

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



## **A COR NA UNIVERSIDADE:**

um estudo sobre identidade étnica e racial de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão no Campus do Bacanga

*RAIMUNDO NONATO SILVA JÚNIOR*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**RAIMUNDO NONATO SILVA JÚNIOR**

**A COR NA UNIVERSIDADE:** um estudo sobre identidade étnica e racial de  
professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão no Campus do  
Bacanga

São Luís  
2011

**RAIMUNDO NONATO SILVA JÚNIOR**

**A COR NA UNIVERSIDADE:** um estudo sobre identidade étnica e racial de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão no Campus do Bacanga

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Iran de Maria Leitão Nunes

São Luís  
2011

Silva Júnior, Raimundo Nonato.

A cor na Universidade: um estudo sobre identidade étnica racial de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão no Campus do Bacanga/Raimundo Nonato Silva Júnior. – São Luís, 2011.

120f.

Impresso por computador (Fotocópia)

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Iran de Maria Leitão Nunes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2011.

1. Professores – Identidade étnico-racial 2. Professores Negros– Universidade Federal do Maranhão no Campus do Bacanga.

I. Título.

CDU: 37: 323.12 (812.1)

**RAIMUNDO NONATO SILVA JÚNIOR**

**A COR NA UNIVERSIDADE:** um estudo sobre identidade étnica e racial de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão no Campus do Bacanga

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

**Iran de Maria Leitão Nunes** (Orientadora)  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

**Diomar das Graças Motta**  
Doutora em Educação  
Universidade Federal Fluminense - UFF

---

**Josenildo de Jesus Pereira**  
Doutor em História  
Universidade de São Paulo - USP

---

**Kátia Evangelista Regis**  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA  
(Suplente)

*A todos os negros e as negras que há mais de cinco séculos foram violentados ao serem arrancados e trazidos forçadamente de suas terras. Aos que descenderam destes, e que so- a -sol construíram sob suas mãos esse imenso país.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é, pois, ao mesmo tempo homenagear seres materiais e imateriais. Seria difícil nomear todos/as e tudo o que contribuiu para a tessitura deste estudo, pois, com grande satisfação, é que pesquiso sobre algo que se relaciona com minha própria existência, assim como com a existência de toda minha árvore genealógica. Por isso espero ter dado bons frutos.

A Deus agradeço, criador onipresente, onisciente e onipotente na minha vida!

A toda minha família, meus irmãos Ferdinando e Fernanda. Especialmente Papai Sr. Nonato (*in memoriam*), de quem herdei muita coisa além do nome, e minha mãe D. Angelita, que na minha existência não há registro de maior exemplo de luta, discernimento e dedicação para dar um futuro digno para um filho. Um exemplo de mãe e de mulher!

A minha “Cara- metade” Zeila Albuquerque, esposa, mãe dos meus filhos amados. Minha grande incentivadora, orientadora, amiga, companheira, “sócia”, cúmplice e meu porto-seguro. Que me ensina a me indignar com qualquer forma de violência, seja ela física, simbólica ou de gênero.

A meus filhos queridos, João Vítor e João Pedro, minha razão de existir. Também; Yuri, Ítalo e Rafael.

A minha Orientadora Pof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Iran de Maria, que me conduziu com disponibilidade, dedicação e carinho. Conseguimos nos superar, em um momento difícil de sua vida!

Ao Prof. Dr. César Castro, pelas orientações iniciais.

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Diomar Motta, pelas contribuições, sugestões, incentivos e críticas necessárias dadas na qualificação, mais que uma avaliadora, uma baliza.

Ao prof. Dr. Carlão e a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Kátia Régis, que na Banca de Qualificação, contribuíram para o aprimoramento da pesquisa. Ainda ao Prof Dr. Antonio Assis, a Doutoranda Prof<sup>a</sup> Sirlene Mota e Prof<sup>a</sup> Me. Vânia Mondego, amigos e amigas que disponibilizaram seus valiosos tempos para lerem este estudo com seus “olhos de ver”. Não poderia esquecer e agradecer também aos amigos Prof. Me. Samuel Benison, pela criatividade e plasticidade da capa, a competência na tradução do Resumé feita pelo Professeur Vilton Soares.

A Profª Drª Alice Melo e Profª Drª Francisca Lima, pela sensibilidade e incentivo que me deram para concluir esse estudo.

Aos professores/as do Programa de Pós Graduação em Educação, em especial aqueles/as que ministraram disciplinas na 9ª turma e aos/as servidores da Secretaria do PPGE, sempre atentos/as e prestativos/as.

Aos colegas da 9ª turma, que ajudaram de forma significativa para a aprendizagem dos conceitos aprendidos durante o mestrado, tanto na elaboração dos trabalhos como nas discussões em sala de aula.

Aos professores e professoras negros/as desta IFES que consentiram em dar entrevista, falando um pouco de suas vidas e seus trabalhos, a pesquisa não existiria sem a contribuição de vocês. Particularmente, Prof. Luisão, meu primeiro incentivador dos estudos sobre questões raciais.

Aos colegas de IFMA/CAMPUS CODÓ e COLUN/UFMA onde trabalhei e trabalho para honrar o Serviço Público, minhas duas aprovações em Concursos Públicos se deram em pleno Mestrado, além da aprovação para o Departamento de Educação I da UFMA.

A FAPEMA e CAPES/CNPq, pela concessão de bolsas e financiamento da pesquisa.

Muito mais pessoas que contribuíram, mas nestes citados ratifico minhas considerações e reconhecimento.

*“O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível...”.*

*(CERTEAU, 1994, p. 31).*

## RESUMO

O presente estudo versa sobre a identidade étnica e racial de professores/as negros/as e suas práticas cotidianas no contexto universitário. Objetiva analisar a questão da identidade étnico-racial, particularmente a negra, discutindo os processos de construção do atual quadro docente da Universidade Federal do Maranhão/ UFMA. Na organização do texto, descreve-se sobre o negro na sociedade brasileira, e sua trajetória histórica em diferentes momentos nas relações sociais e raciais. Em seguida, faz-se uma reflexão sobre o processo de construção das identidades de professores e professoras universitários/as. Para subsidiar nosso estudo, utilizou-se, dentre outras, as seguintes fontes bibliográficas: Carvalho (2002); Munanga (1996); Ribeiro (2004) Segato (2006) Santos (2004), Bachelard. (1996), Certeau (1994), Le Goff (1994) Hall (2005) e Castells (1999). Os sujeitos do estudo selecionados foram 08 docentes da Universidade Federal do Maranhão, Campus do Bacanga, sendo quatro homens e quatro mulheres dos Centros de Ciências e Ensino da UFMA, a saber: Centro de Ciências Humanas (02), Centro de Ciências Sociais (02), Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (02) e Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (02). O instrumento de coleta de dados utilizado foi entrevista semi-estruturada. Analisam-se respostas de nossos sujeitos do estudo no tocante à construção de identidades étnicas e raciais no contexto da UFMA. Percebeu-se que os entrevistados não possuem as mesmas representações diante das questões que envolvem o negro/a na universidade e na sociedade. Bem como, observamos pouca presença destes como docentes nesta IFES. Espera-se contribuir para o campo de estudo das relações étnicas e raciais no meio acadêmico local, regional e quiçá internacional.

**Palavras-chave:** Professores/as negros/as. Identidade étnico-racial. Práticas de resistência.

## Résumé

Cet étude s'agit de la question ethnique et de race des professeurs noirs et ses pratiques quotidiennes dans le contexte universitaire. Son but est d'analyser la question de l'identité ethnique-race, particulièrement la noire, discutant les processus de construction de l'actuel cadre de professeurs de l'Université Fédéral du Maranhão / UFMA. Dans l'organisation du texte, on décrit sur le noir dans la société brésilienne et sa trajectoire historique dans de différents moments dans les relations sociales et de race. Ensuite, on réfléchi sur le processus de construction des identités de professeurs universitaires. Pour appuyer cet étude, on s'est servi de ses bibliographies Carvalho (2002); Munanga (1996); Ribeiro (2004) Segato (2006) Santos (2004), Bachelard. (1996), Certeau (1994), Le Goff (1994) Hall (2005) e Castells (1999), d'entre autres. Les sujets sélectionnés pour l'étude ont été 08 professeurs de l'Université Fédéral du Maranhão, Campus Bacanga, étant quatre hommes et quatre femmes des Centres de Sciences et Enseignement de l'UFMA, à savoir : Centre de Sciences Humaines (02), Centre de Sciences Sociales (02), Centre de Sciences Exactes et Technologiques (02) et Centre de Sciences Biologiques et de la Santé (02). L'instrument pour collecter les données a été l'interview semi-structurée. On a analysé les réponses des sujets à propos de la construction d'identités ethniques et de race dans le contexte de l'UFMA. On espère aider à contribuer dans le champ des études des relations ethniques et de race dans le contexte académique local, régional et peut-être international.

**Mots-clés:** Professeurs noirs. Identité ethnique et de race. Pratiques de résistance.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1</b>	<b>Indicações metodológicas.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2</b>	<b>UFMA: trajetória do lócus da pesquisa empírica.....</b>	<b>32</b>
<b>2</b>	<b>O NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: chegar, lutar, permanecer....</b>	<b>38</b>
<b>2.1</b>	<b>Educação Negada, Educação Conquistada.....</b>	<b>48</b>
<b>3</b>	<b>REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE</b>	<b>55</b>
	<b>PROFESSORES/AS NEGROS/AS UNIVERSITÁRIOS/AS.....</b>	
<b>4</b>	<b>PRÁTICAS COTIDIANAS DE PROFESSORES/AS NEGROS/AS: das</b>	<b>62</b>
	<b>resistências às invenções criativas.....</b>	
<b>4.1</b>	<b>Formas de resistências dos/as negros/as.....</b>	<b>65</b>
<b>4.2</b>	<b>A COR DOS/AS PROFESSORES/AS DA UFMA: dados da pesquisa.....</b>	<b>77</b>
<b>4.3</b>	<b>Os Sujeitos da Pesquisa: conhecendo os/as professores/as negros/as</b>	<b>80</b>
	<b>da UFMA .....</b>	
<b>4.4</b>	<b>O que revelam as falas dos/as professores/as.....</b>	<b>83</b>
<b>4.5</b>	<b>Concepções sobre a questão étnico-racial.....</b>	<b>84</b>
<b>4.6</b>	<b>Escolha da profissão.....</b>	<b>86</b>
<b>4.7</b>	<b>Trajetória docente.....</b>	<b>89</b>
<b>4.8</b>	<b>Presença do/a professor/a negro/a na Universidade.....</b>	<b>91</b>
<b>4.9</b>	<b>“Táticas” utilizadas no cotidiano da docência.....</b>	<b>96</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	
	<b>APÊNDICES.....</b>	

## LISTA DE ABREVIATURA DE SIGLAS

CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCSo	Centro de Ciências Sociais
CNE	Conselho Nacional de Educação
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
MEC	Ministério da Educação
MN	Movimento Negro
ONU	Organizações das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE	Programa de Pós- Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SEIR	Secretaria Estadual de Combate ao Racismo
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SMDH	Sociedade Maranhense de Direitos Humanos
TEN	Teatro Experimental do Negro

## 1 INTRODUÇÃO



*“Hoje é lutar e vencer  
Estudar, sair dos  
“guetos”  
Pra mostrar força e  
saber  
Gritando em ruas e  
becos  
O lema dos quatro  
“pê”  
poder para o povo  
preto”*

*(Magno José Cruz, 2000)*

O estudo das questões étnico-raciais está posto na pauta dos debates ditos polêmicos. E é, sem dúvida, relevante e necessário, mesmo evidenciando que a abordagem é recente. Neste sentido, Ribeiro (p.17, 2004) nos diz:

[...] No Brasil, os estudos sobre o negro tiveram início no fim do século XIX e começo do XX, no entanto o apogeu da literatura sobre o negro ocorreu nos anos 1980, quando da celebração dos 100 anos da Abolição. Estudos sobre escravidão e a “libertação” foram realizadas assim como investigação envolvendo as questões demográficas da população negra (fecundidade, mortalidade, etc...); os movimentos sociais da década de 70 intensificaram-se na área da identidade e cultura além das questões femininas [...] (RIBEIRO, p.17, 2004)

Á luz do exposto, nosso estudo consubstancia uma discussão que vem ganhando a devida importância na sociedade, sobretudo no que diz respeito ao novo olhar sobre temáticas que outrora não figuravam no conjunto de questões que podem e devem remodelar as estruturas da sociedade brasileira. Tais como: Ações Afirmativas, Identidade<sup>1</sup>, Resistência Cultural e Gênero, por exemplo.

Apesar da relevância, pouco se tem dedicado à problemática, e existem inúmeras lacunas a serem pesquisadas, verdadeiros vazios historiográficos, que ainda não tiveram a devida atenção de pesquisadores.

Não obstante, suas conseqüências não podem ser outra que não seja a minimização de desigualdades sociais, e dentro destas, a superação do preconceito racial. Certamente, constitui-se um dos grandes entraves para uma convivência republicana, democrática e contemporânea. No Maranhão, como exemplo, pesquisas que problematizem a questão étnica e racial ainda são tímidas, principalmente se considerarmos que o Estado em questão tem sua população composta majoritariamente, por negros/as e estes ainda não usufruem de bons Índices de Desenvolvimento Humano.

Entretanto, nos últimos anos, houve algumas preocupações referentes à questão negra no Brasil, e reconhecemos algum avanço, mas cabe registrar, ainda, inúmeras ausências, dentre as quais estudos sobre a presença dos/as negros/as, no Brasil hodierno, no que se refere à educação formal. Razão pela qual pretendemos analisar o tema da identidade étnico-racial, particularmente a negra, tendo como

---

<sup>1</sup> O termo identidade origina-se do latim *identitas*, que significa “idem”, “o mesmo”, e ao buscarmos significação para o conceito de *Identidade*, veremos que, conforme o Novo Dicionário da Língua Portuguesa - Aurélio (Ferreira, 2004), “identidade” é definida como *qualidade de idêntico*, ou seja, de algo perfeitamente igual. Em uma segunda definição, “identidade” é tida como um *conjunto de atitudes próprias e específicas de uma pessoa*.

foco os processos de construção e manipulação desta identidade por professores/as negros/as, em uma instituição do Ensino Superior.

Por esse motivo, para estudar “A COR NA UNIVERSIDADE: um estudo sobre identidade étnica e racial de professores/as negros/as da Universidade”, tivemos como referência o quadro de professores/as da principal Instituição Federal de Ensino Superior no Estado do Maranhão: a Universidade Federal do Maranhão/UFMA<sup>2</sup>, tendo como *lócus* o Campus do Bacanga, e tomando como parâmetro, suas relações cotidianas.

Nessa perspectiva, nossa tentativa em compreender como os/as professores negros/as percebem e constroem sua identidade étnico-racial negra, procuramos dialogar com pesquisas anteriores que assinalavam para a questão de haver no Brasil uma seletividade racial atuante na distribuição das carreiras socialmente estimadas (TEIXEIRA, 2003).

Esse debate nos impeliu a fazermos inúmeros questionamentos, dentre eles destacamos os que são relevantes para o nosso estudo: Qual seria a representatividade de professores/as negros/as na Universidade Federal do Maranhão – Campus do Bacanga? Como eles formulam sua identidade étnico-racial? Como constrói sua identidade mediante o complexo desafio de participarem de estruturas ainda nutridas por uma tradição quase colonial? Há um processo de “embranquecimento” social e identitário, como já demonstrado em pesquisas sobre a identidade de negros em processo de ascensão social? (SOUZA, 1983).

No entanto, nossas inquietações sobre as questões étnico-raciais só despertaram quando assumimos o pertencimento étnico negro, somada à experiências acadêmicas e profissionais que acionaram ainda mais esta condição afro, que adormecia dentro da nossa existência e do nosso comportamento. Sobretudo, podemos destacar, como primeiro momento significativo, a oportunidade do estágio extracurricular por um ano na Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH) onde pudemos estar bem próximos de Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Vimos de muito perto a situação socioeconômica da população negra maranhense e despertamos para questões jamais percebidas.

---

<sup>2</sup> No caso específico deste estudo consideramos afro-maranhenses, professores Negros que ministram suas atividades docentes na UFMA, independentemente da sua origem ou da instituição onde Pós- graduou-se.

Na prática, reconhecemos ali homens e mulheres muito familiares, que representavam nossa família e nossa origem: trabalhadores rurais de um modo geral, quebradeiras-de-côco babaçu. Mas foi um percurso que se consolidou com a junção de outras vivências; como outras situações em que nos moldaram dentro de um prisma, onde refletiam diversos olhares para uma mesma direção, qual seja: descobrirmo-nos negro.

Assim, consideramos indispensável ao pesquisador se colocar na pesquisa, além de se encontrar com os referenciais que podem revelá-lo como um protagonista e não apenas como um sujeito passivo da sua própria história. Um dos elementos necessários ao historiador é o passado, principalmente a relação entre passado, presente e futuro. Para Hobsbawm (1998, p. 36), “é inevitável que nos situemos no *continuum* de nossa própria existência, da família e do grupo ao qual pertencemos”. É, pois por meio das comparações com o passado que vai haver o aprendizado, por meio da experiência.

