudar. Nos dois últimos anos eu estudei, o que eu não tinha estudado nos dois primeiros. Aí virei bom aluno. No dia que virei bom aluno, chegou no último ano eu entrei em crise, crise, foi um ano complicado o ano que eu me formei. Entrei em crise porque eu tava fazendo vinte e um anos, porque eu tava me formando e, portanto, deixava de ser universitário. Aí teve outras coisa mais, entre elas a queda do Allende no Chile, um monte de coisa. Entrei em crise, e não fiquei a fim de... de ir pro mercado de trabalho, resolvi estender a universidade e, portanto, fazer mestrado. E também, como eu era bom aluno na universidade, o diretor da universidade me convidou pra ficar dando aula. Tava uma escassez de professores, convidou eu e mais quatro da minha turma, pra ficar... dando aula. Aí eu já terminei e comecei a dar aula, fazer mestrado e fui fazer mestrado na engenharia de produção, aí foi o meu contato com a engenharia. Eu fiz mestrado na engenharia de produção.(F.A. – UFSCar).*

Pergunto então ao professor porque ele escolheu fazer mestrado na engenharia. Em sua fala, percebe-se que a opção pela engenharia deu-se por vontade sua, e não por pressão da família. Como explica, a engenharia foi escolhida por ser um curso em que se reconhecia, no que diz respeito ao seu modo de ver o mundo, ou seja, num viés mais humanista. De uma forma ou de outra, conseguiu equilibrar suas expectativas pessoais com as expectativas de sua família, ou seja, tornou-se um “doutor”, fazendo o que gosta.

*Porque o curso de engenharia de produção, lá no Rio de Janeiro, é um curso mais aberto pra gente de ciências sociais e, fundamentalmente, de economia. E, ao mesmo tempo, eu não queria sair do Rio porque eu tinha acabado de começar a dar aula numa universidade e tava valendo a pena ficar no Rio naquele momento. Foi isso, aí fiz mestrado na UFRJ e dava aula na UFRJ, só que era em universidades diferentes, eu fazia aula na engenharia e dava aula na economia. Aí depois, depois eu fiquei em dúvida do que eu ia fazer, se eu ia seguir a carreira acadêmica mesmo, virar professor, ou se eu ia trabalhar em outras coisas tal. Aí fui trabalhar na Secretaria de Planejamento do Rio de Janeiro, mas continuei com um pé na universidade porque eu tava fazendo... terminando o mestrado e aí fui convidado pra dar aula na Universidade Federal da Paraíba. Aí resolvi a carreira acadêmica mesmo. Saí do Rio e fui pra Paraíba, depois vim pra cá [São Carlos], depois fiz doutorado na UNICAMP e tô aqui. (F.A. – UFSCar).*

A trajetória escolar do professor, como pode-se perceber, é marcada por constantes momentos de crise. A crise o levava à mudança radical, o que ajudava-o na formação de sua identidade pessoal. Tal identidade, a meu ver, tem uma característica herdada de suas “metamorfoses”, qual seja, o espírito de associação e de luta por oportunidades mais igualitárias independente de raça, cor, etc.

Certamente, na década de 1950, os valores sociais eram menos flexíveis do que em nossa década, todavia, entendo que é possível pensar que lentamente a sociedade brasileira foi, como uma sociedade complexa moderno-contemporânea, modificando-se e elevando o grau de maleabilidade. O professor nos fala de fatos da década de 1970, um momento importante para as identidades ditas das “minorias”. Ocorrem nesta década, a afirmação da identidade negra, a posituação da identidade feminina e o questionamento cultural, expressos pelos movimentos de jovens. Ou seja, o professor F.A. esteve imerso numa realidade onde a contestação marcou seu posicionamento no mundo e contribuiu para delinear seu projeto de identidade.

Outro fato que merece atenção é a constante cobrança social, mas particularmente familiar, direcionada ao professor. Este precisou negociar sua identidade não só com a família, mas também com outros indivíduos ou grupos que apontavam para a discrepância entre seu fenótipo e seu posicionamento político, destaco sua experiência como o movimento negro e a cobrança familiar em ter um filho “doutor”.

Pergunto ao professor se, durante sua trajetória de vida, ele sentiu alguma forma de preconceito. Ele destaca que sentiu preconceito racial quando procurou relacionar-se afetivamente com uma mulher judia.

*Claro que eu já senti preconceito em relação a mim, mas sempre foi positivo, claro, aprendi. [Preconceito] Racial, racial, imagina, eu fui namorar uma menina judia... foi um problema sério. (F.A. – UFSCar).*

Quando perguntei aos professores se eles já haviam sentido preconceito, entre os professores não-negros observei que a resposta também era afirmativa, como os docentes negros. Todavia, os professores de cor de pele branca, explicavam que sofreram ou presenciaram situações de preconceito racial quando estreitaram relações com judeus. Fato citado por três professores (L.M.; F.A. e T.F.).

Procurei perceber se o fato do professor F.A. ter a pele de cor clara teria influenciado de forma positiva em sua trajetória, tendo em vista que sua “marca” não era vista como “estigma”, como era o caso dos professores de pele preta. Pergunto ao professor se ele encontrou, durante sua trajetória escolar, algum obstáculo por ser negro. Ele responde que não. Pergunto se ele acha que tem relação com o fato dele ter a pele de cor branca.

*Ah!!!! é difícil... Acho que tem a ver também... os meus olhos azuis enganam. [...] Quando as pessoas olham meus olhos azuis elas ficam em dúvida o que que é e, na dúvida, optam pelo branco.(F.A. – UFSCar).*

É possível dizer que o fato de ter a tonalidade de pele mais clara abre possibilidades para um negro. A primeira pergunta que faço é se o professor encontrou algum obstáculo por ser negro. O professor responde que não. Ou seja, sua opção de identidade pessoal, na sua visão, não interferiu negativamente em sua carreira, seu projeto foi alcançado. O que pode ser explicado quando pensamos que o estigma que pesa sobre o negro, o estigma da cor (entre outros) varia de intensidade conforme a percepção que a sociedade tem da tonalidade da cor de pele (OSÓRIO, 2003; NOGUEIRA, O., 1985; GOFFMAN, 1975). Quando exponho esta relação cor/preconceito ao professor ele reage, inicialmente reticente, mas depois percebe que pode ter sido “beneficiado” pelo olhar social que o vê como “branco” de olhos azuis. O que permite inferir que, assim como o olhar social pode dificultar a ascensão do negro quando constrói uma imagem depauperada deste, pode, na mesma via, possibilitar vantagens aos não negros. O que denuncia a operacionalidade de uma estrutura de poder sustentada pela hierarquia racial presente em nossa sociedade.

Como nos indica Velho (1994, p. 40) nossa sociedade convive com resquícios de uma estrutura social tradicional. A hierarquia é um destes resquícios que age como “um poderoso mecanismo sociológico atuando permanentemente com maior ou menor visibilidade sobre toda a vida social.” No meu entender, um componente fundamental para assegurar esta estrutura é a noção de ambivalência. Esta permite, aos brasileiros, de um só lance, lidar com incertezas e possibilidades que são mediadas dependendo do contexto e segundo a visão individualista característica do homem moderno-contemporâneo (VELHO, 1994).

O projeto de construção de uma “identidade real”, positivada, bem como a construção de uma ascensão social, para um negro (a), torna-se algo que requer um “projeto” bem articulado que, ainda assim, nem sempre pode ser considerado como vitorioso. A marca da cor, bem como

outros traços diacríticos pesarão sobre este projeto. A estrutura social trabalhará para alocar o negro num determinado lugar social, que corresponda à expectativa social sobre o negro.

Quando voltamos à história de vida de André Pinto Rebouças, é forte a percepção de que ela parece ser reproduzida na sociedade brasileira contemporânea. A luta pela ascensão social, através da aquisição da educação formal, mesmo concretizada com sucesso, não consegue apagar o estigma que é associado aos negros. É o que percebo na trajetória do professor R.L.

Discuto agora o projeto de identidade pessoal (ou real) elaborado por um homem negro, casado, professor universitário há dezessete anos. O professor R.L. é formado em Filosofia pela USP (FFLCH) e dá aula para a engenharia e arquitetura da EESC/USP. Como vimos, a Universidade de São Paulo pode ser tomada como um espaço que agrega status social, poder econômico e poder intelectual, isto é, torna-se um espaço social altamente prestigiado e, como tal, altamente seletivo. Para um negro chegar a este espaço precisa vencer muitos obstáculos, inclusive a identidade virtual construída pela expectativa social sobre si. Vejamos como o professor R.L. entende e lida com sua (s) identidade (s).

*Essa é uma pergunta difícilima. [Silêncio] Num mundo pós-moderno, globalizado! [Sorri]. Mas eu acho assim, identidade é... sentido de pertencimento eu acho, entendeu, assim, é você se sentir pertencendo a um, a um determinado contexto, a um grupo..., a um determinado conjunto de valores, é..., é você se sentir... em casa, pra consigo mesmo, pra com seus valores pra com o país que você vive, alguma coisa assim, eu acho que é um pouco por aí. (R.L. – EESC/USP)*

A concepção de pertencimento ressalta na fala do professor R.L. Pergunto a ele quais seriam os valores que lhe trariam a sensação de pertencimento, isto é, que contribuem na construção de sua identidade.