Acrescentamos, também, que nosso estudo se situa no terreno das Ciências Sociais, onde os objetos de estudo são eminentemente ideológicos. Dessa forma, concordamos com Demo (1992, p.19) quando diz:

Nas Ciências Sociais, o fenômeno ideológico é intrínseco, pois está no sujeito e no objeto. A própria realidade social é ideológica, porque é produto histórico no contexto da unidade de contrários, em parte feita por atores políticos, que não poderiam -- mesmo que quisessem ser neutros -- não existe história neutra como não existe ator social neutro. É possível controlar a ideologia, mas não suprimi-la.

Colocar-nos dentro da pesquisa, foi um exercício interessante na medida em que agora podemos falar não como um *expert* ou militante graduado do MN (Movimento Negro) organizado, mas no mínimo como alguém que viveu uma trajetória política/cultural e que continua a dar passos firmes na direção de encontrar respostas, como as que encontramos no transcorrer deste estudo, sem a pretensão de resolver todas as questões aqui suscitadas

O segundo momento, foi o fato de termos implantado a Secretaria Estadual de Combate ao Racismo, juntamente com outros companheiros correligionários do partido político no qual somos filiados (Partido dos Trabalhadores - PT), para discutirmos, refletirmos e propormos alternativas, no sentido do combate ao racismo e à promoção da Igualdade Racial.

Esta militância, que se ancorou na articulação com várias lideranças históricas do Movimento Negro organizado, permitiu que contatássemos tanto com lideranças locais e nacionais e até internacionais

E o terceiro, foi termos composto, como assessor da gestão do Governador Jackson Lago (2007-2009), deposto via judiciária, da Secretaria de Estado da Igualdade Racial (SEIR), e termos participado, desde a concepção, formulação e execução, de algumas políticas públicas de promoção da Igualdade Racial no Estado do Maranhão. Vivência que serviu para solidificar uma condição latente de saber de qual grupo étnico pertencemos.

Atualmente, voltamos a compor uma equipe técnica, como assessor da Casa Civil do Governo Estadual (Gestão Roseana Sarney/ Washington Luis). Novamente com a tarefa de trabalhar nas políticas públicas que dizem respeito às questões étnico-raciais e conflitos quilombolas no Maranhão, articulando ações com a Fundação Cultural Palmares do Ministério da Cultura<sup>3</sup>.

Só a partir desta conversão de olhar, reencontramo-nos com situações vividas anteriormente, nas quais estávamos sendo vítima de preconceito e discriminação racial e simplesmente não percebíamos, pois não tínhamos esta capacidade interpretativa das situações que nos rodeavam, por exemplo: quando não me deixavam participar de algo ou quando não valorizavam minha atuação; quando fui preterido desde um colégio religioso, onde estudei por mais de cinco anos, até o Curso de Oficiais do Exército, que freqüentei.

Dessa forma, demarcamos nossa posição e nosso lugar na pesquisa, como professor negro. Experiência mais que profissional, pois em todas oportunidades que lecionamos, dentro e fora da UFMA, em outras instituições de Ensino Superior ou mesmo no Ensino Médio, podemos experimentar o quão as relações se constroem a partir da fala docente. Assim, “o pertencimento a determinado grupo de referência e a afirmação da identidade coletiva são elementos que fortalecem a construção da identidade individual e vice-versa” . (Paula, 2005, p. 35).

---

<sup>3</sup> Criada em 1988, a Fundação Cultural Palmares é uma instituição pública vinculada ao Ministério da Cultura que tem a finalidade de promover e preservar a cultura afro-brasileira. A Palmares formula e implanta políticas públicas que potencializam a participação da população negra brasileira nos processos de desenvolvimento do País.

Nesse contexto, várias situações em sala- de- aula e em outro espaços foram somando-se à vivência que já tínhamos acumulado. Assim, estes traços, que formam a nossa identidade pessoal e social, não poderiam ficar perdidos durante a tessitura do nosso estudo.

### **1.1 Indicações teórico-metodológicas**

A Universidade deve ser reflexo da sociedade, inclusive no que se refere à presença de negros/as nos diferentes campos de atividade, entretanto, verificamos que esta relação se encontra ainda pouco presente no que tange à identificação de professores negros na IFES, objeto deste estudo. Esta constatação foi possível a partir da realização deste estudo, com o objetivo de analisar o tema da identidade étnico-racial, particularmente a negra, tendo como foco os processos de construção e manipulação desta identidade por professores/as negros/as que lecionam na Universidade Federal do Maranhão – Campus do Bacanga.

Para tanto, consideramos os estudos sobre memória imprescindíveis para a compreensão das experiências dos sujeitos. Certos de que a memória não é objeto exclusivo da História, na tessitura do objeto pesquisado, fez-se uso das categorias: identidade e memória como possibilidade de compreender as relações que se constroem no cotidiano dos professores da UFMA.

Uma tentativa de fazer presente o que está ausente pelo viés da memória, leva-nos a reinventar o já vivido, dando possibilidades de recompor o passado. Nesse sentido, buscamos, na memória dos integrantes desta Instituição, sua composição étnica, a fim de podermos debater a presença dos afro-maranhenses como docentes na UFMA, sobre a qual se tem pouco conhecimento, “[...] porque suas memórias ficam invisíveis e adormecidas, apesar de que a memória constitui a única possibilidade de fazer fluir o passado e dar visibilidade aos excluídos”. (MOTTA, 2003, p. 119).

De tal modo, em nosso caminho investigativo, para discutirmos como os/as professores/as negros/as constroem suas identidades, foi imprescindível buscar a contribuição da memória, que “é a base para a construção da identidade, da consciência do indivíduo e dos grupos sociais. (MOTTA, 2003, p. 119). Assim,

para termos o conhecimento de quem somos hoje, é necessário reconhecermos primeiramente o nosso ponto de partida: as raízes étnicas.

De acordo com Le Goff (1994), o estudo da memória não é exclusividade da História, mas também da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia e da Educação. Como nossa formação vem das Ciências Sociais e o Programa de Pós-Graduação - Mestrado é em Educação, ficamos bastante a vontade para a inserção da referida problemática. Contudo, ela ganha um sentido característico para os historiadores, para quem o estudo da memória social é um dos elementos fundamentais para atingir os problemas do tempo e da história. Sob esse ponto de vista, a memória cumpre o papel de constituir tramas fundamentais entre os sujeitos e o meio no qual vivenciam as experiências.

Vimos a necessidade de tomarmos cautela com repetição ou reprodução dos *status quo*, no sentido de que só há uma versão da história: a oficial, contada na narrativa de quem vence. Perguntamos: e os subjugados? Mesmo porque os dominadores em algum momento perderam, bem como, excluídos também puderam ganhar.

Ou seja, dar voz a seguimentos e setores da sociedade que historicamente foram silenciados, ou nos dizeres de Michel de Certeau (1994): “*discursos não ditos dos sujeitos silenciados não-mortos*” foi com certeza uma grandiosa contribuição de um método que valoriza o conjunto dos seres que fazem das suas histórias de vida parte de um processo mais geral. Dessa forma essas memórias deram evidência à luta de forças sociais pelo poder, como afirma Le Goff:

[...] Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva [...]

O historiador tem, dentre suas funções, analisar documentos com base em conceitos e paradigmas teóricos claros que admitam eleger processos, examinar fontes, elaborar hipóteses, tendo o cuidado de não incidir em conclusões incondicionais ou simplistas.

Assim, estes procedimentos de manipulação se manifestam não apenas na memória, mas em todo processo de constituição do conhecimento histórico. Neste sentido, o estudo proposto considerou a memória enquanto evidência de

diferentes formas de representação de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão.

Neste sentido, problematizar o tema ora apresentado representa uma oportunidade pessoal e intelectual, além de um rigoroso exercício acadêmico acerca da história, memória, identidade e representações sobre a construção histórica da sociedade brasileira.

Deste modo, analisamos discursos por meio de uma amostragem, a identidade étnico-racial, particularmente a negra e suas práticas cotidianas de resistência, tomamos como referencial a atual configuração do quadro profissional de professores/as da UFMA, tendo por base o que Jacques Le Goff (1998, p. 120), aponta ao afirmar que:

A história atual è, com certeza, o presente vivido transformado em história, mas é também a indicação de que fazer-se história do passado se valoriza tornando esse passado atual em relação ao momento em que ele existiu, tal como os homens e as mulheres então o vivem e que alguns os escreveram, mas atual também porque suas conseqüências ainda mexem conosco e estão sempre presentes, reinterpretada à luz do presente.

Ainda o citado autor, também nomeia a história atual como contemporânea ou presente, sendo a história atual de grande importância, pois os seus contemporâneos estão com ela comprometidos. Dessa forma, a narração é vista como uma das fontes históricas para o trabalho do historiador, visto que é imprescindível ir além do relatar, sendo preciso explicar. Contudo, para o autor (1998, p. 103), nesse esforço para a explicação se encontra uma tentativa de “ressurreição integral” da história, a qual se torna sem sentido, é preciso “reencontrar o sabor do passado, a vida os sentimentos, as mentalidades de homens e mulheres”. Sendo assim, é por meio da historiografia do presente que vamos compreender outros períodos e a própria ligação com o presente.

Fez-se necessário, situarmos na história, ainda que subliminarmente de forma panorâmica, desde o Período Colonial, os processos educacionais concedidos aos afro-brasileiros ou negros<sup>4</sup> até os dias atuais. Pois, segundo Bourdieu (2004) a educação, enquanto sistema tem a função de reproduzir determinadas hierarquias sociais, perpetuando, assim, um determinado *status quo* vigente.

---

<sup>4</sup> Utilizamos a categoria conceitual negro, pois tomamos como referência a classificação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que considera negro os indivíduos de cor preta e parda.

As palavras abaixo, do poeta negro Cruz e Souza, final do século XIX, apontam, de forma evidente, a difícil trajetória daqueles que, tendo a cor da pele negra ou escura, tentavam fazer-se produtores de bens culturais. Cruz e Souza denunciou as teorias racistas que não acreditavam na competência intelectual e moral da população negra. Teorias estas que foram responsáveis por recusar lugares sociais importantes para intelectuais e letrados negros.

Nos países novos, nas terras ainda sem tipo étnico absolutamente definido, onde o sentimento d'Arte é silvícola, local, banalizado, deve ser espantoso, estupendo o esforço, a batalha formidável de um temperamento fatalizado pelo sangue e que traz consigo, além da condição inviável do meio, a qualidade fisiológica de pertencer; de proceder de uma raça que a ditadora ciência d'hipóteses negou em absoluto para as funções do Entendimento artístico da palavra escrita. (Souza, 1961, p. 659 apud Ianni, 1988, p. 208-217).

Em pleno século XXI, verificamos que as palavras de Cruz e Souza são bastante atuais, pois ainda refletem situações existentes no nosso imaginário social. É comum hoje em dia, por exemplo, vermos a resistência de vários setores da sociedade, as políticas afirmativas que visam à melhoria na qualidade de vida da população negra. Os argumentos são freqüentemente conservadores. Uma amostra ilustrativa é quando observamos os debates sobre a implantação das cotas nas universidades brasileiras.

Assim, estudar a história do/a negro/a é constituir a história daqueles que sempre foram excluídos da história, ou seja, daqueles de quem se encontram poucos registros, porque não foi considerado importante guardar o registro de sua participação. O problema se agrava quando buscamos verificar a existência de professores negros nas Universidades. Se não, vejamos.

De acordo com Veiga (2008) e Mattoso (1988) é complicado descrever uma história do negro no Brasil, pelo fato de que, não possuindo o poder da escrita, eles deixaram poucos vestígios de suas experiências. A implicação disso é que na maioria das vezes, o que verificamos é a presença do/a negro/a intercedida pela visão do/a branco/a. Nessa perspectiva, o/a historiador/a utiliza da criatividade para produzir suas fontes. Trata-se de um aprendizado que segundo Ginzburg (1989) se estabelece na habilidade de passar do visível para o invisível, por meio de indícios

Em se tratando da História do Negro na Educação Brasileira, Cruz (2005), em seu texto "Uma abordagem sobre a História da Educação dos Negros", enfatiza o fato de a História da Educação Brasileira não tem considerado a pluralidade das

configurações da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro. Para a ela, autores como Jorge Nagle, Mirian Jorge Warde, Leonor Maria Tanuri, entre outros,

[...] que compõem o conjunto de referências que, realizam a crítica historiográfica da história da educação brasileira, ao analisarem os estudos realizados no campo da história da educação, indicam que estes trabalhos têm apresentados algumas limitações, tais como: termo de educação restrito ao sentido da classe média; periodização baseadas em fatos políticos- administrativos; temáticas mais enfocadas em contemplar os Estados e as legislações de ensino; ausência de da multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro. (CRUZ, 2005, p. 22)

Dessa forma, a disciplina História da Educação Brasileira e seu campo de pesquisa tem sido um meio de continuísmo de reprodução do tratamento desigual destinados aos negros e índios nessa sociedade. Assim, os temas e fontes históricas sobre as experiências educativas de educação formal ou informal dos negros têm ficado perdidas, pois foram desconsiderados nos relatos da história oficial da educação.

Assim, essas questões da falta de abordagens históricas sobre os caminhos educacionais dos negros no Brasil nos mostram que as fontes históricas desses povos foram destruídas no processo de dominação. Isso tem refletido nas pesquisas atuais, visto que, na sua grande maioria, os estudos sobre o tema “negro”, são pesquisados por afro-brasileiros, pois estes ao mesmo tempo em que são pesquisadores, são objetos de pesquisa.

Nessa perspectiva, é que por volta de 1978 surgiu em São Carlos, no Estado de São Paulo, o primeiro grupo de negros preocupados em utilizar o espaço acadêmico para pesquisar a questão do negro e educação. De acordo com Cruz (2005), ao apontar o levantamento realizado por Cunha Jr. (1999) essa intenção tem aumentado, sobretudo nos últimos anos, quando na década de 1990 foram computados mais de 40 trabalhos acadêmicos em nível de mestrado e doutorado sobre a temática *negro e educação*, realizado por afro-brasileiros, considerando os estudos realizados em universidades paulistas. Vale ressaltar, que atualmente já existem mais trabalhos a respeito dessa temática, nas Instituições paulistas, bem como, em outras Instituições de Ensino Superior. Entretanto na UFMA, segundo dados do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), segundo consta em sua biblioteca, existem menos de dez trabalhos sobre a referida temática.

Assim sendo, o que podemos perceber é que a iniciação deste tema no campo científico, só foi possível por meio dos próprios afro-brasileiros desenvolverem pesquisas nesta área. Destarte, consideramos de suma importância que os negros sejam sujeitos nas narrativas que tratam do desenvolvimento histórico dos processos educacionais.

Apreciamos o papel fundamental que acadêmicos e intelectuais negros cumpriram no sentido de evidenciar a lacuna existente nas pesquisas. Mas, também devemos ratificar a contribuição dos movimentos sociais, sobretudo o Movimento Negro organizado no que concerne à relação discriminação e educação.

Desde muito cedo o Movimento Negro percebeu que um dos caminhos de desenvolvimento e superação da condição social dos negros seria por meio da educação. No entanto, “mesmo sendo um passo importante, visto como fator de integração socioeconômica e de competição com os brancos, após a abolição, o ingresso à escola, não foi suficiente para a sua ascensão”. (SANTOS, 2004, p. 22).

Segundo Santos (2004), a condição de uma equidade social depende dos desenvolvimentos: cultural, econômico, político, social e educacional, que decorre das intervenções reparatórias do Estado e, também, da sociedade como um todo. Desta forma, compreendermos que as pessoas em estágio de vulnerabilidade social<sup>5</sup> são as que mais precisam das chamadas “ações afirmativas” em intervenções governamentais e civis, mas, também, os estudos científicos são fundamentais. Não obstante, também percebemos a constituição do grau intelectual e empoderamento de um determinado segmento social, a partir das suas trajetórias acadêmicas.

É importante frisar que, mesmo não sendo nosso foco, o estudo sobre ações afirmativas, chamamos a atenção que o fato de estudarmos grupos étnicos, especificamente, negros, nesta pesquisa, há uma construção afirmativa. Isto, numa perspectiva do legado de Certeau (1995), consideramos que possibilita dar visibilidade aos que ele chamou de *invisíveis*.

Por isso, nosso estudo levou em consideração o quadro atual da UFMA. Mas não era, pois, nossa pretensão dar conta de um resgate completo da memória desta IFES, mas, sem dúvida, ter como escopo sua história, como uma instituição

---

<sup>5</sup> No Brasil as pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, os marginalizados, são um grupo muito maior e diversificado que apenas o grupo identificado como contendo somente afro-descendentes. Fraser (2007).

que demonstra ser um lugar de pesquisa seguro e um espaço privilegiado de produção de conhecimento, tendo em vista sua consolidação no ensino Superior do Estado e do País.

No tocante aos negros professores, consideramo-nos intelectuais que podem e devem contribuir para referenciar-se para inspirar suas gerações futuras, pois as elites dominantes, na maioria branca, sempre tiveram muito bem resolvidas no que tange às suas referências e legitimação de poder, tendo em vista as oportunidades para que os negros pudessem se constituir como classe, na maioria das vezes subalterna.

Fernandes (1976) discorre acerca do papel que o Liberalismo desempenhou oferecendo aos membros das elites econômica, intelectual e política do Brasil, em processo de diferenciação, conteúdos cognitivos para conduzirem a política econômica (especialmente no período da Primeira República), assim como argumentos para a legitimação de seus interesses. Podemos notar que a elite intelectual brasileira não se distancia da elite econômica, como nos mostra (Santos, 1992, p.37 ):

A elite intelectual criada com o liberalismo sonhava com a vocação de ser uma aristocracia do saber e exercer-se, enquanto tal, em benefício de todos. Numa fórmula ambivalente, Latino Coelho legitimava o pretendido domínio dos intelectuais, investindo-os como casta (aqueles que Deus privilegia com o talento) na responsabilidade de uma função mais qualificada e mais nobre do que [a do] vulgo das vocações, e proclamava, ao mesmo tempo, a universalidade da idéia e da palavra, considerando que «o morgado que esta nobreza funda não é para si. Desfruta a humanidade inteira

O trabalho intelectual, certamente se distingue da experiência espontânea pelo fato de que está ancorado no questionamento na busca da compreensão e na interpretação dos fatos. Portanto, para os negros/as, torna-se necessário que haja pesquisas pautadas na reflexão dos múltiplos determinantes com suas origens, suas causas e seus efeitos dos fenômenos estudados, conforme, Giroux (1997, p. 157), descreve:

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

O status social de ser um professor universitário colocaria certamente, o negro/a numa condição de *emponderamento*, haja vista que, no Brasil, o preconceito é de cor<sup>6</sup> ou de marca, isto é, uma pessoa parda de tom de pele mais clara, sofre menos preconceito de outra de cor outra preta. Esse fato difere dos Estados Unidos da América, onde o preconceito é também de origem. (NOGUEIRA, 2006). Sobre esse aspecto, Nunes (2011) nos diz:

Oracy Nogueira, com base num estudo sobre racismo no Brasil e nos Estados Unidos, concluiu que no primeiro país há o preconceito de marca (fenótipo), enquanto no segundo país há o preconceito de origem (genético). Dessa forma, o preconceito de marca é a aparência física, por meio da cor da pele é que desencadeia o racismo brasileiro. Quanto mais a pele for negra, mais haverá não aceitação de um indivíduo com essa característica fenotípica.

Em se tratando da pesquisa, que é uma das principais atividades de uma Ciência Social, torna-se necessário um posicionamento, sob o ponto de vista epistemológico, diante do objeto que desejamos estudar. Portanto, nos apoiamos em Paquay e Wagner (2001, p. 135) quando afirma:

Todo saber científico constrói-se com base em paradigmas, isto é, em núcleos de princípios e hipóteses fundamentais que determinam tal ou qual modo de abordagem de uma realidade. As práticas sociais também se referem a paradigmas. Assim, no domínio da formação de professores, coexistem muitos paradigmas [...]

Neste caso, devemos precaver-nos dos riscos, com relação às opiniões que possuímos acerca da temática proposta. Neste sentido, Bachelard. (1996, p.18) descreve:

A ciência, tanto por sua necessidade de coroamento como por princípio opõe-se absolutamente à opinião. Se, em determinada questão, ela legitimar a opinião, é por motivos diversos daqueles que dão origem à opinião; de modo que a opinião está, de direito, sempre errada. A opinião pensa mal; não pensa: traduz necessidades em conhecimentos.

Sendo o primeiro obstáculo; a opinião, a ser superada ou destruída como enfatiza Bachelard (1996), devemos saber separar o pesquisador do militante

---

<sup>6</sup> Tese defendida pelo antropólogo Oracy Nogueira (1983), que contribui para um entendimento mais apurado de uma Antropologia Social, e que nos deixou um legado significativo; o conceito de *preconceito de marca*.

político e social que nos fizemos há mais de uma década e meia de convivência no *locus* desta pesquisa.

O exercício mais cuidadoso que fizemos como nos mostrou Velho (apud Da Matta, 1978 p.36-46), numa verdadeira incursão antropológica, a de transformar o “*exótico em familiar e o familiar em exótico*” foi tentar distanciarmo-nos ou de, no mínimo, estranharmos o que apareceu ao longo da pesquisa. Não basta ser um distanciamento físico ou temporal. Por isso, não incorremos no erro de ter feito uma pesquisa com texto de tom panfletário, pois somos resultado, ou melhor, parte integrante desse processo.

Nesse momento, pensamos ser necessário apresentarmos nossa ligação pessoal e profissional como objeto em tela, assim como apresentar os instrumentais utilizados ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente colocamo-nos na condição de professor/educador graduado em Sociologia com militância no tema em questão. Assim a opção pela escolha do tema liga-se às inúmeras inquietações para aquela que nos conduziram a “revirar” sobre a problemática, ligamo-nos ao seguinte questionamento: Porque há poucos professores negros na UFMA considerando a composição da população maranhense?

Isto posto, queremos ainda registrar um lugar privilegiado, em certo ponto, pois falamos da condição de negro e professor, como disserámos, pertencemos a um cenário onde pouco vejo ou quase não vejo meus iguais dividindo o *status* universitário, onde poderiam aparecer como pares em Coordenações de Curso, Chefias de Departamentos, Bancas de Conclusão de Cursos, Comissões, Colegiados Superiores, entre outros.

Este quadro revela, pois, uma situação que nos angustiou e após algumas situações concomitantes, despertou minha tomada de consciência que não floriu naturalmente, foi preciso ter nos aproximado de estudos outros e das Lideranças do Movimento Negro Maranhense, ainda na graduação em Ciências Sociais na UFMA, e que nos levaram a perceber o negro, que dantes não evidenciávamos por questões óbvias do ponto de vista da formação social que recebemos.

A propósito, vale registrar que aceitamos como categorias conceituais, as mesmas que, Nunes (2011) utiliza ao se referenciar em Santos (1996), quais sejam:

*lugar, entre-lugar e não lugar*<sup>7</sup>. O autor as emprega na maioria de suas obras. Segundo este, “os lugares se definem, pois, por sua densidade informacional e por sua densidade comunicacional cuja função os caracteriza e distingue” (Santos, 1996, p. 145). Portanto, a UFMA simboliza para nós, mas que um lugar qualquer, representa um *lócus* onde todas as condições e situações foram construídas.

Em atenção à sistematização da pesquisa foi possível construir três momentos em destaque, mas com a devida articulação. Nossa pesquisa demandou procedimentos metodológicos que geraram uma amarração entre um passado oculto e um presente evidente. Nessa ação, o presente vai reencontrar um aspecto perdido do passado e rever o fio de uma história incompleta, para estabelecer sua continuação.

Dessa forma, ao pesquisarmos a história dos/as atuais professores/as negros/as na Universidade Federal do Maranhão, organizamos o nosso percurso a partir do que Pesavento (2003) denomina de “História do tempo presente”, em que os eventos ainda estão por acontecer, “o historiador é contemporâneo e, de uma certa forma, testemunha ocular de um processo que ainda se desdobra e do que não se conhece o término”.

A referida autora é favorável que se utilize a História cultural como instrumento para entendimento do objeto estudado. Deste modo, ela chama a atenção para a necessidade de se detectar o que ela denomina de “modalidade identitária”<sup>8</sup> quando se estuda determinada sociedade ou grupo.

Como não se concebe Ciência sem metodologia, as categorias de análises balizaram os procedimentos metodológicos, estas foram; Negro, Identidade-Étnica, Professor, Práticas de Resistência,

Por sua especificidade, esse objeto de estudo se insere na abordagem qualitativa de análise. Dentre as características da pesquisa qualitativa, destacamos seu caráter descritivo, o ambiente natural como fonte direta de dados e o fato de o/a pesquisador/a ser um instrumento fundamental durante o processo. A preocupação

---

<sup>7</sup> Segundo Santos (1996), a categoria *lugar* é um espaço que possui história, uma teia de relações e uma formação identitária. Enquanto *entre-lugar* são as conexões existentes entre os espaços geográficos, já o *não lugar* são espaços que se caracterizam por não ter história e nem processos identitários próprios.

<sup>8</sup> Para Pesavento (2003), a identidade se constrói em torno de elementos de positividade, que agreguem as pessoas em torno de atributos e características valorizados, que rendam reconhecimento social a seus detentores.

maior durante a pesquisa refere-se ao significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida Minayo (1994).

Nessa perspectiva, o estudo desenvolvido se caracteriza como um estudo de caso, que segundo Stake apud André (1995, p. 11) “é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”. Neste sentido, ao pesquisarmos sobre o processo identitário dos/as professores/as negros/as na UFMA sobre a questão étnica, os colocamos numa situação particular de um todo, na perspectiva de compreendê-los/as na relação parte/todo.

Os procedimentos metodológicos se constituíram em três momentos: a) levantamento bibliográfico, para fundamentarmos nossos posicionamentos teóricos e metodológicos acerca de nosso objeto de estudo; b) coleta de dados junto aos Centros Acadêmicos selecionados, por meio da realização de entrevistas, que foram concedidas mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Ver Anexo); c) a análise e interpretação dos dados e informações obtidas articulando com o referencial teórico estudado.

Na revisão e seleção da literatura, consideramos aqueles que trataram a questão étnico-racial em articulação com o todo social e dialogando com as questões históricas em sua totalidade, tendo em vista a necessidade de considerar o objeto em suas múltiplas determinações. A fim de subsidiar os dados históricos das universidades brasileiras e a história do negro no Brasil, buscamos informações em autores como: Carvalho (2002); Motta(2003); Munanga (1996); Ribeiro (2004) Segato (2006) Santos (2004), entre outros. No aspecto metodológico nos apoiamos em: Bachelard. (1996), Certeau (1994), Le Goff (1994); no que se refere à categoria Identidade, utilizamos as produções de Hall (2005) e Castells (1999).

A pesquisa qualitativa utiliza-se da fala e, segundo Minayo (1994), é através da fala que se resgatam lembranças, valores, vivências, significados, crenças, sentimentos, que podem esclarecer e proporcionar um melhor entendimento das histórias individuais e socioculturais dos grupos. Além de propiciar o desvelamento de significados, representações e enriquecer a análise dos dados e informações obtidas.

Neste fazer, as narrativas orais constituem-se na principal fonte de nosso estudo, permitindo a aquisição de dados e informações, em situação de entrevista

semi-estruturada, organizadas em roteiros prévios que puderam ser modificados durante o percurso.

A entrevista é uma técnica de coleta de dados que permite a obtenção de aspectos importantes e detalhados sobre as referências e preocupações de quem é entrevistado/a, visto que supõe uma interlocução entre informante e pesquisador/a. A opção pela entrevista semi-estruturada deu-se porque esta, “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”(TRIVIÑOS,1987,p.146). Além de ser um recurso, que segundo Severino (2007,p.124) “visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem, argumentam”.

Este recurso indica procedimentos que buscam reconstruir o passado da Universidade e sua influencia na construção da identidade de professores/as negros/as.

Além disso, as histórias narradas são uns dos métodos mais importantes para se organizar a história do cotidiano, permitindo assim, seu melhor entendimento. Neste sentido, buscamos apoio em Certeau (1994, p.152) que recomenda:

para explicitar a relação da teoria com os procedimentos dos quais é efeito e com aqueles que aborda, oferece-se uma ‘possibilidade’: um discurso em histórias. A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou ‘relatos’. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema.

Partindo da compreensão de que os sujeitos do cotidiano da UFMA tecem redes de práticas e de conhecimentos trançadas nos múltiplos contextos nos quais vivem percebe-se que nesta vivência diária, na necessidade de transmitir ao outro o que vão acumulando quanto a conhecimentos e ações, esses sujeitos se expressam em histórias, contadas e recontadas muitas vezes. (Certeau, 1994; Santos, 2000).

Para Certeau (1994), os contos, as histórias são gestos que significam muito, são praticas que dizem exatamente o que fazem. Assim, ao descrever uma história, fazemos e somos um narrador praticante dos relatos que chegam até nós, neles inserindo o fio do nosso modo de contar. Dessa forma, estamos exercendo a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprender/ensinar. Cabe ressaltar que o método eleito é de grande elucidação, pois

trabalhamos com o cotidiano e a fala de seus sujeitos (os/as professores/as negros/as).

Para coletar as informações que sustentaram nossas fundamentações empíricas foram ouvidos/as professores/as dos centros acadêmicos da UFMA, a saber: Centro de Ciências Humanas, Centro de Ciências Sociais, Centro de Ciências de Exatas e Tecnológica e Centro de Ciências da Saúde, dos quais foram selecionados 02 professores/as, sendo 04 professores e 04 professoras, na totalidade dos sujeitos.

Elegemos como critérios de escolha: professores/as Negros/as com titulação de doutor/a, que possuíssem “qualificação formal”, pois concordamos com Paiva apud Motta (2003, p. 31) quando diz que a qualificação formal é “entendida como exigência de mercado ao requerer força de trabalho diplomada ou, com atestados de conclusão de cursos”. Entendemos que, por ser o ápice da progressão funcional, o título dará segurança a/o seu/a portador/a, pois a própria academia o reconhece e determina.

Além do critério acima descrito, adotamos outro: professores/as que fossem referência por suas trajetórias consolidadas na UFMA, tendo, no mínimo dez anos de carreira. Não perdemos de vista a questão de gênero, pois entrevistamos um professor e uma professora de cada Centro Acadêmico, conforme citamos acima.

A organização do texto está assentada nos seguintes tópicos: primeiramente, fizemos a primeira parte, a INTRODUÇÃO, na qual iniciamos a discussão trazendo os elementos motivadores do estudo, e mostramos a configuração teórica e metodológica de nosso objeto de estudo.

No segundo tópico, “O NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: chegar, lutar, permanecer” descrevemos a trajetória histórica do negro na sociedade brasileira, no qual procuramos discutir a formação de um imaginário social pejorativo sobre o negro no Brasil, demonstrando a luta empreendida por estes pelo reconhecimento e pela cidadania. Ainda nesta seção, procuramos recorrer às questões relativas à educação dos negros no Brasil. Assim, nos fundamentamos nas leituras sobre a História da educação brasileira, na tentativa de percorrer o período colonial até os dias atuais.

No terceiro capítulo; REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE PROFESSORES/AS NEGROS/AS NO ÂMBITO

UNIVERSITÁRIO analisamos o processo de formação da Identidade étnica dos/as professores/as negros/as, demonstrando que a Identidade e etnicidade são categorias que não podem ser percebidas de forma separada da dinâmica das relações sociais, nas quais e através das quais, as pessoas interagem com outras e consigo mesmas.

Em seguida, tratamos sobre as “PRÁTICAS DE PROFESSORES/AS NEGROS/AS: das resistências às invenções criativas”. Desenvolvemos nossas análises e reflexões sobre os dados e interpretações das entrevistas dos sujeitos selecionados na pesquisa, em articulação com os eixos teóricos firmados ao longo de nosso estudo, visando mostrar o processo de formação da Identidade étnica dos/as professores/as negros/as. Neste sentido, trouxemos a leitura e as idéias de Certeau(1994), Hall (2005) e Castells (1999), entre outros, os quais validam que a reflexão identitária é de suma importância na construção do sentido e compreensão da própria existência da pessoa, como indivíduo e como pessoa inserida na sociedade.

No quinto e último capítulo, fazemos nossas considerações finais, nas quais deixamos algumas apreensões “conclusivas”, bem como sugestões acerca do objeto estudado.

Em suma, esperamos que nossa pesquisa possa trazer contribuições para o campo de estudo das relações étnicas e raciais, bem como para a historiografia educacional maranhense, tanto para a UFMA, tanto para o meio acadêmico nos níveis local, regional, nacional e quiçá internacional.

## **1.2 UFMA: trajetória do lócus da pesquisa empírica**

Para um breve registro da trajetória da Universidade Federal do Maranhão, utilizaremos as memórias, tanto individuais quanto coletiva, visto que, neste caso, ela é um instrumento de valor, que nos permite o resgate das experiências que aqui serão mencionadas. A partir do relato dos professores entrevistados. Eles não falaram da história da UFMA. Suas fontes foram outras.

Estas memórias exprimem simbolicamente uma fonte inesgotável de informações que darão sentido para realizar o presente estudo, visto que aqui serão

rememorados e registrados diferentes momentos e vivências da história da Universidade Federal do Maranhão, assim como a de professores afro-brasileiros.

De acordo com os documentos do acervo, que constam nos arquivos do Memorial Cristo Rei escrito por Silvana Régia Pinto Campêlo, a primeira tentativa de implantação do ensino superior no Maranhão ocorreu por volta de 1827, quando foi pensada a criação de uma academia de Medicina e Cirurgia.

Domingos Castro Perdigão, deu início a tentativa de implantação do ensino superior no Maranhão, que desde 1908 tentava fundar em São Luís uma Faculdade de Direito. No entanto, devido as inúmeras conturbações políticas que aconteciam em nosso Estado fez com que seu sonho fosse adiado.

Oito anos depois, Perdigão voltou a persistir com a sua idéia de fundar uma faculdade em São Luís não obtendo êxito visto que não conseguiu apóio do Governador Herculano Nina Parga (1916) e do Desembargador Lourenço Valente de Figueiredo, como Presidente do Tribunal de Justiça. Somente em 1918, no dia 28 de abril foi criada uma Associação dos Organizadores da Faculdade de Direito em nosso Estado. O regimento Interno foi aprovado em 20 de março do mesmo ano; através da Lei nº 963, de 04/04/1921, validando seus estudos em todo o Maranhão.