*Então, olha só, é, se a gente falar, assumir isso que eu tava falando que identidade é esse sentido de identificação, de pertencimento, etc., etc. no meu caso, por exemplo, é..., me dizer, me assumir com uma identidade negra é muito difícil por que, porque justamente o conjunto de valores né, o contexto que eu vivo etc., etc., ele não é formado por negros, então, quer dizer, eu tenho, assim, eu me sinto em casa num ambiente que não é formado por negros. Eu acho que, por isso, que eu falo que anda me incomodando muito né, por que, porque isso causa um certo descompasso entre é... eu me assumir como negro e me sentir deslocado né. Então assim, é uma identidade que se constrói de uma maneira complexa né, tensa, tá! Isso devido à condição da minha vida, então eu tenho, por exemplo, uma série de valores, de questões que eu cultuo, etc.,*

*etc. que socialmente é... uma grande parte dos negros não compartilham, estão fora, né, mas é aquilo que eu te falei, o que eu acho é, não é uma questão que... que... os negros estejam fora porque não se identifiquem né, mas talvez não tenha sido dado a mesma possibilidade que eu tive de construção né, dessa identidade, ou de... ir me inserindo nesses lugares. Eu acho que um pouco a..., o... meu sonho, vamos dizer assim, é que essas questões sejam, mais democratizadas pra que, justamente eu possa me sentir mais... pertencente, inserido ou pelo menos ver algumas pessoas que eu me identifico, eu digo nossa! Olha, estamos aí! Porque é complicado assim, por exemplo, é, eu já não me identifico mais com aquilo que a maioria das pessoas da minha etnia se identifica né, falando em termos culturais né, então eu não... vou a sei lá, a pagode, alguma coisa desse gênero, é... o que por outro lado, eu acho uma perda minha, deveria ir, mas por outro lado eu acho que o caminho inverso deveria ser mais, mais viável. Então, eu acho que é uma identidade complexa, você ter uma, assim, num primeiro momento as vezes, muita gente se olha no espelho e não se vê como negro pra poder ter uma certa inserção, no meu caso acontece as vezes o contrário assim né, se olhar e se vê e, ao mesmo tempo, de alguma maneira tentar encontrar outro né, nos ambiente em que eu vivo e, não encontrar. Mas, por outro lado, eu acho que pode ser uma coisa interessante, também assim, em vez de falar, tá então tudo bem eu me retiro! Não, é marcar presença. Tá nos lugares e dizer: olha tenho tanto direito quanto... assim, de estar aqui. (R.L. – EESC/USP)*

Podemos entender que, para este professor, sentir-se em casa, tem relação com estar representado, estar entre o grupo de pertencimento, ou seja, estar inserido. Como afirma, sente-se em casa num ambiente que não é formado por negros e isso tem lhe incomodado. O que, provavelmente, produz certa dificuldade para o indivíduo lidar com sua identidade negra. Estar diante deste conflito, desta tensão produz uma “confusão” de valores. Sentimento que pode ser compreendido dentro do contexto social contemporâneo e suas implicações para a identidade (VELHO, 1994; HALL, 2001; GIDDENS, 2001). A noção de “projeto” pode ser utilizada para interpretar como o professor R.L. elabora seu projeto de identidade pessoal. O projeto geralmente é construído opondo-se ou transgredindo as barreiras entre as diferentes esferas sociais e visões de mundo, que no contexto contemporâneo convivem paralelamente, informando os indivíduos. As experiências dos indivíduos são matéria-prima na formação de seu campo de possibilidades, ou seja, do conjunto de condições que lhe rodeiam e contribui para a realização do projeto.

Para um negro, numa sociedade onde a cor de pele assegura uma posição na estrutura de poder, chegar a um espaço de alto prestígio social, muito provavelmente é uma experiência que traz muitas conseqüências para sua identidade. A começar pela mudança de valores que estará

diante deste indivíduo. Fato que é possível de perceber na fala do professor R.L. quando, diante de novos valores, desenvolve uma postura crítica às identidades “fechadas”. O professor reconhece os valores culturais de seu grupo de pertencimento étnico-racial, mas entende que estes não são os que ele, agora compartilha. Observa que o acesso a outros valores (bens culturais) deve ser “democratizado”.

Em outras palavras, o que o professor está criticando é a rigidez das fronteiras identitárias tais como são desenhadas socialmente. É possível que o professor esteja tentando dizer que ser negro não deve, necessariamente, implicar em seguir cegamente os valores culturais impostos pelo grupo de pertencimento (modo de vestir, de portar-se, estilo de música, etc.). Ou seja, assim como o professor F.A., o professor R.L. aponta para a necessidade de haver um alargamento do conjunto de elementos culturais que os grupos elegem para formar a identidade étnica ou “racial” do grupo. Crítica que também aparece em outras pesquisas (TEIXEIRA, 2003). O que está em debate é a identidade que um negro deve ter para ser aceito pelos outros negros.

Outro elemento destacado pelo professor R.L. quando fala sobre identidade é a vontade de inserção. Desta forma, é preciso observar que a concepção de “inserção” também é alargada. O professor quer sentir-se inserido não só no grupo de pertencimento étnico-racial, mas também no grupo de “projeto de ascensão social”, ou seja, no grupo que faz parte de sua realidade imediata, cotidiana.

O professor R.L. diz estar passando por uma fase de sua vida em que se sente incomodado com a “identidade virtual” (expectativa que a sociedade tem) de seu grupo étnico-racial e, principalmente a sua enquanto projeto pessoal (identidade real). A metáfora do espelho vem à tona, para explicar esse momento, talvez de metamorfose (SOUZA, N., 1983). Dentro da leitura psicológica, o espelho reflete aquilo que a pessoa é, ou seja, sua imagem física, expressa no corpo. Esta imagem nem sempre é aquela desejada pelo indivíduo. Quando acontece esta incompatibilidade fica mais difícil para o indivíduo organizar-se psicologicamente. Esse processo pode fazer com que o indivíduo possa vir a construir uma identidade que negue sua aparência física. No caso da sociedade brasileira, este processo é impulsionado pela vigência de uma hierarquização “racial” que trabalha constantemente com um ideal de estética e valores pautado no signo da “brancura” (COSTA, 1982). Com o professor R.L. isso se mostra diferente, o professor tem sua identidade negra construída, mas por sentir-se deslocado, ou seja, por não encontrar outros negros no espaço social que transita, olhar-se no espelho não significa negar sua

aparência, mas é perceber que está só no espaço que convive, daí a sensação de deslocamento. A afirmação da identidade negra, por sua vez, causa-lhe um paradoxo, ao mesmo tempo em que se torna um fator de orgulho e resistência, abala sua identidade quando não encontra eco de pertencimento onde transita.

Destaco que como o professor F.A. (UFSCar), o professor R.L. (EESC/USP) chama a atenção para as influências do contexto histórico-social contemporâneo na construção da identidade. Quando R.L. inicia sua reflexão sobre identidade, enfatiza que é difícil pensar a identidade “*num mundo pós-moderno, globalizado*”. Como vimos, as identidades sociais ganham novos desenhos dentro deste mundo “pós-moderno”, para usar as palavras do professor. O que complexifica ainda mais seu entendimento, mas, por outro lado, abre possibilidades mais concretas de manipulação.

A trajetória de vida deste professor pode exemplificar momentos de conflito entre sua identidade virtual (expectativa social) e sua identidade pessoal (auto-referenciamento). Quando comenta sobre a presença de negros no espaço universitário, mais particularmente naqueles que freqüentou, o docente expõe um dos problemas abordados por este trabalho de pesquisa, qual seja, a sub-representação dos negros neste espaço social. O professor R.L. afirmou que há pouquíssimos negros na universidade como um todo. Entre os docentes de sua instituição, pelo menos em seu departamento, ele é o único negro. Não lembra de nenhum outro na instituição, mas ressalva que transita pouco entre os departamentos. Entre os alunos, observa que existem negros, mas...

*Também assim olha, é sempre... Se você pegar uma turma em torno de uns cinquenta, você teria em torno de um ou dois né, quando isso acontece, então... quer dizer um pra cinquenta. (R.L. – UFSCar).*

Confirmando a tese de Teixeira (2004), segundo o professor, estes alunos são encontrados nas áreas menos competitivas. A arquitetura, por exemplo, é um lugar onde vê-se poucos negros. A explicação encontrada para este fato, no entendimento do professor está na valorização social dos cursos.

*Bom, talvez assim, a arquitetura... ela é considerada socialmente falando, ainda um curso de elite. É... eu acho que isso explica um pouco, uma visão que se tem da profissão que, talvez, essa visão acabe excluindo um pouco os acessos. (R.L. – UFSCar).*

A arquitetura e a engenharia são cursos que estão entre os mais concorridos nos vestibulares para as universidades públicas (TEIXEIRA; BRANDÃO, 2003). Conseguir vencer as barreiras sociais e chegar à condição de docente universitário, para um negro no Brasil não é uma tarefa simples. Vejamos como foi construída a trajetória do professor R.L.

*Eu fiz o meu primeiro grau em colégio público, mas era uma outra época [sorri]. Então, eu digo isso porque o ensino se deteriorou muito né?! ...E durante o dia, assim, eu considero que foi um bom colégio. E aí depois, quando eu mudei pra São Paulo [morava no Rio de Janeiro] é... eu até tentei um ano e assim... [o ensino era ruim] aí eu fui estudar de noite, mas ainda tentei, num colégio público, mas eu notei uma diferença de, de qualidade mesmo muito grande em relação aquilo que eu tinha feito no Rio. E aí eu fui, acabei indo pra um colégio particular, um colégio católico né. Estudava a noite, tinha uma bolsa de estudos uma porcentagem aí tudo... e desde então trabalhava durante o dia e estudava a noite né. Aí depois é... assim que eu me formei, que eu terminei o colégio, eu prestei pra USP mesmo, só que para o curso de química. E aí entrei e vim fazer química, em Ribeirão Preto, na USP de Ribeirão Preto. E assim... porque eu gostava, no segundo grau, de ciências de química essas coisas e achei que era o caminho que eu ia seguir e como tinha entrado sem vestibular [sem cursinho] sem nada eu decidi vir fazer. Só que acabei ficando um ano e meio é, não... Vi que não era aquilo que eu queria. Mas, através do curso de química eu acabei me aproximando da área de humanas. Então, eu tinha filosofia, sociologia... Me envolvi com o movimento estudantil e aí desisti da química, voltei. Aí... também, desisti da química também por isso, porque era um curso de período integral, numa cidade do interior e apesar de meus pais é... dizerem tudo bem, que eles davam um jeito etc., eu vi que tava ficando muito, muito difícil pra eles me sustentar, assim, me manter é... morando fora, etc. etc. Assim, não foi esse o motivo principal, acho que o motivo principal foi uma incompatibilidade, mas eu tenho certeza que isso também pesou na época e, tanto que aí a minha opção de voltar pra São Paulo e fazer Filosofia, ou um curso na área de humanas. Aí acho que tem a ver com o que você estava falando, também tem um pouco a ver com isso, me despertou o interesse por uma área né, mas era também um curso que eu poderia trabalhar e me manter né?! Pra não onerar meus pais. Meus pais são pessoas também de família humilde, sem recursos né etc. Bom, aí comecei a fazer Filosofia e trabalhava durante a minha graduação. [...] só que quando eu me formei, terminei minha graduação, eu decidi que eu ia é... direcionar minha profissão pra docência, pra essa carreira. Porque assim, primeiro eu sempre gostei, assim, eu sempre tive muita facilidade de, de ensinar e, docência e pesquisa né, e... eu sempre gostei muito de estudar. (R.L. – EESC/USP).*

Para conseguir seguir seus estudos, a perseverança e o auxílio da família foi fundamental também para este professor. Contudo, não foi o bastante, pois desde a graduação o professor, por ser de família “humilde”, provavelmente sem muitos recursos financeiros, precisou trabalhar para custear seus estudos. Seu desempenho acadêmico certamente contribuiu positivamente para sua ascensão, o professor nos conta que conseguiu bolsa de estudos no colégio. O professor R.L. pode ser entendido como um exemplo de pessoa negra que busca na educação a ascensão social e a “mudança de vida”, ou seja, sair do lugar destinado ao negro em nossa sociedade. Para conseguir êxito neste projeto de ascensão, ele precisou, não raramente, desenvolver estratégias para lidar com a expectativa social sobre sua pessoa. Quando entrou para o curso de graduação em Filosofia, decidiu largar o trabalho que tinha num instituto de química. Tal decisão não foi bem aceita pela família.