Em 1919 foi criada a Escola de Enfermagem do Instituto de assistências à infância, que não era considerada de nível superior por alguns médicos. Em 15 de julho de 1948 surgiu outra Escola de Enfermagem São Francisco de Assis, por meio da iniciativa das Irmãs Terceiras Capuchinhas e de um grupo de médicos, sendo reconhecida pelo Ministério da Educação – MEC em 11 de março de 1922 através do decreto 30.628.

Logo em seguida em 3 de maio de 1922, foi fundada a Escola de Farmácia do Maranhão sendo reconhecida como de utilidade pública no ano seguinte pelo governador do Estado, Godofredo Viana.

Em 1925 por iniciativa do Dr. Luiz Vianna (médico e professor), criou-se a Faculdade de Odontologia do Maranhão anexo à Escola de Farmácia, como uma tentativa de suprir a carência dos Cirurgiões Dentistas diplomados, ficando denominada Escola de Farmácia e Odontologia do Maranhão.

Após mais uma tentativa sem êxito em fundar uma Faculdade de Medicina (1929), constituiu-se uma comissão para dar condições de realizar esse projeto chegando a setembro de 1930. Contudo, esta faculdade não foi adiante, em virtude dos recursos financeiros serem insuficientes para custear o seu

funcionamento. De acordo com Meireles (p. 19, 1981) “e também pela superveniência da chamada Revolução de Trinta, que no Maranhão irrompeu a 08/10/1930, com a deposição do Governador José Pires Sexto”. *(que governou somente por sete meses de primeiro de março a esta data)*

Em 1932 foi fundada, a escola de agronomia do Maranhão, por iniciativa do agrônomo José Nogueira de Carvalho e do engenheiro Tebiriçá de Oliveira, sendo reconhecida como de utilidade pública. Contudo, ao ser fiscalizada pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a referida escola não foi aprovada, sendo encerrada suas atividades em 1939.

Dessa forma, para Campêlo *(relatório, que consta no acervo do Memorial Cristo Rei)* no início da década de quarenta, as faculdades que existiam no Maranhão eram as Faculdades de Direito e uma Escola de Farmácia e Odontologia, conforme a autora, o Departamento Nacional de Ensino cessou a equiparação destas escolas de ensino superior no ano de 1941, resultando no fechamento de suas portas. Contudo, o Interventor federal Paulo Ramos, criou em 19 de julho de 1944, a Fundação Paulo Ramos, com a finalidade de manter o ensino superior no Estado.

Em 1950 o Presidente da República, Gal. Eurico Gaspar Dutra, pela Lei Federal nº 1.254, de 4/12/1950, federalizou essas duas faculdades.

Neste mesmo ano, no dia 6 de janeiro foi criado o curso de Assistência Social, pela LBA, Arquidiocese, Secretaria de Educação e Saúde do Estado, Prefeitura de São Luís e Diretoria Municipal de Educação. Contudo, esta escola foi reconhecida pela União. Através do Decreto nº 5, de 10 de fevereiro de 1953 criou-se uma segunda Escola Maranhense de Serviço Social, sendo administrada pelas Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado, ocorrendo assim a fusão desta com a antiga. Sendo portanto, reconhecida pelo MEC passando a ser Faculdade de Serviço Social do Maranhão.

Em 15 de agosto de 1952, por meio dos esforços da Academia Maranhense de Letras e da Arquidiocese foi criada a Faculdade de Filosofia de São Luís. Através do Decreto nº 32.606, de 23 de abril de 1953, foi autorizada a funcionar com seus quatro cursos: Filosofia, Letras Neolatinas, Geografia e História e Pedagogia. Conforme Campêlo, Através do Curso de Didática, os bacharéis saíam licenciados.

Através da Lei Estadual nº 1976, de 31 de dezembro de 1959, a Faculdade de Filosofia foi autorizada a se desligar da Fundação Paulo Ramos, para ser mantida pela Sociedade Maranhense de Cultura Superior – SOMACS, instituição criada pelo Arcebispo D. José Delgado (*importante sacerdote católico, que quatro anos mais tarde se tornaria arcebispo de Fortaleza/CE, influenciando na formação de novos sacerdotes para o Ceará, Piauí e Maranhão*) com objetivo de criar uma Universidade Católica, este fundou em 28 de fevereiro de 1957 a escola isolada e particular, a Faculdade de Ciências Médicas.

Em 18 de janeiro de 1958, criou-se a Universidade fundada pela SOMACS, sendo reconhecida como Universidade livre pela União em 1961, por meio do Decreto n.º 50.832, denominou-se Universidade do Maranhão, reunindo a Faculdade de Filosofia, a Escola de Enfermagem 'São Francisco de Assis', a Escola de Serviço Social e a Faculdade de Ciências Médicas. Tinha também órgãos complementares – a Rádio Educadora do Maranhão Ltda., com a tipografia “São José Limitada”, que construía o Departamento Universitário de Rádio, Imprensa e Livro – DURIL, e mais o Instituto de Líderes e a Escola Normal de Morros.

A Universidade foi equiparada pela União, reconhecida como universidade livre em 22 de junho de 1961, pelo Decreto nº 50.835. Neste mesmo ano, o Governador José de Matos Carvalho (médico e governador do Maranhão 1957-1961) doou à Universidade o Sítio Sá Viana, com a finalidade de construir o campus.

Devido dificuldades financeiras ocorridas na Universidade do Maranhão, o Arcebispo D. Delegado teve de propor à União a criação de uma Fundação que passasse a mantê-la em conjunto com as duas escolas já existentes federalizadas.

A nova Universidade foi composta inicialmente pelas seguintes unidades: Faculdade de Direito de São Luís, Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís, Escola de Enfermagem “São Francisco de Assis”, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Luís, Faculdade de Serviço Social do Maranhão e Faculdade de Ciências Médicas do Maranhão.

No dia 1º de maio de 1967, tomaram posse os primeiros dirigentes da nova Universidade que foram eleitos em lista tríplice pelo Conselho Universitário, o prof. Pedro Neiva de Santana (Reitor), o prof. Mário Martins Meireles (Vice-Reitor Administrativo), e o cônego José de Ribamar Carvalho (Vice-Reitor Pedagógico).

Em 14 de novembro do ano seguinte, o cônego Ribamar Carvalho, um negro, assume a Reitoria com o objetivo de implantar algumas mudanças administrativas. Dessa forma, a Fundação Universidade do Maranhão teve início com a Reforma Universitária (*dentre as principais realizações, consta a criação do COLUN - Colégio Universitário*). Desse modo, foi neste Reitorado, que deu - se início os trabalhos de construção do Campus Universitário na área de 271 ha doada pelo Estado à Universidade em 1966, denominada "Sítio Sá Viana". Assim, em 4 de julho de 1970 inicia-se a edificação de 4.000 metros quadrados de área útil.

No dia 14 de novembro de 1972, na gestão do referido Reitor, foi inaugurada a primeira unidade do Campus do Bacanga, o prédio 'Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco'; a partir daí, a mudança da Universidade para o seu campus tornou-se irreversível.

As décadas de 80 e 90 do século passado serviram para constituição do processo de estruturação, bem como, consolidar a UFMA no cenário do ensino superior no estado, referenciando-a como principal centro de produção de conhecimento acadêmico.

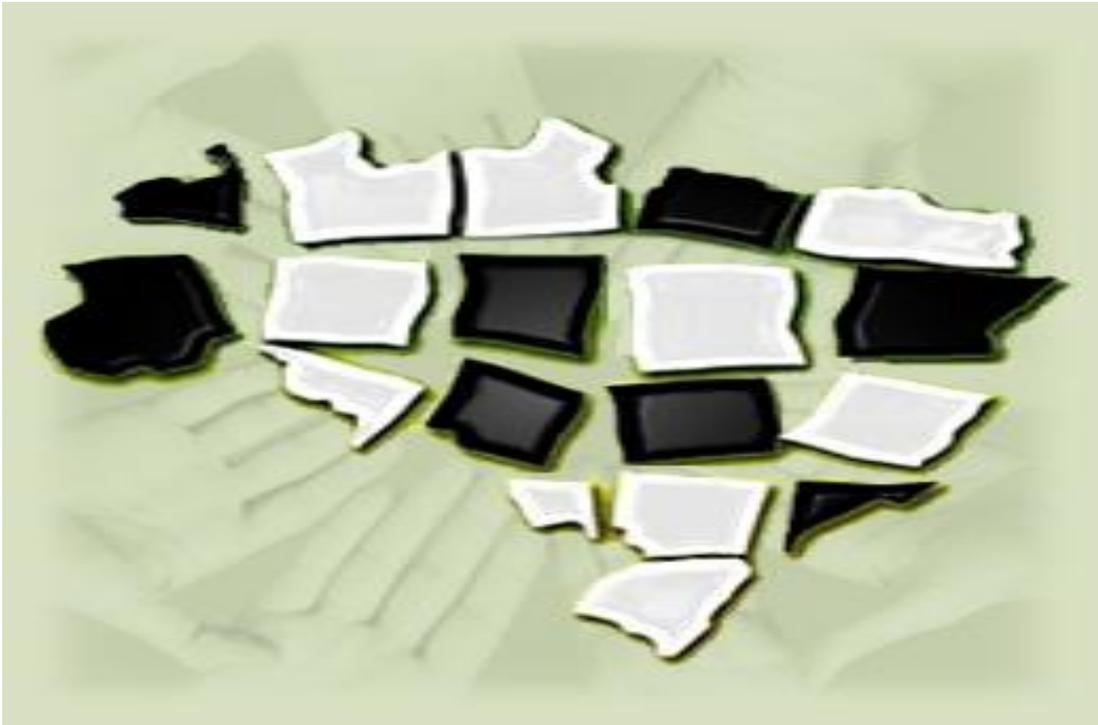
Segundo consta (no relatório de Auto- Avaliação Institucional- 2008-2009 da Comissão Propria de Avaliação) o processo de evolução dos cursos de graduação (que é a evolução do próprio ensino, pesquisa e extensão) finalmente da sua pós-graduação, obedeceu a uma trajetória ascendente.

Em seu processo de expansão, a UFMA passou a se fazer presente e diversos municípios maranhenses: por meio da criação dos Campi em Bacabal e Pinheiro, conforme a Resolução Nº 08/81 - CONSUN, de 7 de outubro de 1981; em Codó, com a criação do Campus, em 24 de setembro de 1987, por meio da Resolução Nº 16/87 - CONSUN; e em Chapadinha e Imperatriz, a partir de 2 de dezembro de 2005, mediante as Resoluções Nº 82/05 - CONSUN e Nº 83/05 - CONSUN, respectivamente.

Com mais de quatro décadas, a UFMA tem contribuído para o desenvolvimento do Estado do Maranhão, formando profissionais nas várias áreas de conhecimento, em nível de graduação e pós-graduação, realizando pesquisas voltadas aos principais problemas do Estado e da Região, e desenvolvendo atividades de extensão, que abrangem ações de organização social, de produção, de inovações tecnológicas, de capacitação de recursos humanos e de valorização da cultural da sociedade maranhense.

Nesse contexto, paulatinamente foram tomadas medidas visando à ampliação dos cursos de Graduação, a criação dos programas da Pós-Graduação, ao crescimento das atividades e programas de Pesquisa e, conseqüentemente, à ampliação das áreas e projetos de extensão universitária. Quadro que, a partir de 2007 com a posse do atual reitorado que está no segundo mandato, adesão ao Programa de Reestruturação das Universidades Federais – REUNI, tem se ampliado e consolidado. Permitindo inclusive a abertura de novos *Campi*, que estão oportunizando o acesso à socialização do conhecimento e do saber acadêmico, apoiados nos melhores e mais elevados talentos humanos distribuídos e encontrados, em toda a comunidade acadêmica.

## 2 O NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: chegar, lutar, permanecer....



*"E quem garante que a história é carroça abandonada numa beira de estrada ou numa estação inglória? A história é um carro alegre cheio de um povo contente que atropela indiferente todo aquele que a negue. É um trem riscando trilhos, abrindo novos espaços, acenando muitos braços, balançando nossos filhos". (Cancion por la Unidad de Latino America - Chico Buarque e Pablo Milanez).*

A história do racismo nas Américas, sobretudo no Brasil, último país a abolir a escravidão, está intrinsecamente ligada ao regime de tráfico de escravos. Não podemos deixar de lado este fato, em se tratando de uma análise sobre a questão racial, pois foi sob a égide da exploração escravista que se estruturou a sociedade brasileira em seu caráter geral.

O ciclo mais cruel da saga desses povos começou com a monocultura da cana-de-açúcar no litoral nordestino, sobretudo na Bahia, Estado que possui a maior população de afro-brasileiros, seguido pelo Maranhão e pelo Rio de Janeiro, respectivamente.

Desde o início do processo de formação da sociedade brasileira, a riqueza produzida nessa Nação custou caro, principalmente para os negros, aqueles que efetivamente produziram, pois milhões de seres humanos foram transformados forçadamente em “*animais*”. Todas as insalubres situações foram vivenciadas por eles: do mau trato ao espancamento, da humilhação ao estupro, sem falar nas condições fétidas em que atravessavam o Oceano Atlântico nos porões dos “*navios-negreiros*” e sobreviviam nas senzalas. Tudo que há de pior lhes foi promovido.

Portanto, foi em condições sub-humanas que esse País foi construído. Talvez por isso, o Velho Continente representado nas suas potências coloniais e mesmo os Estados Unidos da América, na lógica imperialista tenham, do ponto de vista econômico crescido tanto e aumentado a pobreza nos países de que chamaram de Terceiro Mundo.

As classes dominantes da época: os latifundiários e os comerciantes sugaram literalmente as forças dos escravos. De um lado a aristocracia branca europeia explorou o máximo que pode o “*sangue e o suor*” dos africanos e dos seus descendentes arrancando literalmente as lágrimas que regaram vários movimentos de insurreição.

A luta pelo reconhecimento e pela cidadania do povo negro no Brasil contradiz a suposta passividade em aceitar uma situação de submissão nesses tempos de Colônia. Desde que o primeiro escravo chegou trazido “*à força*” da África houve sofrimento.

A chegada dos primeiros navios negreiros no Brasil marcou também a forte resistência contra a escravidão. Além do que, ocorreram muitas lutas em que negros e colonos pobres e não menos humilhados se juntaram com o intuito de transformar a realidade posta. Nesta direção Munanga (1996, p. 69), nos diz:

A esse processo de luta e organização negra existente desde a época da escravidão, podemos chamar de resistência negra. Várias foram as formas de resistência negra durante o regime escravocrata. Insubmissão as regras do trabalho nas roças ou plantações onde trabalhavam – os movimentos espontâneos de ocupação das terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono das fazendas pelos escravos, assassinatos de senhores e de suas famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas, entre outras, foram algumas estratégias utilizadas pelos negros na sua luta contra a escravidão.

A viagem nos navios negreiros da África ao Brasil constituiu momentos significativos na empreitada civilizatória, pois além da violência física, também acontecia a violência simbólica<sup>9</sup> a constante nas catequizações feitas às pressas. Este fato só tendia a crescer, visto que, ao chegarem ao Brasil e entregues a seus feitores, os negros iriam passar por um processo doloroso de aprendizado forçado de uma língua e cultura desconhecida para eles. O ensino era informal e tendia à formação do negro produtivo, submisso e agradecido. (Mott, 1979).

É importante destacar que Igreja Católica fora uma das principais corroboradoras do processo de escravização dos negros trazidos da África, confirmando a posição de inferioridade destes, na tentativa de desconstruir a imagem de ser humano, ela estabeleceu a imagem do negro como escravo por natureza e como um ser racionalmente incapaz.

O posicionamento do Pe Antonio Vieira, representante da retórica e oratória da Igreja no Brasil, para os escravos de origem africana, era sempre comparando o sofrimento deles ao martírio de Cristo, a persuadi-los com a identificação entre eles e o Deus Filho: “[...] Em um engenho sois imitadores de Cristo crucificado: porque padeceis em um modo muito semelhante o que o mesmo Senhor padeceu na sua cruz, e em toda a sua paixão [...]” (CONRAD, 1984, p.153)

Mesmo assim, a resistência negra se fez presente em vários momentos anteriores à abolição da escravatura, dentre os quais podemos citar: A Revolta dos Malês (1835) e Sabinada (1837-1838), na Bahia; a Cabanagem, no Pará (1835 - 1840); e a Balaiada, no Maranhão (1838-1841). Esses fatos históricos são provas do poder de superação que teve a população negra.

---

<sup>9</sup> A violência simbólica expressa-se na imposição "legítima" e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável.

Mas dentre as lutas mais importantes estão as dos "quilombos"<sup>10</sup> comunidades clandestinas criadas pelos escravos que fugiam das fazendas. O mais famoso deles foi o de Palmares que durou 104 anos. A luta de Zumbi é parte destacada da luta do povo negro. No Maranhão, o mais emblemático foi o Quilombo Lagoa Amarela organizado durante a Balaiada, que ocorreu entre 1838 e 1840.

Santos (2006), ao referir-se ao período Colonial brasileiro destaca que, historicamente o colonialismo firmou-se no racismo, que teve ali uma atuação de 'princípio material de base', sendo reconhecido como princípio ativo do processo de colonização. Nesse sentido, percebemos que a divisão e exclusão dos seres humanos não se dão por meio da natureza, mas sim pelo interesse e desejo do próprio ser humano em oprimir e subjugar o outro por razões ideológicas, religiosas, políticas e econômicas.

Neste contexto, o conceito de raça surgiu no Brasil de forma difusa, visto que em alguns momentos significava um grupo, uma tribo ou somente uma família. Fartamente utilizado no século XIX, o conceito de raça foi empregado como categoria social, para justificar a supremacia política e a hegemonia social e econômica do segmento branco existente no período colonial.

A "inferioridade" do negro não era explicada pela dominação colonial ou pelos interesses da Europa na África, e sim por motivos puramente biológicos, ou seja, o fato de os negros terem sido escravizados ou estarem marginalizados na sociedade, era em virtude da sua "natureza biológica".

As idéias difundidas no livro "A origem das espécies", de Charles Darwin publicado em 1850, sobre a evolução e compreensão das diferenças entre as raças humanas, contribuíram para ratificar o caráter "natural" da "inferioridade" dos negros, mediante o que ficou conhecido como darwinismo social<sup>11</sup>.

Sendo assim, era compreendido que as relações conflituosas eram biologicamente determinadas, visto que o conflito possuía uma função evolutiva, pois seria através dele que a raça melhor adaptada iria garantir a sua sobrevivência.

Portanto, a maior expressão da ideologia racial inglesa foi o darwinismo social que relacionava a "sobrevivência dos mais aptos" na luta pela existência

---

<sup>10</sup> Durante a Balaiada, Cosme Bento das Chagas, o "Negro Cosme" juntou 3 mil negros em torno de si e organizou uma base na fazenda da Lagoa Amarela. e situava-se às margens do rio Preto, afluente do rio Munim.

<sup>11</sup> Darwin elaborou o conceito de seleção natural e pela teoria da evolução a partir da lei do mais forte. Ele defendia que, na luta pela sobrevivência, os animais eram mais fortes ou possuíam mais condições de se adaptar as condições de vida de determinado lugar levam vantagem sobre os outros animais.

humana com a eugenia<sup>12</sup>, ou seja, associava o melhoramento genético com a seletividade étnica.

O contato europeu, inglês em particular, com os povos da África e da Ásia dentro da expansão imperialista, utilizava a ideologia da supremacia racial como o discurso necessário para justificar a superioridade da civilização européia, afirmada através da dominação política e da subordinação social e cultural dos povos colonizados. (ARENDDT, 2004). Dessa forma, as outras raças, tidas como inferiores, deveriam aguardar a sua extinção, e, enquanto isso não se efetivava, deveriam obedecer as “*superiores*”.

Apesar de que anteriormente a Darwin, cientistas como o italiano Cesare Lombroso, entre outros, desenvolveram, no século XVIII, estudos para que pudessem definir as características para fim de comparação dos indivíduos. Estes consideraram características aparentes tais como: cor, forma, estrutura.

No século XIX, grandes discussões foram travadas acerca da questão racial, inclusive no Brasil, onde antropólogos como Sílvio Romero e João Batista Lacerda, relacionavam as raças clássicas branca, amarela, negra e vermelha, baseados na cor da pele, no entanto, isto era insuficiente para suprir as necessidades inerentes à complexidade das diferenças.

Em 1888, com a Abolição dos Escravos no Brasil e no transcorrer de todo o processo que a antecedeu, mediante as Leis; Eusébio de Queiroz (1850), do Ventre Livre (1871), Sexagenário (1885), um percentual significativo de escravos libertos, até mesmo por outras situações de alforria, como a compra da liberdade, por exemplo, não concretizaram plenamente a independência. (Hilsdorf, 2003).

A sociedade não ofereceu a eles condições de viverem livres e dignamente, tornando-os, de maneira geral, marginalizados/as em relação ao sistema econômico vigente, pois de imediato à Abolição, suas condições eram precárias, econômica e socialmente. E os direitos comuns aos cidadãos lhes foram tolhidos, inclusive juridicamente. Nesse contexto, o acesso à educação evidentemente ficou restrito se não nulo para aqueles que mais precisariam de

---

<sup>12</sup> De acordo com Neves e Stefano (2007 p. 445), a palavra eugenia é um termo cunhado em 1883 por Francis Galton, significando "bem nascido", no livro *Inquiries into human faculty*. Sob a influência da leitura do livro de seu primo Charles Darwin, *A origem das espécies*, Galton difunde as bases do que depois receberá o nome de eugenia com o livro *Hereditary genius* (1869). Nesse livro, Galton procura evidenciar que a capacidade humana emanava da hereditariedade mais do que da própria educação. Galton definiu eugenia como o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações, seja física ou mentalmente.

formação e qualificação profissional. Não houve uma política pública inclusiva, que os reconhecessem como sujeitos de direitos ou os absorvessem no mercado do trabalho.

Ainda no século XIX, mesmo que pudesse haver situações excepcionais em que negros participavam dos processos educacionais e civilizatórios, os mesmos continuavam a enfrentar um grande desafio em subverter o *status quo* manifesto nas práticas cotidianas, sobre o que assim comenta Cruz (2005):

[...] Nestas práticas destacam-se: a adesão a costumes socialmente aceitos; organização em instituições religiosas; aspiração e efetivação de escolarização; bem como o uso dos saberes elementares ligados a processos escolares como forma de adquirir maior mobilidade no contexto complexo da escravidão. No contexto escravista, a condição de escravizado e a cor da pele negra serviram de motivação para instituição e manutenção de obstáculos que viabilizam a integração das pessoas [...] (CRUZ, 2005, p.22)

Mesmo assim, estas práticas eram a exceção, a regra, era a exclusão total, mesmo porque, há registros de leis que proibiam expressamente a participação de negros nas escolas, como a Constituição Brasileira de 1824: “[...] *pela legislação do Império os negros não podiam freqüentar escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas.*” (CONRAD 1984, p.153).

Em 1900, com a descoberta de um novo campo, a Genética, foi introduzido um novo conceito, os “fenótipos” interrompendo a discussão anterior que relacionava as raças à cor de pele. Com este novo conceito, ao ser feita uma comparação entre diferentes nações, deveria ser considerado apenas o que fosse transmitido através da geração, patrimônios genéticos, ao invés da aparência. Assim, para a Genética, as diferenças essenciais estão situadas no interior dos grupos e não entre eles. (Harris, 1967).

Para Andrews (1997) as teorias raciais chegaram ao Brasil imbuídas de grande prestígio da ciência européia, estando em harmonia com as noções nativas brasileiras de superioridade racial dos brancos. Em 1890, um terço da população brasileira era constituída de mulatos e uma grande quantidade de indígenas e negros. No início do século XX vários intelectuais brasileiros apoiaram as teorias racistas dentre os quais estavam Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, entre outros.

O médico Nina Rodrigues defendia a eugenia, para ele, a superioridade da raça branca estaria enfraquecida ao se misturar com raças negra e indígena que eram consideradas de menor valor.

Nos países regidos segundo as fórmulas das civilizações europeias, os negros conservam-se negativos ou atrasados, sempre em eminência de conflito. Não sentem e não compreendem a modo dos arianos, assim como anatomicamente não são constituídos a modo deles. Não podem absorver, assimilar, senão uma certa porção da raça, só a disant regeneradora que se lhes oferece generosa... e ineptamente: o resto é muito indigesto para eles e provoca reações, que multiplicam o delito e o crime (RODRIGUES, 1957, p. 123).

Rodrigues (1957) evidencia o negro inferiorizado pelo cientificismo positivista da sua época, visto como objeto da ciência, e a mestiçagem como símbolo de degeneração racial e social.

Em oposição à condição Negra algumas medidas potencializavam as aspirações das elites brasileira quanto ao branqueamento da raça. Assim, na Primeira República, ficou proibida a imigração africana e asiática para o País e os governos federal e estadual criaram situação afim de que pudessem incentivar a imigração europeia. Para Andrews (1997), no período entre 1890 a 1914 o Estado pagou as despesas de 987 mil imigrantes.

De acordo com Andrews (1997) “A tese de branqueamento salvou o Brasil de melancólica perspectiva de degeneração racial e manteve a esperança, de um dia, poder fazer parte da comunidade de nações brancas”. Dessa forma, negros e índios representavam obstáculos a galgar os níveis de uma nação civilizada; a moda europeia.

Médicos, escritores, juristas e empresários eram habituais seguidores do pensamento eugenista. Dentro dessas ideias vindas dos Estados Unidos, foi constituída, em 1917, a Sociedade Higiénica de São Paulo. Para os eugenistas americanos, nossa miscigenação racial era antagônica os seus desígnios. (Neves e Stefano, 2007).

Na segunda metade do século XIX e início do século XX, o governo brasileiro iniciou o estímulo à imigração europeia, numa tentativa explícita de “branquear”<sup>13</sup> a população nacional. Com isso, um grande número de europeus; alemães, italianos, holandeses, entre outros, entrou no País. Essa força de trabalho foi contratada preferencialmente tanto na agricultura como na indústria que estava sendo implantada nas principais cidades.

---

<sup>13</sup>Jaccoud (2008) destaca que as teorias racistas difundidas na sociedade brasileira, e o projeto de branqueamento vigoraram até os anos 30 do século XX, quando foram substituídas pela ideologia da democracia racial. A valorização da miscigenação e do mulato continuou propiciando a disseminação de um ideal de branqueamento como projeto pessoal e social. A valorização da miscigenação e do mulato continuou propiciando a disseminação de um ideal de branqueamento como projeto pessoal e social.

Ainda que esse processo tenha sido implementado em um período histórico distante quatro séculos aproximadamente do início da escravização do negro no Brasil, queremos evidenciar o quanto a questão da cor da pele foi manipulada no que se refere a formação da sociedade brasileira e isto certamente influencia contundentemente no aspecto discriminatório e excludente do racismo.

Quando chegaram ao Brasil, os europeus encontraram condições extremamente favoráveis para se instalarem e se desenvolverem economicamente. O Estado brasileiro lhes assegurou grandes porções de terra, assistência técnica, isenções fiscais, bolsas de estudo para seus filhos/as, isto é, incentivo de toda ordem, portanto o crescimento agro-industrial do centro sul do país se deu a partir de ações afirmativas para estes europeus.

Entretanto, Moura contesta a superioridade dos europeus:

Os métodos de cultivo remontavam, em sua maioria, ao Império Romano. O arado era primitivo, combinado, às vezes, com a zappa, espécie de enxada. O adubo praticamente desconhecido, o que forçava os camponeses a deixar porções de terra em pousio se não quisessem vê-las rapidamente esgotadas. (RIOS apud MOURA, 1988).

Na década de 1930, quando o Brasil começava sua industrialização, seus intelectuais debatiam em torno da definição de uma identidade nacional, entre eles havia uma interpretação que ganhou força. Estes tinham “a idéia de que o Brasil era uma sociedade sem ‘linha de cor’, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza e prestígio” (GUIMARÃES, 2002, p.139).

Segundo Henriques (2001) os estudos acadêmicos qualitativos e quantitativos recentes realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) são firmes em mostrar a gravidade da exclusão de pretos e mestiços na sociedade brasileira. Para Henriques (2001, p. 19):

No Brasil, a condição racial constitui um fator de privilégio para brancos e de exclusão e de desvantagem para os não brancos. Algumas cifras assustam quem tem preocupação social aguçada e compromisso com a busca de igualdade e qualidade nas sociedades humanas.

Contudo, a tentativa de fazer da sociedade brasileira uma sociedade europeizada não deu certo, visto que esse processo de branqueamento impactou-a causando desentendimentos entre os interesses da classe média e os europeus. Assim, até a extinção do incentivo da imigração por volta de 1930, no Brasil ainda não tinha a quantidade necessária de brancos para tornar o país europeizado.

Dessa forma, fracassou a ideia de branquear o Brasil, assim, pretendiam investir na miscigenação com a finalidade de diminuir a presença negra e indígena na sociedade, pois aos poucos a mistura daria outra coloração à nação brasileira. Conforme nos mostra Andrews (1997, p. 17) ao registrar a fala de João Batista de Lacerda:

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

Nessa perspectiva, o Brasil iria demorar alguns anos para se inserir no rol de países desenvolvidos haja vista que necessitaria de um embranquecimento total da população. A tese apresentada por Gilberto Freyre (1933) da convivência pacífica, surge a certo ponto da defesa de uma suposta convivência harmônica entre europeus, indígenas e africanos dando ao Brasil um caráter multicultural e multirracial, que para ele culminaria numa *democracia racial*.

Paralelamente a estas discussões, os negros deram continuidade ao espírito guerreiro dos aquilombados, no sentido de dar ao protagonismo libertário o papel fundamental que a resistência indígena, negra e popular sempre teve, como a organização e atuação de diversas instâncias de *micro-resistência*, na expressão de Certeau, como: Frente Negra Brasileira (1931-1937), Teatro Experimental do Negro (TEN), (1944), Movimento das Mulheres Negras (1930) e suas organizações, estes já nas primeiras décadas do século XX.

A Frente Negra Brasileira (FNB) foi fundada em 16 de setembro de 1931 e permaneceu até 1937, tornando-se partido político em 1936. Foi a mais importante entidade de afro-descendentes na primeira metade do século XX, sendo a principal instância de disseminação de ações políticas antirracistas. Domingues (2007), ex-dirigente da FNB, estima que a ela tenha reunido entre 25.000 e 30.000 afiliados em todo o território nacional.

Em se tratando da participação das mulheres no movimento, Francisco Lucrécio, um antigo integrante da organização, diz que “as mulheres negras eram mais assíduas na luta em favor do negro, na Frente Negra a maior parte era de mulheres. Era um contingente muito grande, eram elas que faziam todo o movimento” (Lucrécio apud Domingues, 2007, p. 106).

Esse panorama manteve-se até a instauração da ditadura do Estado Novo, quando as atividades da FNB foram encerradas, assim como de todos os partidos políticos.

Na segunda metade da década de 1940, com o fim do Estado Novo, o movimento negro volta a se articular, surgindo uma experiência inovadora: o Teatro Experimental do Negro (TEN), Idealizado, fundado e dirigido por Abdias do Nascimento, um dos pilares da luta pelo fim das desigualdades raciais no Brasil. O TEN privilegiou a construção de diferentes percepções sobre os/as negros/as pela valorização e pelo resgate da cultura africana e afro-brasileira (Schumacher & Vital, 2007).

Esses movimentos traduzem aquilo que Certeau (1994) chama de táticas do consumo, “engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, que vão desembocar em uma politização das práticas cotidianas”. Práticas cotidianas dos/a negros/a também ofertam produtos culturais em meio a grandes batalhas na guerra contra as desigualdades. Lançam estratégias e táticas, aproveitando, racionalmente, ocasiões para objetivação de desejos e projetos.

Contudo, somente no texto da Constituição de 1988 foi registrado e apareceu alguma garantia de direito aos negros no Brasil. Isto implica, em um lapso aproximadamente, de no mínimo um século e meio. Encontramos nos atos das disposições transitórias, aspectos legais como o que assegura o reconhecimento de terras remanescentes de quilombos, aparecendo desta feita, no sentido de proteger os afro-brasileiros:

Art. 68 - Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Mesmo após os 123 anos de aprovação da Abolição, a Lei Áurea ainda está incompleta, pois não houve uma superação do racismo e iguais condições de vida e de direitos aos negros libertos, conforme nos mostram os dados.

## 2.1. Educação Negada, Educação Conquistada

O tratamento excludente destinado aos negros iniciou-se, como vimos, com a captura na África. A violência com que eram tratados os africanos trazidos para o Brasil é manifestada como uma norma em que nem mesmo as crianças foram poupadas. Da Colônia a República a exploração negra foi a regra.

Ao pesquisarmos, por exemplo, sobre a criança cativa a partir da literatura de viagens dos séculos XXVIII e XIX, encontramos em Mott (1979) a descrição do modo como os africanos eram trazidos para o Brasil. Vejamos:

A preferência pela importação de escravos jovens e mesmo de crianças pode ser explicada pela maior facilidade e 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)

Mott (1979) evidencia que durante o século XIX, as crianças eram tidas como espécies de bichinhos domésticos. O autor registra diversos relatos feitos por viajantes europeus, que estiveram no Brasil no século XIX, acerca da pedagogia da escravidão, os quais descreviam existir atos de uma *“pedagogia violenta”*.

Para Mott (1979, p.62) “[...] os escravos eram iniciados desde pequenos”, a autora se refere ao domínio do colonizador, pois essas crianças ficavam submetidas a uma reeducação para a subserviência e obediência. Nesse sentido, ficariam mais valorizados no mercado de compra e venda. Contudo, era opinião corrente, à época, de que os negros só teriam capacidade de desenvolver trabalhos braçais, pois só aprenderiam através da imitação.

Em quase todo o período Colonial brasileiro, a Igreja Católica marcou de forma intensa a constituição de nosso sistema de ensino. Excluindo, entretanto, os negros da possibilidade de educar-se, dando-lhes apenas os preceitos cristãos e morais expressando, assim, o alijamento social a que eram submetidos.

Registrar as questões relativas à educação dos negros no Brasil nos reporta a Nóvoa (2005, p.23) ao falar do ofício do historiador da educação, chamando atenção para a responsabilidade que este tem:

[...] o mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através das ferramentas próprias do seu ofício. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia. Ao historiador da educação pede-se que junte os dois termos desta equação. Não há história da educação sem a mobilização rigorosa dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica. Mas também não há história da educação sem um pensamento e um olhar específicos sobre a realidade educativa e pedagógica. Uma moeda tem sempre dois lados .