*Filosofia é um curso assim, com um perfil diferente. Então, por exemplo, muita gente perguntava, o que você vai fazer com isso? Como é que você vai sobreviver? Fazer o que com isso? Ainda mais Filosofia, você pensando nas Ciências Sociais você ainda tem uma série de profissões que incorporam. Filosofia as pessoas acham que não tem nada né e... Então, você tem que lutar com essas dificuldades e tanto que, por exemplo, meus pais mesmo acreditavam nisso: que eu ia fazer Filosofia porque eu gostava, mas ia ter outra profissão, ou ia continuar, por exemplo, no Ipen [Instituto que trabalhava], mas que eu não ia seguir essa profissão de docência, alguma coisa assim. (R.L. – EESC/USP).*

A despeito das adversidades, o professor formou-se em Filosofia e, logo em seguida, ingressou no mestrado. Fase que iniciou a docência. Para conseguir manter-se, precisou transitar entre o sul de Minas Gerais, Santos e São Paulo, onde dava aulas em faculdades particulares. Quando acabou o mestrado, por problemas familiares, precisou deixar o doutorado para depois, passou-se sete anos até que conseguisse ingressar no doutorado, que concluiu em 2006. Ano em que é incorporado no quadro de professores da EESC/USP.

Quando perguntei ao professor se durante sua trajetória de vida ele teria passado por alguma forma de preconceito, o professor responde que sim. Fazendo-nos pensar como as estratégias de preconceito e discriminação étnico-racial agem em nossa sociedade.

*Bom, se eu sofri algum tipo de preconceito, sofri. É..., e é engraçado assim, quer dizer, engraçado... Tem um tipo de preconceito que eu*

*identifiquei, já algum tempo atrás, que é o preconceito de se sentir o único né. É, então assim, em vários lugares, em várias situações você é o único né. Então assim, não é o preconceito velado: que te impedem, que fazem qualquer coisa né, mas, é o preconceito de você não ter pares e principalmente quando você vai é... ascendendo... não economicamente, mas culturalmente né, então, por exemplo, os lugares que você frequenta, o tipo de gosto que você tem, o tipo de música que você ouve, o tipo de filme que você vai, dos restaurantes, etc., etc., etc. Então, é... você está fadado a ser o único. É isso, assim, num primeiro momento não me incomodava. Mas me incomoda cada vez mais, né, essa, essa, sensação. É... é... então, esse eu acho que é um preconceito assim, que é importante. (R.L. – EESC/USP).*

Pode-se perceber, mais uma vez, que o professor não sente-se totalmente inserido no ambiente que convive. Talvez, como Rebouças, sente-se deslocado, um “híbrido”, de culturas diferentes. O olhar social, como pode-se inferir, também é um instrumento, um signo, que serve para alocar os indivíduos em seus “devidos lugares”, segundo a hierarquia vigente. Não é sem motivo que este olhar incomoda o professor R.L., mas, devemos recordar, que esta mesma percepção também esteve presente na fala da professora A.S. da UFSCar. O peso de ser o único é grande e, como podemos perceber e influencia na construção e compreensão da identidade étnico-racial negra.

Procurei entender mais o que era este sensação de incômodo que o professor me apresentava. Desta forma, perguntei como ele havia percebido esse olhar.

*[...] assim, é uma sensação interna, mas ela... assim, causada por um olhar, né. É, eu acho que, primeiro o olhar da curiosidade né. Como: “Nossa o que que aquela pessoa tá fazendo aqui?” Que eu acho que é um tipo de olhar. Ou um outro olhar... e talvez seja tão... complicado quanto né? que é um olhar que finge que não te vê também, ou seja, é um olhar, aparentemente normal. Eu não sei qual dos dois olhares é mais discriminador. Então acho que tem isso, também, tem essa coisa do... do olhar, ou então, sei lá, se a gente for brincar um pouco hoje em dia, pode ser assim, um olhar que dá um certo conforto e diz assim: “Cumprimos a nossa cota” [sorri]. Então já tem lá e... somos todos democráticos, não preconceituosos... etc., etc., etc. É. Então acho que tem isso, e tem, evidentemente, aquelas coisas de você as vezes sentir, tratamento diferente, em determinados locais..., bom coisas normais né, como lojas, restaurantes, etc. Que as vezes, as pessoas te olham realmente com um outro olhar. E... então, isso... é, a gente vive cotidianamente. Apesar dos pesares, você enfrenta isso, acho que no dia-a-dia. (R.L. – EESC/USP).*

O preconceito e a discriminação estão na sociedade, como um todo, o que, por sua vez, aponta para a presença destes na universidade. O professor R.L. conta uma experiência que teve, já na condição de professor universitário.

*Só um exemplo que, que eu lembrei agora com relação à questão de preconceito... numa outra universidade eu tava dentro do xérox, por exemplo, tirando material pras minhas provas né. Aí chegou uma outra professora, de outro departamento e me viu dentro do xérox e [ênfatisa] obvio que a leitura dela era “o rapaz do xérox”. E aí ela tinha me pedido: “senhor você pode tirar esse xérox aqui pra mim”, etc. e tal. Aí, tinha uma outra professora, amiga minha, e ficou puta da vida e ela: “Não! Como?” Não sei o que...etc. É, e eu... Ela falou assim: “Não, mas é obvio que você não é um menino de xérox!” Eu falava pra ela: não as pessoas confundem tal... Então assim, é, é essas visões que já estão sedimentadas e que se reproduzem. Eu até falei brincando, quer dizer, brincando não, eu teria pego a folha da mulher e tirado xérox e depois, teria entregue tudo até que alguém, ou em algum outro momento, ela viesse a saber disso e... Mas assim, por que eu teria feito isso? Porque eu acho que realmente o trabalho do menino que tira xérox ou o meu são trabalhos como outros qualquer e que, portanto, eu poderia estar lá tirando xérox perfeitamente. (R. L. – EESC/USP).*

Este exemplo de discriminação também nos mostra como opera o olhar social sobre o negro. Dentro da expectativa social, ser negro é ocupar determinadas profissões, geralmente que não estejam associadas a alto status. Não é difícil identificar o negro como “o menino do xérox”, o difícil é pensar que este negro é um professor universitário. Ou seja, a identidade virtual do negro, em nossa sociedade, é construída na sucessão de estereótipos e não representação dos negros em espaços socialmente valorizados.

Em outro momento da entrevista, pergunto ao professor se ele encontra dificuldade, se incomoda as pessoas de sua universidade, o fato dele assumir uma identidade negra.

*Assim, bom eu não sou militante, então, até mesmo assim, eu acho que nessa coisa da militância mesmo existe alguns problemas, inclusive problemas assim, no militante, nesse sentido de defender uma etnia em relação à outra, assim, etc., etc., né. Acho que nós somos seres humanos com direitos e deveres iguais né? Então, eu não tenho uma militância com relação a esta questão. Agora... de alguma forma, não sei se... é, não*

*se se incomoda ou se é o... eu falo principalmente nos dias de hoje, ou se é a... a... assim, a presença que apazigua. Assim, a presença que diz: Ah! tem. Então se alguém vier, vier dizer alguma coisa você diz: "não imagina olha o meu colega, tá aqui do meu lado, faz parte!" Então, eu acho que pode ser, nos dias como hoje, eu acho que pode ser a justificativa que a sociedade precisa pra se ver democrática, não excludente e por aí vai. (R.L. – EESC/USP).*

Ao pensar sobre as repercussões que sua identidade pode ter no contexto em que vive o professor expõe a ambivalência que marca os brasileiros. Se, como o professor mostrou, por um lado há poucos negros nas universidades, por outro a presença destes, mesmo em pouca quantidade – e principalmente no contexto político atual – assegura a permanência do ideário de democracia racial. O professor questiona as implicações políticas que envolvem a presença do negro (bem como de outras “minorias”) nestes espaços sociais valorizados. Este docente parece problematizar os acontecimentos recentes, ou seja, a conflituosa questão das ações afirmativas direcionadas aos negros, no Brasil. Neste sentido, parece que lança as questões: o que poderia representar para um negro estar dentro deste espaço tão concorrido, como é a universidade pública brasileira? Quem estaria ganhando ou perdendo com isso? São questões que, me parecem, estar implícitas na fala do professor R.L.

Ao falar sua experiência, o professor também reflete sobre ela. Então pergunto o que fez com que o professor despertasse para esse “incomodo” que atualmente vem sentido cada vez mais forte.