Dessa forma, o historiador da educação, mesmo que esteja utilizando rigorosos instrumentos teóricos e metodológicos, se depara no decorrer de suas pesquisas com muitas dificuldades, que vão desde a escassez de fontes e arquivos, à sua utilização. Ressaltamos, portanto, que existem poucos registros de documentos sobre o processo de escolarização do negro no período pós-abolição, isto se explica pelo fato de havia um número inexpressivo de estudos que se preocupassem com essa temática específica. Não obstante, o percentual de negros no sistema de ensino, também era muito pequeno. Conforme afirma Hilsdorf, em “História da Educação Brasileira – Leituras”:

Na primeira República, para o trabalhador branco nacional ou estrangeiro, além das escolas públicas oficiais, havia as instituições particulares e as escolas dos trabalhadores. E para os ex-escravos? Temos ainda poucas informações sobre eles (2003, p.77).

Compreendemos que ter conhecimento da presença do negro na educação sistemática, por meio da historiografia da educação no Brasil, é de fundamental importância para entendermos a posição em que estes se encontram hoje em nossa sociedade, de qualquer ponto de vista que se possa apreciar, econômico, cultural, educacional.

Thales de Azevedo (1955) em “As Elites de Cor”, já reclamava da falta de dados que servissem de base ao pesquisador sobre a identidade racial. E, ao falar do processo educacional brasileiro, Silva (2008, p.67) nos diz:

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

No entanto, em se tratando de educação formal, Saviani (2005) afirma que se verificarmos nas pesquisas sobre este assunto um marco inicial diferente: é em 1549, com a vinda do primeiro grupo de Jesuítas que se inicia a história da educação no Brasil.

Entretanto, temos observações de outros autores, como Sangenis (2004)<sup>14</sup>, que discordam e afirmam que os primeiros religiosos que instituíram as primeiras escolas no Brasil não foram os Jesuítas, mas os Franciscanos, em 1538, antes da chegada de Nóbrega e Anchieta. Aliás, a obra *A Educação Católica no Brasil do Pe. Laércio de Moura*, também ratifica tal dado histórico, pois, diz que; *[... A ordem dos franciscanos desfrutava de excelentes relações com a Coroa de Portugal, que por sua vez, gozava de alto prestígio na Igreja de Roma...]* confirma ainda que Cabral tivesse chegado acompanhado de nove padres do clero secular e oito franciscanos, liderados por Frei Henrique Coimbra. E que presumivelmente a primeira igreja brasileira, fora consagrada, ao que tudo indica, a São Francisco de Assis, em 1516.

Mas é com a chegada dos Jesuítas que se dá o início a educação sistematizada, organizada e de caráter formal em terras brasileiras. Estes religiosos expressavam a preocupação do Rei de Portugal com a Contra-Reforma e a expansão territorial de outros países europeus com que disputavam.

Houve, portanto uma forte presença dos jesuítas na formação dos colégios brasileiros, assim como sua forte ideologia vinculada à posição da Igreja Católica e da Coroa. Dessa forma, por mais de dois séculos teve-se a presença dos jesuítas no ensino brasileiro com a legítima ação oficial.

No Brasil Colônia, havia uma grande preocupação, por parte dos colonizadores, em cercear as idéias contrárias à fé católica e à composição que ela produzia, diversamente dos países que promoviam a Reforma religiosa, os quais se empenhavam em alfabetizar as pessoas para que tivessem a capacidade de ler e interpretar a Bíblia Sagrada. Foi, portanto nesta conjuntura política, que o Rei de Portugal enviou ao Brasil, alguns membros da Companhia de Jesus, que traziam como incumbência catequizar os nativos e evangelizar os demais, menos os negros.

---

<sup>14</sup> De acordo com Sangenis, (2004) 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).

A estes o tratamento era feito a partir da condição de escravo, como discorreremos adiante.

Os colégios estabelecidos pelos Jesuítas tinham o procedimento da pregação e conservação da fé, afim de que pudessem garantir a normalidade demandada pela Coroa, agiam, especialmente, na pacificação dos escravos, alforriados e ou libertos. Como instrumento ideológico da Igreja, controlavam não só a forma de ensinar, mas também a quem ele era destinado, isto é, o modelo de ensino fornecido pelos Jesuítas era designado para poucas pessoas, além do mais, existiam distintas formas de ensino que correspondiam a distintos “públicos”. Nesse sentido, a catequização expressava a educação para os indígenas sendo realizada sob violência tanto simbólica quanto física.

Esse modelo de educação só foi transformado quando a Companhia de Jesus foi expulsa de todo o Reino Português, em 1759. Em substituição a Companhia, as reformas pombalinas representaram uma mudança radical no modo de entender o ensino público no Brasil.

Para Saviani (2005, p. 128) as reformas pombalinas objetam a dominação das idéias religiosas nos moldes dos jesuítas e, “com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, constituem o privilégio do Estado em matéria de instrução”. Fundamental modificação estava no monopólio do Estado sobre a educação, retirando, assim, o poder da Igreja.

De acordo com Cardoso (2005) somente com a Lei de 15 de outubro de 1827, é que se tornou obrigatória a instalação de escolas de primeiras letras em todas as cidades do Império brasileiro, visto que a educação ainda não era obrigatória e destinava-se apenas aos cidadãos livres.

Vale ressaltar, que com a chegada da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, ocorreram mudanças significativas no campo educacional, podemos destacar: a implantação dos primeiros cursos superiores no Brasil que, datam já de 1808.

Ao tratarmos da educação brasileira no período republicano, pode-se dizer que a educação teve uma mudança marcante, qual seja; a liberdade e a gratuidade da escola primária. Este foi o período no qual a educação pública teve a preocupação com um sistema educacional universalista, que fosse acessível para toda a população brasileira. Contudo, o processo que deu início e desenvolvimento do ensino público no Brasil foi caracterizado por um legado do sistema escravocrata colonial. As reformas puseram em prática, ideias oriundas do século XIX para o

século XX, provenientes dos axiomas evolucionistas e racistas adotados pela intelectualidade brasileira.

Nesse sentido, as reformas efetuadas na educação, presentes até hoje, tentaram reduzir a exclusividade do caráter religioso, dando o lugar para a crença na ciência e no poder de transformação do Estado, isto é, a laicidade do ensino.

Entretanto, no momento da concepção da nação brasileira, o negro foi agregado parcialmente, tornando-se um cidadão “secundário”, também no início 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. Pode-se afirmar que o sistema de ensino público brasileiro, compreendeu este povo como subcidadãos, de capacidade racional diminuta.

A escola pública brasileira foi estabelecida sob o pensamento eugenista, do saneamento e da higiene, aplicados em relação ao movimento racial, que entendia que o povo brasileiro estava doente, carecendo de cuidados na área cultural, educacional e de higiene.

Para Dávila (2006), muitos intelectuais brasileiros que promoveram grandes reformas no sistema educacional nacional durante as primeiras décadas do século XX, tinham a certeza de que competiria ao Estado, seguir nortes da ciência eugênica, ou seja, curar os degenerados. Neste sentido, o autor afirma:

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

Assim, alguns destes intelectuais, homens de ciência e políticos viam na criação da escola universalizada um meio para a extirpação da degeneração que acometia o povo brasileiro, visto que acreditavam na idéia de que o Brasil estava doente pelo fato de ser formado por um povo degenerado, viviam sob o atraso cultural herdado por seus antepassados. Nesse sentido, a escola pública foi considerada para muitos como o remédio para “curar” o Brasil e levava a entender que: “[...] transformar uma população geralmente não-branca e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele.” (DÁVILA, 2006, p.13). O Brasil moderno, adiantado e democrático,

seguindo em boa parte a visão de que estes adjetivos estavam pautados na questão da raça.

Com a ascensão de Getúlio Vargas, em 1931, a presidência do Brasil, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) como o principal órgão estatal para a implementação das reformas educacionais. O Ministério da Educação e Saúde Pública, dentro do campo educacional, gerou 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 feita por Francisco Campos (1931-1932) priorizou a ciência em relação aos estudos clássicos. Já na gestão de Gustavo Capanema (1934 - 1945), a atenção foi direcionada à cultura. (HILSDORF, 2003).

A política empreendida pelo governo de Getúlio Vargas, de acordo com Fonseca (1994), apresentava-se como uma via de mão dupla, visto que de um lado o projeto de reforma educacional possibilitou aos negros o direito de obter ensino público, e por outro o ensino que era direcionado a este grupo estava alicerçado por políticas e ações de eugeniação e de prejuízo psíquico e identitário.

O projeto, que começara para democratizar o ensino público tornou-se, excludente, transformando-se em um local de privilégios. Haja vista que os *pioneiros* defendiam a educação como função essencialmente pública, seguida de princípios como: laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e a co-educação.

Dessa forma, o imaginário presente na sociedade brasileira via o negro como ser inferior e foi sendo reproduzido no espaço escolar. Aos alunos negros, o caminho dentro da escola era reservado os trabalhos manuais, assim como o caminho dos negros na sociedade era o que dirigia ao trabalho braçal.

Para Dávila (2006), as reformas feitas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, ao priorizar o ensino elementar tinham a finalidade de abranger o maior número plausível de pobres e não-brancos, para fornecer os embasamentos básicos de uma cultura civilizada e, assim, arrancar o ranço de “primitivismo”.

Este período foi importante tendo em vista ser uma realidade nova, pois propiciava aos negros terem acesso ao ensino público, fato que sempre fugiu as suas possibilidades e repercutiu até os dias atuais. Contudo, foi um momento cheio de contradições para o povo negro, pois o ensino que era voltado a este grupo estava pautado em políticas e ações de eugeniação e de prejuízo psíquico e identitário (FONSECA, 1994).

Faria Filho (2003, pág. 171) anuncia que “as propostas educativas e de instrução para as classes populares”, vistas pelas elites como *classes inferiores*, estavam relacionadas às “propostas de constituição de uma nação civilizada nos trópicos”. Revestiam-se de uma perspectiva “autoritária e excludente do outro: os pobres, os negros, as mulheres e os povos indígenas”. (FARIA FILHO, 2003, p. 171)

Nesse sentido, percebemos que a educação pública brasileira foi transformada em um instrumento social quase inatingível para os negros, visto que ela teve a função de consolidação de idéias preconceituosas, em alguns momentos de forma ativa, em outros de forma passiva.

Como vimos, a estrutura educacional brasileira é herdeira do sistema educacional europeu e tem um modelo de sistema de ensino marcado por exclusão, negação e eliminação das culturas e populações marginalizadas incluindo negros/as com mais ênfase, assim como dos espaços oficiais do saber. Nesse sentido, na educação, o campo das relações raciais demonstra um processo de exclusão e eliminação sofrida pelos jovens estudantes afro-descendentes, ao longo de sua trajetória educacional.

### 3 REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE PROFESSORES/AS NEGROS/AS: das resistências as invenções criativas



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).

Neste capítulo, tentaremos mostrar o processo de formação da Identidade étnica dos/as professores/as negros/as, demonstrando que Identidade e etnicidade são categorias que não podem ser percebidos de forma separada da dinâmica das relações sociais nas quais, e através das quais, as pessoas interagem com outras e consigo mesmas. Para tanto, nos apropriaremos das idéias de Hall (2005) e Castells (1999), entre outros.

No entanto, antes de entrar campo específico da identidade de professores/as negros, consideramos importante abordar, mesmo se brevemente, a questão da formação e profissão docente. Dessa forma, apresentaremos uma análise dos novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores a fim de verificar como é construída a identidade de professores/as em especial professores/as negros/as. Sobre esse aspecto da formação de professores, vamos trabalhar com as idéias de Perrenoud (2001); Schön (2000); (Raymond e Tardif (2000); Nóvoa (1995, 2005), entre outros/as.

A temática dos saberes docentes no contexto das pesquisas educacionais brasileiras tem apontado que esta é uma área um tanto recente, o que vem demandando estudos sob diferentes enfoques. Nessa perspectiva, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes brotam como marca da produção intelectual internacional e nacional, com a ampliação de estudos que empregam uma abordagem teórico- metodológica que propicia ao professor o direito à voz, por meio da análise de trajetórias, histórias de vida entre outras.

De acordo com Nóvoa (1995), esta nova abordagem veio se contrapor aos estudos anteriores que reduziam o ofício de professor a um conjunto de competências e técnicas, provocando uma crise de identidade dos professores/as, fruto de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Dessa forma, para Mauss (2003 [1938]) na categoria identidade, a noção de pessoa é permeada por uma entidade social que reveste a vida dos indivíduos em sociedade por meio de direitos, religiões, costumes, estruturas sociais e mentalidades, GIMENES (2011). Assim, Santos (1995, p. 136), diz que “a preocupação com a identidade não é, obviamente, nova. Podemos dizer até que a Modernidade nasce dela e com ela”.

Essa nova abordagem teve o professor como foco principal nos estudos e debates, ponderando que o “modo de vida” pessoal acaba por intervir no profissional.

Ao pensar a formação de professores a partir do exame da prática pedagógica, Gauthier, Nuñez, Ramalho (2003) os/as professores/as têm que se assumir como fabricantes da sua profissão. Dessa forma, a identidade do/a professor/a é construída na síntese produzida na contradição entre o particular e o coletivo, entre o individual e o social.

Do mesmo modo, para Nóvoa, (1995) “A identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos/as professores/as ao projeto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos de sua atividade”. (NÓVOA, 1995, p.20).

Demonstra-se, portanto, o grande valor de se apreciar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em choque com sua prática vivenciada. Deste modo, os saberes vão-se formando a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa concepção reflexiva tem se apresentando como um novo modelo na formação de professores, consolidando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

De acordo com Raymond e Tardif, (2000), a construção gradual da identidade do/a professor/a advém da tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional (RAYMOND; TARDIF, 2000, p. 229)

Nessa perspectiva, atualmente os estudos culturais de Hall (2005); Casttels (2003); Le Goff (1994), entre outros, assinalam que não há uma identidade pronta e acabada, essencialista dos sujeitos, mas sim identidades fluídas, instáveis, múltiplas e particulares.

Para Castells, (2003, p. 22) “[...] a identidade é entendida como “fonte de significado e experiências de um povo e que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída” e resulta da reorganização de significados em “[...] função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço”.

Le Goff (1994, p. 469), diz que “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”.

Hall (2005), em seu estudo acerca da identidade cultural na pós-modernidade, propõe três concepções diferentes de identidade:

- ✓ *sujeito do Iluminismo*, que é fundamentada no indivíduo totalmente centrado, unificado e dotado de razão, de consciência e ação;
- ✓ *sujeito sociológico* que reflete a idéia de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, porém formado na relação que estabelece com outros sujeitos significantes para ele;
- ✓ *sujeito pós-moderno*, em que espelha modificações estruturais e institucionais que tornam o processo de identificação instável e provisório, não possui uma identidade fixa.

Nessa perspectiva, Hall (2006, p. 13) assegura que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Assim, entende-se que existem diversas formas de identidades e que estas são mutáveis e heterogêneas.

Dessa forma, a reflexão identitária é de suma importância na construção do sentido e compreensão da própria existência enquanto indivíduo e como pessoa inserida na sociedade. E, segundo Manuel Castells (2003, p. 79):

As identidades são construídas culturalmente, isto é, organizadas em torno de um conjunto específico de valores cujo significado e uso compartilhado são marcados por códigos específicos de auto-identificação: a comunidade dos fiéis, os ícones de nacionalismo, a geografia do local.

Nessa perspectiva, a identidade pode ser entendida como uma referência em torno da qual o indivíduo se funda, estando em constante modificação e construída a partir das relações que ele estabelece consigo mesmo, com o outro e com o meio à sua volta. Além disso, encontram-se as relações de poder e a própria cultura, visto que existem as representações intimamente ligadas entre si e simbolizadas pelas lutas de poder. Assim, como processo social, a construção da identidade se constitui também como uma prática de poder, quando se classifica, se

diferencia se identifica, e quando se diz quem pertence ao *nosso* grupo e quem pertence a *outros* grupos.

A identidade é uma categoria indispensável para entendermos como o indivíduo se funda, influenciando sua auto-estima e sua maneira de existir. É, portanto, essencial, para a compreensão da questão racial, no sentido de conhecer a maneira como o negro desenvolve sua identidade, sobretudo em contextos sociais adversos, onde é discriminado.

Dessa feita, no processo de construção da identidade étnica, a diferenciação é o meio pelo qual um grupo social estabelece discursivamente os seus “outros”, e a identificação é a forma em que um grupo social edifica a sua auto-imagem, associando assim, a um conjunto de representações, a um discurso a respeito de si mesmo. Dessa forma, o processo de identificação e diferenciação são meios comunicativos, discursivos, que agem ao mesmo tempo. Segundo Hall:

Uma cultura nacional é um discurso, um modo de construir sentido que influencia tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmo [...]. As culturas nacionais, ao produzirem sentidos sobre a nação, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas [...]. (HALL, 2005, p. 50-51).