*Eu acho que essa... essa idéia, a idéia não, essa constatação né, de que... quando você frequenta ou usa determinados produtos culturais etc., é... é como se isso não tivesse é..., destinado a pessoas de sua etnia né... É, e eu te digo isso, é assim, também com relação aos negros né. Então, por exemplo, hoje em dia me incomoda muito esse fato assim, de todo o discurso em relação aos negros tá concentrado em relação ao futebol, em música, em arte, etc. Então é como se, a gente tivesse fadado a isso né! Eu falo: e por quê não você tá... assim, tá participando, por exemplo, dessas outras coisas, das outras questões, do discurso da razão, da, da legislação e por aí vai. É... e também assim, como é que uma coisa reporta a outra. É, uma vez eu, foi muito engraçado isso, no Teatro Municipal, lá de São Paulo – que eu sempre ia né – então eu, bom... sempre ia. Sempre... absoluta... minoria [de negros]. E, até que um dia teve a apresentação do Bale Folclórico da Bahia, que é um bale muito legal! E aí o Teatro Municipal tava na sua maioria [ênfase] de negros né! E aí eu falei: nossa olha é uma... agora eu me senti a vontade! Mas*

*também não me senti a vontade né, porque... tinha um pouco isso, assim, essa idéia de que porque é um bale folclórico, a capoeira, nã,nã,nã.... então, ali as pessoas [negras] estão, né. Eu falava, olha é... e por que não... Assim, além de consumir isso, você também não se dá o direito de consumir esse outro tipo de produto. Então, é um pouco isso que anda me incomodando, sabe, essa..., por exemplo, primeiro, esse discurso que afirma essa coisa do futebol, ã, ã, ã..., eu até brinco em sala de aula, eu falo o seguinte: olha eu sou preto, pobre, carioca, mas não sei sambar e não sei jogar futebol né, o que que me restou? Ser professor universitário! [rimos]. É um pouco isso, quer dizer, aquilo que estava destinado né, eu não tive habilidade para, então acabou me restando o outro lado. (R.L. – EESC/USP).*

Para conviver com as situações de preconceito quase sempre implícitas, é preciso desenvolver algumas estratégias. O professor encontrou, na “brincadeira”, ou ironia, uma forma de questionar estas práticas presentes em seu dia-a-dia. Chama a atenção o fato do professor, novamente, questionar as “fronteiras” culturais de seu grupo de pertencimento étnico-racial. Pergunta: “*porque não consumir esses produtos também?*” Ou seja, porque os negros enquadram-se no papel folclorizado que lhes é atribuído? Questão que aproxima-se da fala da professora A.S (UFSCar), quando comenta que as vezes os negros se discriminam. Dentro de uma estrutura social hierarquizada, os papéis sociais são marcados. O fato dos negros se auto-discriminarem ou assumirem um papel folclorizado tem relação com seu posicionamento político. Esta é uma questão muito delicada, pois para haver uma consciência política é preciso que os indivíduos tenham adquiridos instrumentos que lhes dêem condição de percepção de seu papel político. A educação, no meu entender, é um destes instrumentos. Mas, como sabemos, grande parte da população negra não tem acesso a este bem social, o que agrava sua compreensão e posicionamento enquanto ser social e político, além de favorecer a aceitação da expectativa social sobre o que é ser negro.

O que mostra a fala do professor R.L.? O que podemos aprender com sua angústia identitária? O que podemos aprender com os professores negros das áreas “hard” em universidades de alto status social? Um dos aprendizados que entendo ter recebido destes docentes aponta para uma questão fundamental no que concerne à identidade: o alargamento das fronteiras identitárias. Cada professor, dentro de sua visão de mundo e experiência pessoal, tocou neste ponto. No contexto histórico-social contemporâneo, onde há um alto grau de mudanças sociais, o sentimento de pertencimento e auto-referenciação extrapolam fronteiras. Para o indivíduo estigmatizado esse processo é ainda mais tenso, visto que precisa construir sua

identidade pessoal na negação constante da imagem que a expectativa social construída para ele e que é marcada por estereótipos.

#### 4.5.1 Uma nota sobre classificação identitária.

Durante todo o percurso do trabalho de campo, a discussão sobre a classificação identitária esteve presente. Neste momento, procurei interpretar esta presença. Ao elaborar as questões que norteariam as entrevistas, tive a preocupação de trabalhar alguns temas recorrentes na literatura sobre relações raciais no Brasil. Desta forma, o roteiro de questões abordou a problemática da classificação identitária. Partindo de pesquisas que indicavam haver certo grau de descontentamento social diante de uma suposta inadequação das categorias de classificação empregadas pelo IBGE (MOURA, 1988; OSORIO, 2003; TEIXEIRA, 2003), elaborei uma questão que visava perceber se os docentes concordavam com estas categorias de classificação. A seguir, apresento a questão e o comentário dos professores negros e não negros. Início com a problematização do professor de descendência japonesa.

Para classificar os brasileiros, o IBGE apresenta cinco categorias (branco, preto, pardo, amarelo e indígena), o professor concorda com esta forma de classificação? (Pesquisadora)

*[Silêncio] Eu não sei nem como seria outra forma de classificar. E... por que classificar? [Silêncio] As vezes a classificação leva a discriminação. Agora mesmo, eu fui acertar a papelada do meu pai, ver o negócio do atestado de óbito. Tava lá... presenciei uma cena. A pessoa queria colocar [silêncio] – não sei por que razão – queria colocar branca. A escritã não deixou não. “Você não pode colocar branca, você é preto, tem ascendência negra”. (T.I. – UFSCar).*

E qual foi a reação da pessoa? (Pesquisadora)

*Eu nem, nem fiquei prestando atenção que eu achei que era meio chocante mas, entendeu? Então, às vezes de colocar... Os outros classificam por você, então pra que que adianta classificação? Na hora, me veio isso na cabeça. Bom, se a pessoa quer colocar... “Você quer colocar mesmo? Você vai deixar aí registrado que você optou por isso”. Agora tem uma outra pessoa que vai julgar, outra pessoa que... Ter cinco classificação, tá ali, eu acho que não devia ter classificação. Nenhuma. Isso às vezes leva à discriminação e a todo momento ter esses conflitos. É*

*mais um item. O que faz ter pele branca, amarela, negra, tal, vai fazer... se não, ela mesma! Eu acho que ela acaba discriminando [entendo que esteja se referindo as categorias do IBGE]. Eu não classificaria. Se eu fosse, se tivesse escolha, não classificaria não. (T.I. – UFSCar).*

Classificar para quê? Esta parece ser o resumo da fala do professor T.I. que critica a forma de classificação empregada em nossa sociedade apontando para o fato de que ela não respeita a vontade, a identidade das pessoas que busca classificar. Para este professor, classificar é o mesmo que discriminar. No que tem razão. Se levarmos os termos no sentido lato. Todavia, como vimos nossa sociedade sustenta-se numa estrutura hierarquizada onde a ambivalência dá o tom para a compreensão das coisas. Ou seja, discriminar está associado a hierarquizar concedendo pesos diferentes para cada grupo social.

A fim de entender qual era a percepção deste professor sobre o conceito de raça, lancei a seguinte questão:

Quando se fala em raça, o que isto significa, em sua opinião? O que é raça para o senhor? O que significa essa palavra? Esse conceito? (Pesquisadora).

*É que, gozado... se vê que... [silêncio] onde é usado, num tipo de discriminação, você pode ver, “é da raça negra”. O japonês fala que é da raça japonesa? Raça italiana? Raça portuguesa? Já é outra palavra que já tá obsoleta né?! A própria palavra raça é discriminação. Tá associada mais com a raça negra, e por que não com as outras? Concorda ou não? Eu nunca, jamais, em nenhum formulário: “Qual é a sua raça? Você é de raça japonesa?”, no mínimo eu ouço falar: você é japonês ou qualquer coisa... quando brincando, num heppy hour... Mas, sempre quando associa raça pode ver que tem a palavra negro: “Ele é da raça negra”, “Ele tem ascendência negra”. A palavra raça não se aplica ao padeiro “É o português”, pra descrever a origem da pessoa tá... A origem italiana, a origem portuguesa, origem japonesa, origem africana – muito difícil, olha como tem – no texto acadêmico, lógico que tem origem africana, descendência afro, não sei o que... mas a que é mais... é raça. Pra mim nem faz sentido. Não faz sentido porque toda hora alguém... No entanto, ao invés de falar japonês, devia falar: “Você é da raça japonesa. Você é da raça coreana”. Não aquele português ali, do restaurante. (T.I. – UFSCar).*

O professor chama a atenção para a aproximação que a palavra “raça” tem com formas de discriminação negativa do indivíduo. Quando a sociedade quer identificar as pessoas não negras, usam a etnia da pessoa como forma de classificá-la. Todavia, quando se trata de negros, já está

presente no imaginário social, a associação entre “raça” e negro, como uma forma negativa de identidade e identificação. Isso nos faz pensar por que o negro permaneceu nomeado como “raça” e os outros grupos não? Talvez pelo fato da sociedade trabalhar, ainda, com a herança de idéias racialistas e culturalistas de mestiçagem e miscigenação na qual ficou fortemente associado a imagem do negro com a de uma “raça inferior”.

A problemática da classificação de “cor” foi mais enfatizada na fala dos professores negros. Quando coloco a questão:

Para classificar os brasileiros, o IBGE apresenta cinco categorias, branca, preta, parda, amarela e indígena. A professora concorda com essa classificação?

*Não, eu não concordo. Eu acho que a gente teria que ter o índio, o único que me parece corretamente classificado e depois brancos e negros; todos brasileiros. Tem até uma pesquisa onde estão fazendo o DNA de algumas pessoas públicas e que mostra que tem descendentes da Europa, parte da África, parte de não sei onde. Para mim, fundamentalmente temos – brasileiros – ou índios, ou brancos ou negros. Só. (A.S. – UFSCar).*

A professora A.S. (UFSCar), apresenta um argumento que esteve presente nas falas dos docentes negros: todos chamam a atenção para o fato de termos, em nossa sociedade, efetivamente o branco, o negro e o indígena. Dois professores negros associaram à identidade desses grupos a categoria “brasileiro”, fato que merece destaque, pois demarcam a associação de suas identidades com seu sentimento de pertencimento nacional. A categoria de cor “parda” foi duramente criticada pelos três docentes negros.

Pergunto para a professora A.S. (UFSCar), se, em sua opinião, há uma distinção em ser negro, preto ou pardo?

*Isso é uma coisa que até discutimos em casa, outro dia. O pardo eu acho que é aquela “coisa” que o sujeito não quer assumir o que ele ou, que a sociedade não quer que ele assuma; quer escondê-lo atrás de um nome. O que é ser pardo? Eu não conheço essa raça. Para mim ou o sujeito é branco, de pele branca ou é negro, de pele preta ou negra. Raça branca ou negra. Não tem outra coisa, pardo é invenção. No meu registro de nascimento consta cor parda. Uma grande bobagem; pena que não posso mexer nele, para alterar para cor negra. (A.S. – UFSCar).*

A professora demonstra uma inquietação diante da categoria “parda”, observando que esta é uma “invenção” certamente ambígua. Fruto das concepções da década de 1930, onde a “mistura” cultural sobrepôs-se a “mistura racial”. As categorias “moreno” e “pardo” podem ser entendidas por este viés. Observo também que, como afirma Guimarães (2002), é possível notar a operacionalização da categoria “raça” no discurso da sociedade. No discurso da professora pode-se notar que há uma aproximação entre os grupos sociais e a idéia de raças humana.

A questão da metodologia empregada pelo IBGE, ou seja, a auto-classificação, foi abordada pelo professor R.L. da EESC/USP.

*Então é... [Silêncio] Bom, vê se eu estou correto, pelo que eu sei na verdade é uma identidade assim, é uma, uma categorização de como as pessoas se vêem? [...] É, eu acho que não concordo pela mistura de categorias, assim, de cor e étnicas. Ou então, se abrisse o leque... Eu digo assim, quer dizer, ou você abre – ainda mais no Brasil né, no Brasil é mais complicado ainda – mas, ou você abre o leque, por exemplo, pra colocar categorias étnicas e de cor ou define um critério, mas deixe isso claro. Acho que realmente isso induz aí alguns... . (R.L. – EESC/USP).*

A metodologia empregada pelo IBGE, já foi discutida e legitimada (OSORIO, 2003, p.19). Todavia, ainda entendo que a “auto-classificação” como é empregada por esta instituição, apresenta uma série de problemas, principalmente quando está associada à classificação de “cor ou raça”. Segundo Osório, pesquisador do IBGE, “Foi com a inclusão da categoria indígena, a partir do Censo de 1991, que a classificação passou a ser de ‘cor ou raça’, ganhando suas cinco categorias atuais.” Ou seja, a categoria “raça”, na equação: “cor ou raça”, pode dizer respeito à presença do indígena, mas – e aí o complicador – também dá margem a associação com a “raça” sociológica, como trabalha Guimarães (2004). Dito de outra forma, a sociedade brasileira trabalha com a categoria “raça” em seu cotidiano, e, não raramente associando-a a critérios biológicos presente em teorias racialistas. Sendo assim, quando, pede-se para os indivíduos “auto-classificarem-se” a partir de sua “cor ou raça” e, para tanto, apresenta-se categorias como: “branco, preto, pardo, amarelo e indígena”, ou seja, categorias “fechadas”, abre-se a possibilidade de ocorrer o que aconteceu com o professor F.A. Um indivíduo de cor de pele “branca”, mas que auto-identifica-se como negro, responde ao cadastro (ou ao censo do IBGE) como sendo “preto”.

O professor F.A. não comete, segundo entendo, nenhuma arbitrariedade, já que apóia-se na “brecha” deixada pelo sistema institucional de classificação. Afinal, pediram para que ele se

“auto-identificasse”. Vejamos o que pensa o professor F.A (UFSCar) sobre a classificação do IBGE.

Para classificar os brasileiros, o IBGE apresenta cinco categorias (branca, preta, parda, amarela e indígena), o professor concorda com esta forma de classificação? (Pesquisadora).

*Não, pra mim devia ser branco ou preto ou... e indígena. Japonês ou amarelo. Essa história de colocar preto, pardo, isso aí é besteira... acho que é besteira. (F.A. – UFSCar).*

Tem alguma diferença, para o senhor, ser preto, pardo e negro? (Pesquisadora).

*Bom, preto é cor, pardo é cor, negro é identidade tá! E lá no IBGE [nas categorias] não tem negro, não aparece negro. Eu coloco preto porque é o mais próximo de negro tá. Eu também não vou reforçar aquele pardo que eles colocam, mas também não tem negro. Negro é que identificaria a identidade e, portanto, colocar branco, preto, pardo...é besteira, quer dizer, não vai aonde eu quero ver. Eu quero ver é como a população se identifica, se identificar é como a população luta. Bom, isso é que vale a pena pra mim. E lutar, tem a ver com negro, negro, identifica, quer dizer, quem se identifica enquanto negro se identifica participe da luta, agora preto não, é cor, aí eu posso inventar amarelo... sou meio... Tenho um amigo meu que, que eu falo que eu sou negro, aí ele diz que eu não sou negro, eu sou creminho. [...] Eu também não gosto do moreno, embora como é que eu sou? Bom, fisicamente eu sou identificado, no Brasil, enquanto moreno, até dizem que moreno claro, porque tenho o olho claro<sup>73</sup>. Não, isso pra mim é besteira, eu não... não vai no fundamento, besteira porque não vai no fundamental da coisa tá, que é identidade. (F.A. – UFSCar).*

Pergunto ao professor se ele se auto-reconhece nas categorias do IBGE. Ele responde que:

*Eu não me reconheço em nenhuma daquelas categorias. Acho que a mais próxima é preto. Os meus filhos dizem: “Pai porque você coloca preto, você é mais branco do que...” Preto, porque preto é mais próximo de negro e eu me identifico enquanto negro, é uma confusão familiar, claro, meus filhos são contra a cota. (F.A. – UFSCar).*

<sup>73</sup> Atenuar a cor de pele de uma pessoa preta dizendo que ela é “morena”, faz parte da nossa “etiqueta de relações raciais” (NOGUEIRA, O., 1985; TEIXEIRA, 1988). Isso acontece quando a pessoa preta tem algum grau de parentesco ou de amizade com pessoas brancas, não estigmatizadas pela cor de pele. Durante a realização desta pesquisa, passei por algumas situações em que pude observar esta etiqueta racial em ação. Um dos professores que entrevistei que identifiquei como “branco”, dirigiu-se a mim, algumas vezes, como “moreninha”, ou “morena”. Fato que entendo dentro deste contexto de eufemização do estigma social do negro. Em outras situações sociais que me envolvi, também fui classificada como “morena”, inclusive quando tratava-se de um cadastro oficial do governo.

Pergunto ao professor: Se fosse possível modificar as categorias do IBGE, o professor colocaria negro?

*Colocaria claro! Se tivesse negro eu escreveria [optaria na hora da classificação], porque eu considero a soma de preto mais pardo, o total de afro-descendentes, [ou seja] os caras que assumem sua afro-descendência. Portanto, estão na categoria preto e pardo, portanto a soma dessas duas categorias: preto mais pardo dá a população negra, tá, é isso. (F.A. – UFSCar).*

É possível perceber que há uma discrepância entre a compreensão de identidade do professor (ou dos professores) e a classificação empregada pela sociedade. O que causa maior dificuldade de construção de uma identidade pessoal, ou real, nos moldes de Goffman (1975). O que, por sua vez, é “resolvido” pela manipulação da identidade que, também está relacionada à ambivalência que nos caracteriza enquanto brasileiros.

## 5 À guisa de conclusão.

Ao iniciar esta pesquisa, propunha-me refletir sobre a presença de docentes negros na área da engenharia de duas universidades do Estado de São Paulo: a EESC/USP e a UFSCar. Procurei, através de leituras sobre o tema das relações raciais, bem como na realização de conversas com os docentes negros destas instituições, saber como estes lidavam com sua identidade étnico-racial negra tendo em vista, serem “minorias” dentro deste espaço acadêmico.

Desta proposta à finalização da pesquisa muitas “surpresas” aconteceram. Inicialmente encontrei dificuldades para conhecer melhor o espaço da pesquisa, tendo em vista que poucas são as instituições que têm dados sistematizados sobre a etnia-raça de seus docentes e funcionários em geral. Enfatizo que estes dados são importantes para o conhecimento sobre a realidade da população brasileira também a partir de sua distribuição étnico-racial nos diferentes espaços sociais.

As informações que consegui obter nas instituições que pesquisei, foram essenciais para que eu iniciasse a pesquisa. No decorrer desta, todavia, pude perceber a complexidade que envolvia a questão da classificação. O caso da UFSCar foi exemplar neste sentido. Como procurei indicar na discussão sobre o trabalho de campo, deparei-me com uma discrepância entre as informações que a instituição havia me fornecido e as informações que os professores me forneciam. Não tive condições de saber o que motivou esse desencontro de informações, pode ter ocorrido uma falha no preenchimento do questionário, ou na tabulação desses dados. O fato é que houve significativa alteração no quadro étnico-racial de docentes nesta instituição. Este foi um dos pontos importantes que apareceu na pesquisa.

Percebi também, que os docentes apresentavam críticas à forma com que foram impelidos a classificarem-se. A reação de alguns foi problematizar o cadastro. Houve diferentes formas de fazê-lo. Destaco que, independentemente da posição dos professores, há de se perceber que ao manifestarem seu descontentamento diante da imposição de classificarem-se, os docentes manipularam os dados colhidos pelo cadastro que, diga-se de passagem, tem legitimidade governamental, ou seja, são norteadores de ações governamentais.

Do ponto de vista sociológico, percebi a partir desta ação, o fulcro do tema que procurava entender, isto é, os conflitos identitários estavam evidentes já a partir deste ponto. Mais havia muito a discutir ainda. Parti desta percepção para entender o contexto daquelas instituições, pois

entendia que aquele era o cenário cotidiano em que os professores negros desenvolviam suas relações e, por isso, fazia sentido conhecer a dinâmica daquele espaço.

Conversando com os professores não negros que haviam preenchido o cadastro da instituição, pude perceber que existe uma “expectativa virtual” (GOFFMAN, 1975), sobre os negros, ou seja, aquele espaço social trabalha com uma percepção sobre o que é ser negro. Destaco também que todos os professores e funcionários que conversei mostraram-se surpresos ao perceberem que praticamente não conheciam docentes negros nas engenharias. Fato que se torna ainda mais relevante ao pensarmos que estas pessoas sequer tinham se dado conta do fato. Alguns me disseram que nunca haviam pensado nisso.

Enfim, ao procurar contextualizar o espaço de convívio dos docentes negros, percebi duas situações: pareceu-me que os docentes negros conviviam, no seu cotidiano, com uma expectativa sobre sua presença, isto é, eles eram observados pelos colegas. De outro lado, esta expectativa não era demonstrada abertamente, aparentemente ela não existia. Só pude percebê-la quando conversei com as pessoas envolvidas naquele espaço, fossem elas negras ou não.

Busquei enfim, entender qual era a interpretação que os docentes negros faziam deste fato. Destaco que quando perguntei a estes como era a convivência com seus colegas de trabalho, eles responderam que era boa. Todavia, quando contavam-me suas experiências cotidianas, deixavam aflorar o sensação de deslocamento que sentiam, acredito que também naquele espaço social, visto que são professores com dedicação exclusiva, ou seja, passam boa parte de seus dias naquele espaço. Ser “*olhado de rabo de olho*”, ou com um “*olhar de indiferença*” faz parte do cotidiano desses docentes. Para lidar com tal situação, desenvolvem estratégias próprias.

Há aqueles que desenvolvem mecanismos para fazer com que o olhar social não constitua-se como um obstáculo para seus projetos de ascensão social e construção da identidade. Desenvolvem o que Goffman (1975), chama de “capa defensiva”, isto é procuram afirmar que são tão bons quanto os demais, ou seja, estão constantemente – mesmo que sem perceberem – projetando sobre si o peso de ser um indivíduo portador de uma marca social de distinção. O discurso sobre a competência individual é um dos instrumentos utilizados para descaracterizar ou “fingir que não percebe” a cobrança social que busca evidenciar sua marca de distinção e assim, colocá-los num lugar que não sejam vistos como concorrentes intelectualmente.