Apesar de os registros sobre a educação do negro terem sido excluídos da história oficial, não foi suficiente para apagar por completo a memória coletiva dos mesmos, pois esta categoria cumpre um papel fundamental nos processos históricos, seja na construção própria ou do caráter geral da sociedade no sentido de dar vitalidade não só os objetos culturais, bem como os momentos históricos significativos. Mesmo não constando no discurso oficial é necessário evidenciar que a cultura negra deve ter seu próprio discurso e que contribuiu sobremaneira para a cultura nacional.

Nessa linha Sodré (1999) vai afiançar que as identidades negras são concebidas como construções múltiplas, complexas, social e historicamente reconstruídas com fundamento nos dispositivos de matrizes africanas; estes por sua vez são acionados nas relações sócio-culturais, políticas e históricas que se deram a partir do tráfico dos negros da África para o Brasil.

Deste modo, as identidades são imbricadas na semelhança de si próprias, e na identificação e diferenciação com o outro e se estabelecem nas relações

sociais, sendo sempre construídas a partir de um conjunto de aspectos culturais e históricos de matrizes africanas, e das relações que se conformam na vivência em sociedade. Porém a existência possui marcas das relações lavradas durante séculos de exploração do escravismo. Assim sendo, as identidades são históricas e culturalmente construídas, e isto vai definir os conceitos de afro descendência e etnia, imbricados na trajetória histórica dessa população em relação com outros grupos.

Castells (1999) indica a distinção entre três formas e origens de construção de identidades que nos ajudam a compreender como os indivíduos elaboram sua identidade, influenciados pelo meio no qual estão inseridos: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto.

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais;

Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade;

Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social. (CASTELLS, 1999, p.24).

Os processos sugeridos pelo autor nos indicam que o sujeito parte de uma realidade legitimadora das estruturas de superioridade e faz o caminho de percepção do valor da resistência como meio para a construção de uma identidade amparada em torno de um projeto sólido.

Observa-se que na identidade legitimadora, acontece uma inventiva construção da identidade, a partir de um discurso falacioso que não desvenda aquilo que o sujeito tem como valor da sua essência enquanto indivíduo, acabando por reproduzir o que é conveniente das instituições dominantes.

Em se tratando da identidade de resistência, esta mostra sujeitos que têm consciência da sua condição de marginalizados, delineando assim, um caminho de resistência como meio de sobrevivência e indignação. Estes sujeitos desempenham uma função de agentes sociais conscientes de seus direitos construindo uma nova

atitude a partir de princípios que são contrários à lógica de dominação à qual viviam dominados.

Já na identidade de projeto, a luta se concretiza em torno de um projeto que redefine a posição dos indivíduos na sociedade, em busca de uma transformação em toda a estrutura social não mais construída pela submissão aos valores impostos, mas embasada numa identidade consciente.

Dentre os processos sugeridos por Castells (1999), poderíamos ariscar dizer que a *identidade de resistência* e as *astúcias dos “consumidores”* demonstradas por Certeau (1994) esgotam todas as pretensões de uniformização e obediência mantidas pelos gestores da vida pública.

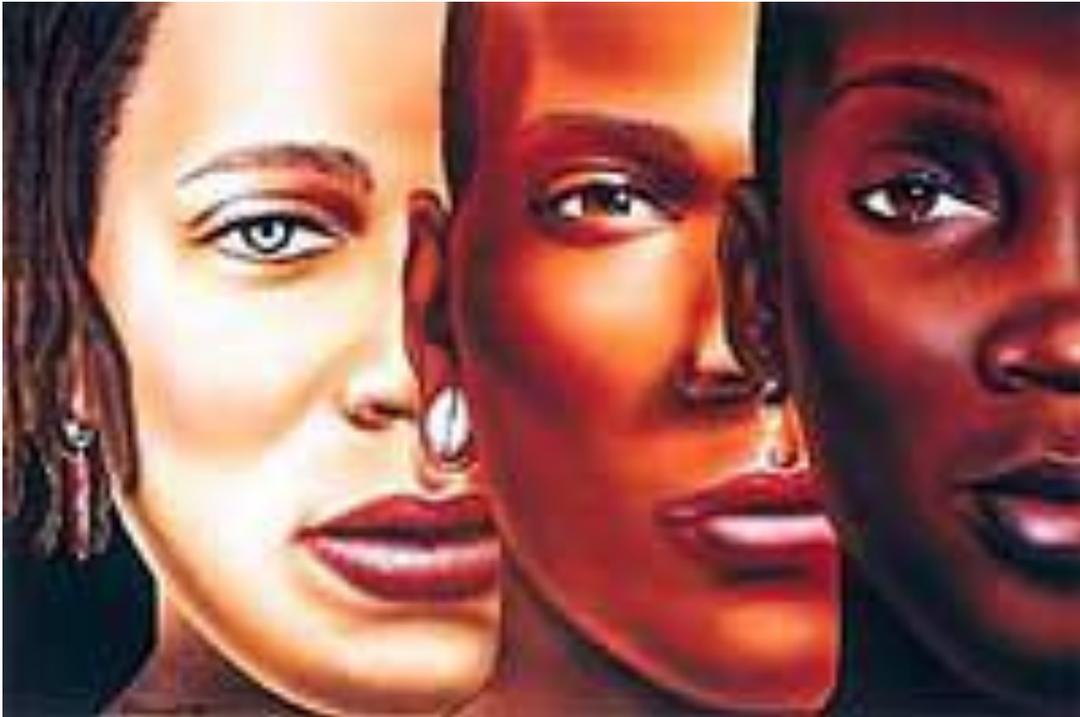
Nesse sentido Hall (2003), assinala o caráter sócio-histórico-cultural e político das identidades, ao asseverar que a sua construção está inscrita nas relações de poder, das interações materiais e simbólicas, assim como no campo de tensão contínua e processual.

Ao discutir sobre as identidades negras, é pertinente o entendimento destas nas concepções trazidas por Hall (2003) e reiteradas por Castells (1999) de identidades que se formam e se conformam em meio a relações de poder. Assim, a identidade é um espaço de lutas e conflitos, pode-se afirmar que o processo identitário é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, o/a professor/a negro/a produz a sua identidade do seu modo, ao rompendo com formalidades e inventando novas condições.

Assim sendo, quem são os/as professores/as negros/as na Universidade, Como já nos lembrava Freire (2001)? ; são seres históricos, sociais, culturais, corpóreos, de pessoas de classe, raça e gênero. Então corroboramos e expressamos esta concepção, pois a construção de identidades de um indivíduo ou de classe decorre essencialmente por um processo complexo, visto que cada um se apropria de sua história pessoal e profissional.

Há um processo social e cotidiano, um processo histórico onde se produz o *outro*. E essa fabricação do outro se dar sobre a diferença de cor/raça. O negro é determinado por meio da instituição: família, escola, local de trabalho, pelas ciências permeadas de ideologia, pelas normas, pelo poder político e pelos estabelecimentos intelectuais via educação.

#### 4 PRÁTICAS COTIDIANAS DE PROFESSORES/AS NEGROS/AS: das resistências às invenções criativas



“O Balaio chegou!  
O Balaio chegou!  
Cadê branco?  
Não há mais branco!  
Não há mais sinhô!”<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Cantiga que os quilombolas costumavam entoar na revolta da Balaiada, ocorrida no Estado do Maranhão (Moura, 1981, 52).

Em práticas discursivas nas instituições educacionais é corriqueiro o discurso de que no campo educacional todos/as são tratados de forma semelhante, ou seja, igualitariamente, independente de raça/etnia, sexo, condição social, entre outros. Entretanto, o que percebemos nas práticas sociais é que as relações entre negros e brancos acontecem de forma tensa e até velada por uma falsa harmonia.

Dessa forma, neste capítulo, iremos analisar as práticas cotidianas de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão, Campus Bacanga, à luz do referencial de Michel de Certeau (1994), Manuel Castells (1999) e Stuart Hall (2005), o primeiro por contemplar a análise da relação cotidiana de sujeitos invisíveis, mas que, apesar de tal invisibilidade, atuam numa multiformidade dentro de uma diversidade; os dois últimos, por tratarem da construção da identidade como fonte de significado e experiência de um povo, a reflexão identitária é, pois, basilar na construção do sentido e compreensão da própria existência como sujeito e como pessoa inserida na sociedade. Assim, Certeau, Castells e Hall tornam-se indispensáveis para se refletirmos sobre a relação entre as práticas e os discursos no âmbito da Universidade.

Em meio ao estudo do passado e do presente, Certeau (1994) analisa “as maneiras de fazer cotidianas” das massas anônimas, dando estatuto de objeto científico aqueles “sem nome”, aos “minúsculos”, evidenciando que “as astúcias dos consumidores de produtos, valores, idéias, todos os produtos do mercado geral dos bens materiais e culturais, esvaziam todas as pretensões de uniformização e obediência mantidas pelos gestores da vida pública” (Filho, 2002, p. 2).

De acordo com Albuquerque Júnior (2007), autores como Michel de Certeau,

ao dar prioridade à análise das atividades descritivas como culturais ou mais ligadas ao campo das práticas simbólicas, das mentalidades, do imaginário ou dos discursos, (...) irão contribuir para que a dimensão inventiva humana e da própria historiografia fosse ressaltada.

Trazer a idéia de cotidiano de professores/as negros/as é lançar um olhar diferenciado no dia-a-dia da Universidade, é permitir a possibilidade de participação, de relação com o mundo, a realização, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos do cotidiano da educação superior.

Nessa perspectiva, considerar aquilo que os professores/as negros, pensam sobre suas práticas cotidianas vai de encontro com o que Michel de Certeau

ressalta tais atos como micro-resistências<sup>16</sup> (1994, p. 18): “movimentos de micro-resistências, as quais estabelecem por sua vez microliberdades, movimentam recursos insuspeitos, e igualmente deslocam as fronteiras certas da dominação dos poderes sobre a multidão anônima.” Certeau (1994) assegura ainda que o “dia -a-dia se acha semeado de maravilhas, escumas tão brilhantes”, na medida em que os sujeitos desse processo exprimem capacidades de criar alternativas, de implementar mudanças no cotidiano escolar.

Quando a questão étnico-racial é tratada em nosso trabalho é com a intenção de inverter a lógica da espetacularização com que o negro sempre foi visto, ainda mais como exótico e até erótico. Ao lume trazemos, pois, uma nova leitura em que mais que objeto de folclore é um ser humano e sujeito com sua própria cultura que contribui com a formação da sociedade em todos seus aspectos, incluindo, significativamente, a educação.

Se historicamente os negros não puderam expressar suas habilidades potenciais, foi pelo fato de que ficaram alijados do processo educacional. Mas não por incompetência ou por falta de desejo, como querem que acreditemos setores racistas e conservadores da sociedade.

As micro-resistências, a que Certeau (1994) nos apresenta dizem respeito exatamente à tática e à estratégia de manutenção e reprodução de costumes, praticas e fazeres que burlem os preconceitos e discriminações.

Há uma significativa ressonância da presença do negro como professor. A pesquisadora Segato (2001) elenca algumas conseqüências positivas que as chamam de Eficácias, uma delas seria a *Eficácia educativa de espectro ampliado*, isto é, proporcionar referências positivas dos profissionais negros para as crianças e adolescentes negros. Neste sentido, os estudantes sentirão estímulo e orgulho vendo que seus professores são negros igualmente a eles. Além de que, conforme afirma Pimenta:

Assim, educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade

---

<sup>16</sup> Micro-resistências e microliberdades são categorias usadas por Michel de Certeau, em “A Invenção do Cotidiano” 1: artes de Fazer. Refere-se ao “estilo”, àquilo que especifica um modo de estar-no-mundo e de tornar o mundo inteligível a si mesmo.

tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos ir construindo noção de “cidadania mundial”. (PIMENTA, 2010, p.81)

Evidentemente ao estabelecermos o tempo e espaço encontraremos variações de respostas para estas perguntas. O debate atual (*cotas raciais e promoção da igualdade.*) pode vir a influenciar um profissional educador no seu posicionamento. Até mesmo se assumir como negro, aceitando a condição de pertencimento a um grupo étnico bem definido.

#### **4.1 Formas de resistências dos/as negros/as**

A construção de estratégias pelos/as negros/as, ou seja, os movimentos de micro-resistências dos quais Certeau (1994) nos fala, mostra que o/a negro/a, no seu processo identitário, ao longo da história, aprendeu a manejar, a representação negativa de si, construída pelo olhar do outro (MONTES, 2000).

Assim sendo, os/as negros/as construíram, no Brasil, uma história de reação e resistência, produzindo cultura e estética, uma visão de mundo própria, crenças, além de uma forma de fazer política.

Muitas são as formas de resistências, ou seja, de reação ao racismo, que é repudiado pelos Movimentos Sociais Negros e outros agentes. E essas lutas se iniciaram ainda no período escravista que de acordo com Clóvis Moura (1981, p. 14):

As relações escravistas também produziam movimentos de reação que se vinculavam à dinâmica de uma sociedade de capilaridade social quase inexistente, como costumam ser as sociedades de castas. Os diversos escalões, os variados degraus de reação contra o *status* do escravo defluíam em uma constelação de desajustes na economia escravista. Do ponto de vista do próprio escravo essas reações iam desde os suicídios, fugas individuais ou coletivas, até à formação de quilombos, às guerrilhas, às insurreições cidadinas e a sua participação em movimentos organizados por outras classes e camadas sociais. O escravo, desta forma, solapava nas suas bases as relações escravistas, criando uma galáxia de desajustes desconhecida pelos dirigentes políticos da época.

Os escravos reagiam à ordem vigente utilizando diversas atitudes, e a recusa em trabalhar, foi uma das primeiras formas de luta dos cativos contra o

racismo. Assim, essa luta minava internamente o modo de produção escravista. Contudo, esta era uma luta individualizada, diferentemente da luta quilombola que era organizada, sendo, portanto, controlada por meio dos castigos físicos, conforme mostra Bastide e Fernandes (1955, p. 89):

[...] o afrouxamento no trabalho; a tentativa de suicídio, de aborto ou de fuga; a rebelião e o ataque ao senhor ou aos seus prepostos. [...] Em consequência, o recurso aos castigos corporais, às torturas, ao tronco, aos capitães do mato e à repressão policial, não foi aqui menos intenso [...].

Deste modo, a recusa ao trabalho escravo foi um dos primeiros atos de luta, não só contra a escravidão, mas também contra o racismo, “era a afirmação do cativo como sujeito humano, por meio do exercício de sua auto-deliberação, renegando o estatuto de “coisa” a ele atribuído pelos senhores brancos”. (Santos, 2007, p. 51).

Assim sendo, a emancipação dos/as negros/as não se deu de forma passiva, os/as negros/as foram atores e atrizes sociais em todo o processo. Não foram meros reprodutores da vontade do seu senhor, comportaram-se, também, conforme a sua vontade, ainda que de forma limitada, seja na recusa ao trabalho, ou a outras formas de escravidão e racismo (Santos, 2007).

As Organizações Negras também são formas de resistências e lutas contra o racismo, que se deram após o escravismo conforme define o Movimento Negro Unificado - MNU<sup>17</sup> ao dizer que o

Movimento Negro é um conjunto de iniciativas de resistência e de produção cultural e de ação política explícita de combate ao racismo, que manifesta em diferentes instâncias de atuação, com diferentes linguagens, por via de uma multiplicidade de organizações espalhadas pelo País.

O Movimento Negro é constituído de vários tipos de organizações negras: religiosas, políticas, culturais, artísticas, acadêmicas, entre outras, uma forma de luta e ação política explícita contra o racismo.

Assim, formas alternativas para reagir ao racismo foram criadas, por meio de associações que tinham como objetivo principal promover a cultura entre os afro-brasileiros. Conforme Santos (2007, p. 67):

---

<sup>17</sup> Movimento Negro Unificado (MNU. I ENEN – Um passo à frente? Jornal do Movimento Negro Unificado, n. 18, jan. fev. mar.)

Mesmo sendo a esfera do trabalho de vital importância para os afro-brasileiros, ao que tudo indica foi nas áreas de lazer e recreação que apareceram as primeiras formas de luta dos pretos e pardos contra a discriminação racial no pós-abolição. Eles, uma parte da incipiente “elite negra”.

Destarte, formar associações tendo por fim agregar os afro-brasileiros, especialmente por meio de bailes era uma das várias formas de resistências dos/as pretos e pardos em ascensão social que eram barrados nas áreas de entretenimento dos brancos, em função da sua raça/cor. Para ter acesso ao lazer e à recreação, os afro-brasileiros tiveram de criar os seus próprios clubes sociais e sociedades de danças, além dos clubes de futebol (Santos apud Andrews, 2007, p.68).

Outras formas de luta foram se constituindo dentro do Movimento, dentre elas podemos destacar os jornais que as associações negras possuíam como órgão informativo de divulgação de suas atividades<sup>18</sup>.

Esses jornais passaram a divulgar não somente acontecimentos sociais, mas também assuntos de natureza social e econômica da sociedade e, principalmente, assuntos de natureza política. Conseqüentemente, passaram a discutir a questão racial e acabaram combatendo a discriminação racial, por meio de denúncias e protestos publicados nesses periódicos negros (Santos apud Andrews, Pinto, 2007).