Por outro lado, há a resistência que é feita a partir do conflito direto, ou quase direto. Realizada por aqueles que fazem de seu estigma o instrumento para contestar a invisibilidade que

lhe é dirigida. Estes buscam a visibilidade, o respeito por sua presença. Procuram a aceitação. Ser aceito significa sentir-se pertencente ao grupo e não deslocado deste. Sentimento que, segundo entendo, é mais intenso para os negros de pele preta do que para os negros de pele mais clara. O que aponta para a característica do preconceito de marca (NOGUEIRA, O., 1985) ainda vigente em nossa sociedade.

Como observou Velho (1994), as sociedades complexas moderno-contemporâneas, geralmente convivem com traços e valores tradicionais, como a hierarquia. Entendo que no caso da sociedade brasileira, o mecanismo da hierarquia pode ser tomado como estruturador das relações sociais. Esta para legitimar-se precisa estabelecer parâmetros de distinção. Classificar e estabelecer valores diferenciados para os diferentes grupos sociais é um processo que faz parte desta lógica. Segundo percebo, a sociedade brasileira estrutura-se sobre uma hierarquia de poder pautada na distinção étnico-racial. Fato presente desde o início de nossa formação enquanto sociedade.

Nesse sentido, o preconceito de marca torna-se um instrumento essencial para assegurar a distinção e a distribuição de poder pela sociedade. Deste ponto de vista, pode-se entender a necessidade da construção de uma identidade virtual depauperada para determinados grupos étnico-raciais, como é o caso dos negros. Entendo que foi possível perceber que nossa sociedade reproduz, nos diferentes espaços sociais, inclusive na universidade, mecanismos que asseguram essa distinção. Conforme o contexto histórico-social, esses mecanismos vão ganhando novas roupagens e atualizando-se a ponto de constituírem-se como naturais, deixando de ser visível para muitos de nós.

Todavia, para um negro que constrói um projeto de ascensão, estes mecanismos logo serão percebidos. A trajetória de André Rebouças e a dos docentes negros entrevistados nesta pesquisa indicam-nos a presença destes mecanismos e sua atuação social. Não obstante, nossa sociedade desenvolveu uma característica peculiar: a ambivalência que possibilita equilibrar pólos aparentemente opostos. Com esta, conseguimos manipular o que não concordamos lançando mão da esperada, pois já conhecida, ambivalência presente e pulverizada na sociedade. Ela ajuda a equilibrar os opostos tirando-nos a sensação de desconforto. Foi assim com a democracia racial, como também o é com o “jeitinho brasileiro” e com a construção do “pardo” e do “moreno”.

No entanto, há alguns anos, o cenário político de nossa sociedade abriu espaço para esta discussão, que se fazia há décadas, mas que não era legitimada pela sociedade como um todo, nem pelo governo. Neste novo cenário e, influenciado por um processo histórico-social singular que caracteriza as sociedades moderno-contemporâneas (VELHO, 1994; HALL, 2001; GIDDENS, 1991, 1997), já é possível encontrar novos projetos identitários que nascem da crítica a identidades polarizadas.

Esta pesquisa evidencia este processo. A fala dos docentes negros, principalmente, denota uma procura por uma identidade construída no alargamento das fronteiras de cor de pele, valores culturais, traços físicos, etc. O essencial para a construção dessas novas identidades é o sentimento de pertencimento. Esses indivíduos e, sobretudo, os estigmatizados, procuram pertencer a um lugar, a um grupo, a um contexto, mas que seja aquele projetado por ele e não o direcionado para um negro.

Foi demonstrado que o projeto de ascensão social requer dois elementos essenciais, quais sejam, a educação de qualidade e o apoio familiar. Contudo, foi possível perceber que mesmo quando a ascensão é concretizada, o estigma não desaparece e, às vezes é utilizado como instrumento de diferenciação e alocação de papéis sociais. O que está em jogo neste novo projeto de identidade, é a negociação entre projetos social e individual, dito de outra forma, entre identidade virtual e identidade pessoal. Para o indivíduo negro que ascende socialmente e que não abre mão de sua identidade étnico-racial, faz sentido buscar alargar sua identidade para sentir-se bem consigo mesmo e com os diferentes grupos que convive.

Por tudo isso, entendo que é possível dizer que o conceito de identidade no Brasil, mas particularmente no contexto contemporâneo está passando por novas interpretações. Ainda destaco que é visível a relação entre identidade nacional e identidade étnico-racial negra. Assim como é possível perceber que a educação é um instrumento fundamental para promover a ascensão social dos negros, mas, esta ascensão não significa que o negro deixará de ser estigmatizado por ser portador do elemento diferenciador, ou seja, da cor de pele e/ou os traços fenotípicos escolhidos para estar na base da hierarquia social. Por isso, é preciso investir na educação pública de qualidade, mas também em ações que desativem estes mecanismos de exclusão social.

Por último, destaco que todas as entrevistas e conversas realizadas nas duas instituições apontaram para a relação identidade étnico-racial negra e a vigência de “cotas”, ou ações

afirmativas. Esse assunto esteve presente nas entrevistas sem que eu precisasse mencioná-lo. Pude perceber que há, neste contexto social, uma preocupação grande sobre como devem ser direcionadas políticas de ações afirmativas num país em que seus cidadãos têm muita dificuldade em identificarem-se enquanto pertencentes de determinado grupo étnico-racial, mas que admite haver preconceito, discriminação e exclusão agindo sobre determinados grupos étnico-raciais. Nesse sentido, as entrevistas realizadas na UFSCar, apontaram que a discussão sobre o que é ser brasileiro – para todos os grupos étnico-raciais – que veio a ser problematizada a partir do projeto de ações afirmativas que a instituição construiu, contribuiu em dois sentidos: primeiro para a exposição do problema da sub-representação deste grupo neste espaço social e, segundo, para a reflexão do que é identidade e como este conceito influencia na vida dos indivíduos, particularmente se estes são alvos de estigma social.

Gostaria, ainda, de fazer uma consideração sobre a problemática da classificação identitária. Essa pesquisa não procurou deslegitimar as categorias e metodologia empregada pelo IBGE, apenas problematizou este assunto tendo em vista que ele foi um dos pontos norteadores de todo o trabalho realizado. Particularmente, entendo que num país marcado pela miscigenação é muito complicado construir instrumentos que consigam mensurar rigidamente a percepção identitária dos indivíduos. Como está presente no discurso de pesquisadores do IBGE (OSORIO, 2003; TEIXEIRA, 2004), este órgão procura captar a impressão que a sociedade tem sobre si mesma. Neste sentido obtém êxito. Mas, é preciso pensar que a sociedade brasileira articula diferentes sentidos em suas relações cotidianas, no que diz respeito à questão identitária, isso não é diferente. O que foi demonstrado nesta pesquisa.

Pensando que os dados obtidos pelo cadastro realizado pelo INEP, nas UFSCar podem vir a ser tomado como referência para a construção de políticas de ação afirmativa – como, por exemplo, para a docência universitária (CARVALHO, J. 2006) – é problemática a situação de incongruência entre os dados “primários” (INEP) e os dados “reais” apresentados nas entrevistas. Houve uma redução significativa no quadro étnico-racial dos docentes desta instituição, mesmo levando em consideração que nem todos os professores listados no cadastro que tinha em mãos foram entrevistados. Ainda sobre este fato, podemos afirmar que é bem mais reduzida a presença de docentes negros nesta instituição e, observo que os professores negros que entrevistei não tinham formação na engenharia, mais em áreas próximas, isto evidencia que temos poucos engenheiros negros, principalmente na docência universitária. Fato que é muito preocupante se

pensarmos que, nos dias atuais, a escola pública tem se mostrado cada vez mais precária, o ensino da língua portuguesa e, particularmente da matemática (e disciplinas de raciocínio lógico) não estão recebendo a devida atenção o que, por sua vez, agrava o quadro aqui exposto, dito de outra forma, com o modelo de escola pública que temos hoje, dificilmente formaremos docentes negros oriundos de escolas públicas.

Por fim, espero que esta pesquisa possa colaborar com o conhecimento sobre as relações étnico-raciais e sua dinâmica em nossa sociedade. Certamente, ela contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e, acredito que também tenha feito alguma diferença àqueles que contribuíram para sua realização. Penso que refletir sobre a identidade é conhecer-nos um pouco mais, o que é fundamental para vivermos em sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marivânia. Conceição. O conceito de identidade social: considerações sobre identidade étnica. **Cadernos de Campo**. São Paulo, nº 10, p. 55-70, 2004.
- ARAÚJO, Ricardo. Benzaquem. de. **Guerra e paz**: Casa grande e senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- ARAÚJO, Tereza. C. N. A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p.14-16, nov. 1987.
- BASTOS, Elide. Rugai. A questão social e a sociologia paulista. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 5, n. 1, p.31-39, jan./mar., 1991.
- BARCELOS, Luiz. Cláudio. Educação: um quadro de desigualdades raciais. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 37-69, 1992.
- BIERSACK, Aletta. Saber local, história local: Geertz e além. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 97-130.
- BOAVENTURA, de Souza Santos. Pela mão de Alice. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOFF, Leonardo. **Feminino e masculino**: uma nova consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- BORGES, Dain. Inchado, feio, preguiçoso e inerte: a degeneração no pensamento social brasileiro, 1880-1940. **Teoria e Pesquisa**, São Carlos, n. 47, p. 43-70, jul.-dez., 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alvez Editora, 1975.
- CALDEIRA, Teresa. Pires. do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. **Novos Estudos CEBRAP**. n.21, p. 133-157, jul., 1988.
- CARDOSO, Tereza. Fachada.Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, V. 1: séculos XVI – XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.179-191.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo UNESP, 2000.
- CARVALHO, Maria. Alice. Rezende. de. **O quinto século, André Rebouças e a construção do Brasil**. Rio de Janeiro: Revan/Iuperj, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os projetos de André Rebouças.** Jornal do Brasil/ Idéias/ Livros. 09 mai, 1998. Disponível em < <http://www.revan.com.br/catalogo/0143f.htm> > Acesso em: 08 ago. 2006. (Não paginado).

CARVALHO, José. Jorge. de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP.** São Paulo, n.68, p. 88-103, dez.-fev., 2005-6.

\_\_\_\_\_. **Inclusão étnica e racial no Brasil:** a questão das cotas no ensino "superior". São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CASIMIRO, Ana. Palmira. Bittencourd. Santos. **Constituições primeiras do arcebispado da Bahia: educação, lei, ordem e justiça no Brasil colonial.** Disponível em: <[http://www.histedbr.fal.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_005.html](http://www.histedbr.fal.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_005.html)> Acesso em: 26 abr. 2007.

CASTRO, Hiléia. Araújo. de. **Negros livres no Brasil imperial:** Luis Gama e André Rebouças. Disponível em < <http://www.anpuhes.hpg.ig.com.br/ensaio16.htm> > Acesso 08 ago. 2006.

CASTRO. Eduardo. Viveiros. de. O nativo relativo. **Mana:** Estudos de Antropologia Social. Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.

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

COSTA, Jurandir. Freire. Prefácio. In: SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.

CUNHA JUNIOR, Henrique. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. **Cadernos de pesquisa.** São Paulo, n.63, p. 51-53, nov. 1987.

CUNHA, Manoela. Carneiro. da. Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível. In: \_\_\_\_\_. **Antropologia do Brasil:** mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense/Edusp, 1986. p. 97-108.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura:** política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DOCENTES NEGROS (AS): INDIVÍDUOS FORA DO LUGAR? **Irohin.** Brasília, ano 12, nº 21, 2007, p. 19-20.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FANON, Franz. **Pele Negra, máscaras brancas.** Rio de Janeiro: Fator, 1980.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus: Edusp, 1965. V. I e II.

FERREIRA, Ricardo. Franklin. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

\_\_\_\_\_. **Sobrados e mucambos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

FIGUEIRA, Vera. Moreira. O preconceito racial na escola. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 63-72, 1990.

FIGUEIREDO, Angela. Fora do jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 23, p. 199-228, jul.-dez. 2004.

FONSECA, Dagoberto. José. **A Piada**: discurso sutil da exclusão – um estudo do risível no “racismo à brasileira”. 1994. 298f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. e FONSECA, N. A. da S. A presença-ausência afro-brasileira: escola e livro didático. In: **Uma Dívida, muitas dívidas**: os afro-brasileiros querem receber. V. C. de Souza Jr. (Org.) São Paulo: Atabaque/Solidariedad, 1998, p. 82-94.

\_\_\_\_\_. **Negros Corpos (D)Maculados**: mulher, catolicismo e testemunho. 2000. 211f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. A (re)invenção do cidadão de cor e da cidadania. In: **Cadernos CEAS**, Salvador: CEAS, nº 210, março/abril, 2004, pp. 65-83.

\_\_\_\_\_. Corpos afro-brasileiros: territórios do estigma. In: BUENO, Maria. Lucia e CASTRO, Ana. Lucia. de. (Org.) **Corpo, território da cultura**. São Paulo: Annablume, 2005, p. 69-76.

FOUCAULT, Michel. Os recursos para o bom adestramento. In: \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 153-172.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. Soberania e Disciplina. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 179-191.

GEERTZ, Clifford. Do ponto de vista do nativo: a natureza do entendimento antropológico. In: \_\_\_\_\_. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: UNESP, 1997.

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

GOMES, Ana. Paula. Pereira. Pânico moral, performatividade, identidade e manipulação do estigma: algumas idéias sobre o negro no Brasil. **Revista Versões**, São Carlos, ano I, n. 1, p. 107-122, jul.-dez. 2005.

\_\_\_\_\_. 2008. Mídia e beleza negra: a mulher em propagandas televisivas de produtos de higiene e beleza. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

GOMES, Nilma. Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, dez. 2002.

GUIA DA PÓS-GRADUAÇÃO, **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 28 jan. 2007. Caderno Especial, p. 16.

GUIMARÃES, Antonio. Sérgio. Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2005.

\_\_\_\_\_. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

\_\_\_\_\_. Como trabalhar com 'raça' em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 93-107, jan-jun 2003a.

\_\_\_\_\_. O acesso de negros às universidades públicas. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003b. p. 193-216.

\_\_\_\_\_. O projeto Unesco na Bahia. In: O projeto Unesco no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois, 2004, Salvador. **Comunicação**, Salvador, Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, 2004. Disponível em: <<http://www.ceao.ufba.br/unesco/01Paper-ASG1.htm>> Acesso: 06 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. **Intelectuais negros e formas de integração nacional.** Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/>>. Acesso: 06 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. **Integração material e simbólica à nação só começa a ser construída a partir da República, frente a uma elite que se pretendia branca.** Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/>>. Acesso: 06 jun. 2006.

GRIN, Mônica. Modernidade, identidade e suicídio: o “judeu” Stefan Zweig e o “mulato” Eduardo de Oliveira e Oliveira. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 201-220, dez. 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HASENBALG, Carlos.; SILVA, Nelson. Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 73-91, 1990.

HASENBALG, Carlos. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p.25-26, nov. 1987.

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

HOCHMAN, Gilberto.; LIMA, Nísia. Trindade. Condenados pela raça, absolvidos pela medicina: o Brasil descoberto pelo Movimento Sanitarista da primeira República. In: MAIO, M. C.; VENTURA, R. S. (Org.). **Raça, Ciência e Sociedade.** São Paulo: Fiocruz: Centro Cultural Banco do Brasil, 1996. p. 23-39.

JUCÁ, Joselice. A questão abolicionista na visão de André Rebouças. **Caderno de Estudos Sociais**, Recife, v. 4, n.2, p.207-218, jul.-dez., 1988.

LESSA, Renato. A invenção da República no Brasil: da aventura à rotina. In: CARVALHO, M. A. (Org.). **República no Catete.** Rio de Janeiro: Museu da República, 2001. p. 11-58.

LIMA, Márcia. Negros no mundo do trabalho. **Revista do Núcleo Temático Trabalho, Raça e Desigualdade.** São Paulo, p. 10-41, 1999.

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

MAIO, Marcos. Chor. O negro no pensamento social brasileiro e o legado de Gilberto Freyre. In: **VII Reunião Ordinária do Seminário de Tropicologia da Fundação Joaquim Nabuco**, 200, Recife. Anais de tropicologia. Recife: Massangana, 1999.

MARTINAZZO, Celso, José. **A utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária.** Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

MISKOLCI, Richard. Do desvio às diferenças. **Teoria e Pesquisa**, São Carlos, n. 47, p. 9-41, jul.-dez. 2005.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

\_\_\_\_\_. **Em busca dos fundamentos perdidos**. Maria Lúcia Rodrigues; Edgard Assis Carvalho (Org.) Porto Alegre: Sulina, 2002.

MOTT, Maria. Lúcia. Barros. A criança escrava na literatura de viagens. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.31, p.57-72, dez. 1979.

MOURA, Clóves. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MOUTINHO, Laura. **Razão, “cor” e desejo**: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais “inter-raciais” no Brasil e na África do Sul. São Paulo: Unesp, 2004.

MUNANGA, Kabenguele. Prefácio. In: SANTOS, G. A. dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: EDUC/FAPESP/PALLAS, 2002a. p. 9-12.

MUNANGA, Kabenguele. **Negritude Usos e Sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. A identidade negra no contexto da globalização. In: **Ethnos Brasil**, São Paulo, nº 1, p. 11-20, mar., 2002b.

MUSEU Histórico Nacional. Memórias compartilhadas: o retrato da coleção do MNH. [Programação]. 2003. Disponível em: <<http://www.museuhistoriconacional.com.br/mh-e-506.htm>> . Acesso em 20 fev. 2008.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

NASCIMENTO, Alessandra. Santos. **A construção da nação arco-íres**: problematizando o Quesito Raça/Cor (1936-1960). 2005. 228f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

NASCIMENTO, Maria. Ercília. do. **A estratégia da desigualdade**: o movimento negro dos anos 70. 1989. 133f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

NOGUEIRA, Marco. Aurélio. Prefácio. In: NABUCO, J. **O Abolicionismo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

NOGUEIRA, Simone. Gilbran. **Processos educativos da capoeira angola e construção do pertencimento étnico-racial**. 2007. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Universidade de São Paulo; Escola de Engenharia de São Carlos; os primeiros tempos**: 1948-1971. São Carlos: EdUFSCar, 2000.

OLIVEIRA E OLIVEIRA, Eduardo. O mulato, um obstáculo epistemológico. **Argumento**, Rio de Janeiro, ano I, n. 3, p. 65-73, jan. 1974.

OLIVEIRA, Paulo. de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. I: \_\_\_\_\_. (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec/ UNESP, 1998. p. 17-26.

ORTIZ, Renato. Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX. **Cadernos CERU**, São Paulo, n. 17, p. 13-44, set. 1982.

OSIO, Júlio Roberto; MASSARÃO, Leila M. “Os primeiros tempos e a formação da cidade de São Carlos (Final do século XVIII e século XIX)”. Texto elaborado a partir das fontes bibliográficas tradicionais do município. Prefeitura Municipal de São Carlos. FUNDAÇÃO PRÓ-MEMÓRIA DE SÃO CARLOS.

OSORIO, Rafael. Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: IPEA, 2003 (Texto para discussão n. 996).

PAIVA, José. Maria. de. Igreja e educação no Brasil colonial. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, V. 1**: séculos XVI – XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 77-92.

PAIXÃO, Marcelo. O ABC das desigualdades raciais: um panorama do analfabetismo da população negra através de uma leitura dos indicadores do Censo 2000. **Teoria e Pesquisa**, São Carlos, n. 42-43, p.245-263, jan.-jun. 2003.

PEIXOTO, Fernanda. A. O projeto Unesco em São Paulo: Roger Bastide e Florestan Fernandes, dois enfoques sobre as relações raciais. In: **O projeto Unesco no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois**, 2004, Salvador. Bahia: Fábrica de Idéias - CEAO, 2004. v. 1. p. 3-22.

PIERSON, Donald. **Branços e pretos na Bahia**: estudo de contacto racial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

PINTO, Luis. Aguiar. Costa. O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1953.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Histórico**, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, p.200-215, 1992.

\_\_\_\_\_. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, p. 3-15, 1989.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne (Org.). **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredril Barth. São Paulo: UNESP, 1998.

PROMOTORIA QUESTIONA OMISSÃO DA COR NA CERTIDÃO DE NASCIMENTO. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 5 ago. 2006, Cotidiano, Caderno Especial C, p.6.

QUEIROZ, Delcele. Mascarenhas. Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA. In: XXII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais - ANPOCS, 1998, Caxambu. Caderno de resumos. Caxambu, 1998.

QUEIROZ, Maria. Isaura. Pereira. de. Variações sobre o emprego da técnica de gravador no registro da informação viva. **Cadernos CERU**, n. 16, p. 107-116, 1981.

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

RIBEIRO, Sergio. Costa.; KLEIN, Ruben. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. **Educação e Seleção**, n. 5, p. 29-43, jan.-jun. 1982.

RODRIGUES, Tatiane. Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro**: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. 2005. 113f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

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

\_\_\_\_\_. Segregação espacial na escola paulista. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 97-107, 1990.

SANTOS, Gislene. Aparecida. do. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: EDUC: FAPESP: PALLAS, 2002.

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

\_\_\_\_\_. “Questão racial e etnicidade”. In: MICELI S. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Sumaré: ANPOCS, 1999. p. 267-325.

SCHWARTZMAN, SIMON. A universidade de São Paulo e a questão universitária no Brasil. In: STEINER, JOÃO. E.; MALNIC, G. (Org.). **Ensino superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: EDUSP, 2006. p. 25-40.

SANGENIS, Luiz. Fernando. Conde. Franciscanos na educação brasileira. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, V. 1: séculos XVI – XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 93-107.

SAVIANE, Dermeval. Educação e colonização: as idéias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, V. 1: séculos XVI – XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 121-130.

SILVA, Maria. Beatriz. Nizza. da. A educação da mulher e da criança no Brasil colônia. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, V. 1: séculos XVI – XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 131-145.

SILVA, Petronilha. Beatriz. Gonçalves; GONÇALVES, L.A. O Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set.-out.-nov.-dez. 2000.

SOUZA, Jessé. **A modernização seletiva**. Brasília: Ed. UnB, 2000.

SOUZA, Neusa. Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileira em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFSCar**. São Carlos: EdUFSCar; São Paulo: Estação Liberdade, 1993.

SPITZER, Leo. Assimilação, marginalidade e identidade: os dois mundos de André Rebouças, Cornelius May e Stephans Zweig. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 35-62, 1980.

TEIXEIRA, Moema. de Poli. **Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

\_\_\_\_\_. As desigualdades raciais em dois tipos de famílias. **Cadernos Candido Mendes, Estudos Afro-Asiáticos**, n.16, 1988.

\_\_\_\_\_. ; KAIZÔ I. B. **O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000**. Rio de Janeiro: IPEA, 2004 (Texto para discussão n. 1052).

\_\_\_\_\_. ; BRANDÃO, André. Augusto. P. (Org.). **Censo étnico-racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso**. Niterói: EdUFF, 2003.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

VILHENA, Luís. Rodolfo. África na tradição das ciências sociais no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Ensaaios de Antropologia**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1997. p. 127-166.

VIOTTI, Emília. O mito da democracia racial no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. São Paulo: Ciências Humanas, 1979. p. 248-265.

WEHLING, Arno. A incorporação do Brasil ao mundo moderno. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, V. 1**: séculos XVI – XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 45-55.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CALEFFI, Paula. Educação nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão? In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, V. 1: séculos XVI – XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.32-44

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e mercado. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.

FOUCAULT, Michel. Verdade, Poder e Si Mesmo In: MOTTA, M. B. (Org.) **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 295-318.

\_\_\_\_\_. A Tecnologia Política dos Indivíduos In: MOTTA, M. B. (Org.) **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 3001-318.

\_\_\_\_\_. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995. p. 231-249.

\_\_\_\_\_. Soberania e disciplina. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 179-191.

\_\_\_\_\_. Os corpos dóceis. In: \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 125-152.

GONÇALVES, Luiz. Alberto. Oliveira. De preto a afro-descendente: da cor da pele à categoria científica. In: BARBOSA, Lúcia. Maria de Assunção. et al. **Afro-descendentes: trajetórias de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: Edufscar, 2003. p. 15-24.

HASENBALG, Carlos. Anotações sobre a classe média negra no Rio de Janeiro. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 26, p. 53-59, 1983.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

OLIVEIRA, Iolanda. de; SILVA, Petronilha. B. G.; PINTO, R. P. (Org.) **Negro e educação: escola, identidade, cultura e políticas públicas**. São Carlos: Ação Educativa, ANPED, 2005.

SILVA, Petronilha. Beatriz. Gonçalves. Movimento negro e educação. **Jornal a Página da Educação**, ano 23, n. 136, p. 16, jul. 2004.

SILVA, Petronilha. Beatriz. Gonçalves.; BARBOSA, L. M. A. (Org.) **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Edufscar, 1997.

## **Apêndice**

**APÊNDICE A** – Roteiro de questões semi-estruturado a ser utilizado em entrevista com os depoentes.

- 01.** Alguns estudos apontam para a tese de que existem mais negros nas áreas de ciências humanas do que nas áreas das ciências exatas e tecnológicas. Você concorda com esta afirmação? Na sua opinião a que devemos tal situação?
- 02.** Tendo como base sua percepção e anos de carreira, quanto você acredita que seja o percentual de negros na universidade pública brasileira e na sua universidade?
- 03.** Quantos professores negros da área de engenharia você conhece? (Quantos são homens e quantos são mulheres?) A que você atribui este número?
- 04.** Você tem alunos negros? Durante os seus anos de docência qual foi a proporção de alunos negros dentro de sua sala de aula?
- 05.** Você poderia falar um pouco da sua trajetória escolar?
- 06.** Por que você escolheu esta profissão?
- 07.** Você se sente uma pessoa realizada profissionalmente?
- 08.** Como é a sua relação com seus colegas de trabalho?
- 09.** Durante sua trajetória de vida, você já sentiu alguma forma de preconceito? Você acha que os preconceitos influenciam na trajetória escolar do indivíduo?
- 10.** Durante seus anos de docência e pesquisa você encontrou (ou encontra) algum obstáculo por ser negro?
- 11.** Na sua opinião existe preconceito racial no Brasil?
- 12.** Identidade para o senhor é...
- 13.** Para classificar os brasileiros, o IBGE apresenta cinco categorias (branco, preto, pardo, amarelo e indígena), o professor concorda com esta forma de classificação?
- 14.** Quando se fala em raça o que isto significa, em sua opinião?

**APÊNDICE B** – Questionário para entrevistas com os depoentes (preenchido pelo depoente)**Nome:** \_\_\_\_\_**Idade:** \_\_\_\_\_ **Local de nascimento (Cidade, Estado, País):** \_\_\_\_\_**Instituição:** \_\_\_\_\_**Endereço (Residencial):** \_\_\_\_\_**Telefone:** \_\_\_\_\_ **celular:** \_\_\_\_\_ **e-mail:** \_\_\_\_\_**Estado civil:** \_\_\_\_\_**Tem filhos, quantos?** \_\_\_\_\_**Prefere que seu nome seja mantido em sigilo:**☐ sim☐ não☐ de um pseudônimo**1. Formação acadêmica:****Graduado em:** \_\_\_\_\_ **Instituição:** \_\_\_\_\_**Pós-graduação:****Concluída****Em andamento**☐ Especialização☐☐☐ Mestrado☐☐☐ Doutorado☐☐☐ Pós-Doutorado☐☐☐ Livre-Docência☐☐**2. Fez seus estudos em instituições:****Pública****Privada****Ensino fundamental:**☐☐**Ensino médio:**☐☐**Graduação:**☐☐**Pós-graduação:**☐☐

**3. Teve ou tem bolsa de financiamento?**☐ sim☐ não**4. Que disciplina ministra?**

---

**5. Quantos anos exerce a profissão de professor universitário?**

---

**6. Ocupou ou ocupa cargo de direção? (no departamento, na faculdade, na universidade)**☐ sim☐ não**6.1 Se sim, qual instância universitária:** \_\_\_\_\_**7. Qual a escolaridade do:**

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

**8. Você acha que a cor ou a identidade étnica ou racial é uma discussão importante no Brasil?**☐ sim☐ não☐ depende do lugar ou do momento**9. Que termo designa melhor sua cor ou identidade étnica ou racial?**

---

---

**10. Tomando por base somente sua origem familiar você se considera, predominantemente:**☐ branco☐ amarelo☐ negro☐ não quer ou não sabe responder☐ mestiço☐ outro (especifique) \_\_\_\_\_

**11. Segundo as categorias utilizadas pelo Censo do IBGE, sua cor ou raça seria:**

- |                                 |                                         |
|---------------------------------|-----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> branca | <input type="checkbox"/> amarela        |
| <input type="checkbox"/> preta  | <input type="checkbox"/> indígena       |
| <input type="checkbox"/> parda  | <input type="checkbox"/> sem declaração |

**12. Ordene por graus de importância os critérios por você considerados para definir sua identidade étnico-racial (*marque o critério mais importante com o número 1 e assim sucessivamente, marque com x os critérios que você não considera relevantes*):**

- |                                                           |                                                        |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> cor da pele                      | <input type="checkbox"/> aspectos culturais            |
| <input type="checkbox"/> traços físicos como um todo      | <input type="checkbox"/> aspectos político-ideológicos |
| <input type="checkbox"/> origem da família, os ancestrais | <input type="checkbox"/> origem sócio-econômica        |

**13. Ordene por graus de importância os critérios que são socialmente utilizados para atribuir a cor ou a identidade étnico-racial (*marque o critério mais importante com o número 1 e assim sucessivamente, marque com x os critérios que você não considera relevantes*):**

- |                                                           |                                                        |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> cor da pele                      | <input type="checkbox"/> aspectos culturais            |
| <input type="checkbox"/> traços físicos como um todo      | <input type="checkbox"/> aspectos político-ideológicos |
| <input type="checkbox"/> origem da família, os ancestrais | <input type="checkbox"/> origem sócio-econômica        |

**14. Você é a favor ou contra uma política de cotas para negros nas universidades públicas?**

---

---

**APÊNDICE C – Carta de Concessão**

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

Eu, \_\_\_\_\_, brasileiro (a), \_\_\_\_\_,  
(Nome) (Estado civil)

RG: \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de meu depoimento gravado em fitas e transcrito para Priscila Elisabete da Silva, RG: \_\_\_\_\_. Da mesma forma, autorizo a audição e o uso das citações a terceiros, ficando vinculado o controle das mesmas a pesquisadora Priscila Elisabete da Silva, que pode colocar sob a guarda de uma Instituição. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo-me a presente que terá minha firma reconhecida em cartório.

---

(Assinatura do depoente)