Nesse sentido, dentro do processo identitário a cultura é uma forma de luta encontrada pelo povo negro. Para Abdias do Nascimento, os Cadernos Negros são “expressão de excelência do Movimento Negro, atravessam o milênio com a grandiosidade de terem sido uma das mais importantes marcas da cultura e da luta do povo negro deste século XX”<sup>19</sup>. Para Nascimento os Cadernos negros são uma iniciativa de resistência que permitiu revigorar o quilombismo, permitindo assim o coletivo afro-brasileiro se organizar em um cenário assolado pela violência proveniente da escravidão e o segregacionismo.

De acordo com Oliveira (2007), João Batista de Jesus Félix militante do grupo "Fala Negão" afirma que na orelha da edição número 24 dos Cadernos de 2001, que eles são:

uma iniciativa de escritores negros militantes que obteve bastante sucesso junto à sua população-alvo, não obstante o enorme percentual de analfabetismo entre os negros e mestiços brasileiros. Apesar de seu êxito,

<sup>18</sup> Os primeiros jornais – basicamente com força em São Paulo, capital e interior – estavam vinculados a sociedades dançantes, clubes recreativos e associações beneficentes.

<sup>19</sup>In [www.quilombhoje.com.br/sobrecadernos/orelhaabdias.htm](http://www.quilombhoje.com.br/sobrecadernos/orelhaabdias.htm), acesso em 11/11/2011.

as editoras comerciais procuram ignorar olímpicamente este fenômeno. Felizmente, os organizadores dos *Cadernos Negros* vêm demonstrando que, apesar das dificuldades inerentes à sociedade hostil aos não-brancos, é totalmente possível mantermos vivas, com nossos próprios recursos, as nossas iniciativas político-culturais (Quilombohoje, 2001).

Dessa forma, Souza (2005, p. 64) diz que nessa forma de resistência do/da negro/a há uma incumbência a cumprir que é

um desejo 'pedagógico' de contribuir para que outros afro-brasileiros despertem a atenção para a necessidade de lutar contra o racismo e a discriminação e de reverter elementos étnico-segregadores utilizados pela sociedade brasileira em suas práticas e discursos.

Diversos assuntos eram publicados nesses jornais da "Imprensa Negra" principalmente no Estado de São Paulo, no qual reivindicavam que fosse instituída uma educação formal para os negros visando à superação das desigualdades em que se encontravam, ou seja, ascensão do negro.

Contudo, é importante ressaltar que havia visões diferentes dentro dos grupos que se refletiam nos jornais. Assim, não podemos ver a imprensa de forma homogênea. Mas, apesar das divergências, a necessidade de educação formal para a população negra era um consenso entre os diretores e editores desses jornais.

Portanto, tinha-se na educação a esperança de conquistar uma vida profissional digna sendo, portanto um passaporte para a ascensão social ou um instrumento de luta contra o racismo. Santos (2007, p. 71) diz que "essa imprensa sempre incentivou e estimulou a escolarização da população negra, fazendo apelo aos negros para que estudassem a fim de melhorar a sua condição de vida".

A educação, tanto como sinônimo de instrução, de escolaridade, quanto no seu sentido mais amplo, abrangendo manifestações de caráter cultural, sempre foi muito valorizada pelas lideranças negras [...] A educação era tida como a única, ou pelo menos como uma das principais maneiras pela qual o negro conseguiria obter as mesmas oportunidades que o branco e deixaria de ser um "estrangeiro indesejável". Recebendo educação, o negro poderia "evoluir", integrar-se à vida nacional, combater a miséria em que vivia, os "vícios" e as doenças que o atormentavam (Pinto, 1993, 183).

Assim, era por meio dessa imprensa que os/as negras demonstravam a importância da educação formal como um dos principais instrumentos para os negros superarem algumas das barreiras impostas a eles pelo racismo. Conforme consta em alguns trechos de matérias jornalísticas:

O livro e a penna são o gladio que todo o negro deverá bradir para as lutas de sua emancipação moral (L. Guedes, Progresso, 3 (27) 20.08.1930, p.1 *apud* Pinto, 1993: 187).

À instrução e à educação juntemos a profissão que garante o meio de vida. (Progresso, 3 (31) dezembro, 1930, p.3 *apud* Pinto, 1993: 187).

Percebe-se, nitidamente, a defesa da educação formal como um meio de obter uma vida melhor. Apesar da divergência inicial entre alguns jornais “negros” sobre a ordem racial em São Paulo em meados do século XX, os jornais eram um meio de denúncia ao preconceito e a discriminação racial contra os negros. Nesse sentido, a articulação entre os seus diretores e produtores foi importante para o surgimento da Frente Negra Brasileira (FNB) na década de 1930, que fundou o seu próprio jornal “*A voz da Raça*”.

A Frente Negra Brasileira FNB teve um papel importante na construção de um projeto de educação que fosse capaz de elevar, tanto física quanto culturalmente, o (a) negro (a). Assim, a questão vista do ponto higienista, deslocava-se do eixo raça para o eixo civilização.

A educação escolar e religiosa cumpriria o papel de transformar o negro num membro ativo da civilização e do país. Sua evolução fora impedida não por limitações da raça, mas pela opressão. A inteligência deixa de ser, portanto, um atributo biológico da raça para tornar-se uma possibilidade mediante o cultivo cuidadoso pela educação. Este discurso possibilita a transformação do que era considerada uma inferioridade natural para uma questão histórica e social. (Oliveira, 2006, p. 61).

Para este autor, a FNB era um veículo de transformação social a intervir em todos os aspectos da vida do negro.

Dois importantes militantes do Movimento Negro e integrante da FNB confirmam a relevância desta instituição na luta pela educação dos negros: Lucrécio e Abdias do Nascimento. O primeiro diz que: “na época da Frente Negra havia muitas sociedades dançantes. A Frente Negra veio com uma ideologia diferente. Deu uma demonstração de que a educação era primordial [...]” (Barbosa, 1998, p. 51). E Abdias do Nascimento, assim ratifica: “Quanto às prioridades de ação para atingir esses fins [da Frente Negra Brasileira], entendia-se que a primeira frente de luta se localizava no campo da educação” (Nascimento e Nascimento, 2004, p. 120). A importância da Frente Negra foi tão grande que em 1936 foi registrada como um partido político de negros.

Dessa forma, os movimentos Sociais Negros tinham e têm consciência da importância da educação formal para os negros para obterem seus objetivos e serem tratados como cidadãos de direito e de fato na sociedade brasileira.

Outro instrumento significativo para a resistência dos negros na luta anti-racista, na década de 1940, foi Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento no Estado do Rio de Janeiro. Para Santos (2007, p. 87):

[...] foi também fundada para protestar contra a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros capazes de ler a realidade racial do Brasil, bem como resgatar a herança africana na sociedade brasileira, que naquela época era negada e relegada pelo eurocentrismo da chamada cultura brasileira.

O TEN trabalhava sua própria identidade, exigindo que a diferença deixasse de ser transformada em desigualdade. Assim como os outros Movimentos, o TEN tinha na educação a primeira prioridade de ação” (Nascimento e Nascimento, 2004, p. 121).

A educação defendida e promovida pelo TEN era uma educação reflexiva e crítica, que questionava a dominação social e racial, era uma educação na perspectiva de Paulo Freire, possibilitando “ler a realidade” e “re-escrever” o mundo.

Nesse sentido, a educação para o TEN, assim como para a Frente Negra, era um bem necessário no processo de luta contra o racismo e, um instrumento de ascensão social dos negros.

Assim, a educação, desde o pós-abolição, foi e ainda tem sido um instrumento resistência na luta anti-racismo nas principais organizações negras brasileiras.

Deste modo, como os sujeitos do nosso estudo são professores/as negros/as, não podemos deixar de reconhecer a importância grandes professores/as, intelectuais orgânicos (Gramsci, 1995) e militantes do Movimento Negro Brasileiro: Abdias do Nascimento, Alberto Guerreiro Ramos, Lélia Gonzales, Beatriz do Nascimento, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Luiz Alberto Gonçalves, Nilma Lino Gomes, Ana Célia da Silva, Valter Roberto Silvério, Henrique Cunha Júnior, entre tantos outros. Ressaltando o brilhantismo de Abdias do Nascimento e Alberto Guerreiro Ramos, que lutaram pela inclusão dos negros no ensino superior público, no sentido de garantir a igualdade racial, utilizando estratégias e táticas que mexem com as fronteiras da dominação (Certeau, 1994).

Cabe, entretanto, registrar que com a Lei 9394/ 96 avanços na luta pela superação deste quadro, dentre os quais destacamos:

✓ A inserção do tema diversidade dentre os *Temas Transversais* pelo Ministério da Educação (MEC), em cumprimento ao dispositivo constitucional do art. 210 de nossa Constituição Nacional, o qual determina que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Dessa forma, sensíveis à necessidade de uma modificação curricular devido à emergência de temas sociais relevantes para a inclusão da sociedade contemporânea foram elaborados os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), para o Ensino Fundamental.

Assim, ao reconhecer a necessidade de uma educação multicultural, criou-se, no âmbito dos PCN, como tema transversal a permear as diferentes disciplinas curriculares, o estudo da *Pluralidade Cultural*;

✓ Dispomos das *Diretrizes Curriculares* elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação-CNE para o Ensino Fundamental e Médio. Esse órgão normativo e consultivo do MEC estabeleceu, com base em um parecer da conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira em estabelecimentos da rede oficial e particular dos Ensinos Fundamental e Médio, mediante a promulgação da Lei Federal nº 10.639/03;

✓ *Dia Nacional da Consciência Negra*, introduzido no calendário escolar por meio do art. 79-B da LDB o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, data de aniversário da morte de Zumbi, um dos importantes líderes do Quilombo dos Palmares, representante da maior comunidade de escravos fugidos nas Américas, com uma população avaliada em mais de 30 mil pessoas.

✓ *A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnico-Raciais* para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a Lei 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio. Essa medida visa resgatar historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da

sociedade brasileira. De acordo com art. 26-A, § 1º da LDB, a partir da 10.639, tornou-se obrigatório no currículo escolar da educação básica o “estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”;

✓ *Criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)*, em 21 de março de 2003, que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. A SEPPIR recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. A finalidade principal dessas ações é gerar alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os cruéis efeitos de séculos de preconceito;

✓ E a adoção da *Política de Ações Afirmativas*, sobre a qual nos atermos com mais detalhes, tendo em vista seus reflexos no Ensino Superior, foco de nossa pesquisa, bem como por avaliarmos serem as Ações Afirmativas mecanismos de reparação do Estado brasileiro, diante de todos os processos ideológicos constituídos no processo de formação desta sociedade.

As Ações Afirmativas aparecem primeiramente em um contexto histórico específico nos Estados Unidos, após a aprovação do Ato de Direitos Civis, em 1964, pelo Congresso daquele país, e a assinatura da Ordem Executiva 11.245, pelo presidente Lindon Jhonson, em 1965. (VILAS-BOAS, 2003).

Os setores da nossa sociedade que mais apresentam tal grau de necessidades são os grupos étnicos, destacando-se os indígenas, que foram dizimados em quase totalidade nas suas mais variadas nações, e os negros que, desde sua escravização, sofre privações no tocante à cidadania brasileira.

Acrescentamos que, no caso específico do segundo grupo, é que trataremos mais atentamente nesta pesquisa, a partir das reflexões sobre os determinantes das condições sócio-culturais dos negros enquanto profissionais da educação (professores e professoras), nos quadros da Universidade Federal do Maranhão.

Neste sentido, concordamos que,

[...] A reflexão da prática, na prática e sobre a prática possibilita tomar consciência dos processos de construção da atividade profissional, características do trabalho do professor como profissional. (Perrenoud, 2001)

Nessa mesma perspectiva, Schön (2000) aponta para a reconstrução da prática profissional a partir da própria prática. Assim, a reflexão do/a professor/a sobre sua prática é um transformador das condições da atividade profissional dos/as professores sob projetos de modificações institucionais e social em que as preocupações sociais e políticas são explicitadas, como critério de orientação da prática reflexiva.

A universidade pública brasileira, mesmo sendo um dos poucos locais de exercício do pensamento crítico no Brasil, é um espaço onde se evidencia uma ausência de justiça racial. Desde sua origem até os dias atuais, a universidade não havia então debatido sobre a inclusão de setores da sociedade que historicamente foram alijados das políticas públicas e, conseqüentemente, estes mesmos segmentos não exerceram a cidadania plena.

Certo que, um dos debates mais pungentes e provocantes na sociedade brasileira e com presença marcante dentro da Academia, diz respeito à adoção de Cotas para ingresso no Ensino Superior. No entanto, evidenciar a necessidade de políticas reparatórias só reforça a omissão de aceitar o negro como parte importante de constituição da sociedade brasileira e maranhense, pois se evidencia sua ausência das estruturas educacionais, algo que provocou esse descompasso. Certamente não foi por incompetência inata ou inaptidão para os estudos avançados, como muitos chegaram a acreditar e defender.

De acordo com Carvalho, (2002, p. 4):

Desde a formação das instituições de ensino superior no século dezanove, não houve jamais um projeto, nenhuma discussão sobre a composição da elite que se diplomaria nas Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia e Engenharia existentes naquela época. A atual composição racial na nossa comunidade universitária é um reflexo apto da história do Brasil após a abolição.

O Estado brasileiro após a abolição da escravidão, ao invés de investir na qualificação dos ex-escravos, que passaram a ser cidadãos em tese, fez a opção por substituir os poucos espaços de convivência econômica e social dos negros pelos

imigrantes europeus. Isto impulsionado pela ideologia do “branqueamento” ou “embranquecimento”, como já citamos.

Por outro lado, este movimento deliberado ocasionou uma espécie de dispersão do sentimento de solidariedade entre os negros e de descontentamento entre as classes, pois a idéia era de que no máximo o *mulato* teria um lugar na sociedade. Segundo o que argumentavam à luz do raciocínio construído por Nogueira (1983), nos Estados Unidos existe uma linha de cor divisória entre brancos e não brancos. Já no Brasil, o que havia era uma linha intermediária, fluida, que permite o acesso aos mestiços com traços negróides disfarçáveis, no caso de atributos que implicam “status” médio ou elevado (diploma de curso superior, riqueza e outros) assim teriam permissão para incorporação aos grupos brancos. É claro que até os dias de hoje essa dita incorporação depende da posição de classe, ou seja, depende da condição econômica.

Os negros foram sistematicamente deixados à margem da sociedade, sempre relegados, basta constatar nos favelas, nas palafitas, nas periferias, nos sinais de trânsito e nos presídios. Os imigrantes, que aqui chegaram também com baixa qualificação em curto período de tempo vivenciaram uma ascensão social fulminante, recebendo do estado brasileiro uma política afirmativa de insumos, isenções fiscais, bolsas de estudos para os seus filhos e outros privilégios.

Nota-se que, tratar os desiguais com desigualdade (princípio fundante das Políticas de Ação afirmativa) foi uma alternativa de desenvolvimento da sociedade brasileira para atender os euros- descendentes.

Sendo assim, nosso foco será investigar na Universidade Federal do Maranhão o quadro de Professores/as negros/as a partir da análise de entrevistas com professores/as, que por amostragem, representam os Centros de Ensino que compõe o Campus do Bacanga em São Luís, tendo em vista, as várias concepções que permeiam o lócus universitário, cujos resultados finalizarão este capítulo.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2008 do IBGE, os percentuais de pessoas de 25 anos ou mais que concluíram Curso Superior no Brasil por cor ou raça são: Negros e Pardos – 4,7%; Brancos – 14,3%.

Além das diferenças educacionais, a PNAD divulga graves diferenças nos rendimentos. Ponderando os anos de estudo, vê-se que as disparidades concernem a todos os níveis. Faixa a faixa, os rendimentos-hora de pretos e de pardos são, pelo menos, 20% inferiores aos de brancos e, no total, cerca de 40% menores.

Ao analisarmos a distribuição do rendimento relacionado às famílias 10% mais pobres e 1% mais ricas, houve melhora da desigualdade no extremo mais rico. Eram 1,1% de pretos e 8,0% de pardos, em 1999. Em 2009, pretos e pardos representam, respectivamente, 1,8% e 14,2%. É um número ainda bastante distante da representatividade na população.

No que se refere o Estado do Maranhão, os números mantêm a distância, ficando os negros em condições inferiores em relação aos brancos com relação a pessoas declaradamente negras. Isso se torna contraditório pelo fato de que esse Estado tem a maioria das pessoas negras. Ficando entre as regiões brasileiras com índice considerável de população negra (pretos+pardos) Como se observa na tabela abaixo.

Tabela 1- Distribuição percentual, por cor ou raça

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	População				
	Distribuição percentual, por cor ou raça (%)				
	Total (1 000 pessoas)	Branca	Preta	Parda	Amarela ou Indígena
<b>Brasil</b>	<b>191 796</b>	<b>48,2</b>	<b>6,9</b>	<b>44,2</b>	<b>0,7</b>
<b>Nordeste</b>	<b>54, 020</b>	<b>28,8</b>	<b>8,1</b>	<b>62,7</b>	<b>0,3</b>
<b>Maranhão</b>	6 469	23,9	6,6	68,6	0,9
<b>Piauí</b>	8 569	31,0	2,7	66,1	0,2
<b>Região Metropolitana de Fortaleza</b>	3 580	33,0	3,0	63,8	0,2
<b>Rio Grande do Norte</b>	3 188	36,3	4,4	59,2	0,0
<b>Paraíba</b>	3 826	36,4	4,9	58,4	0,3
<b>Pernambuco</b>	8 820	36,6	5,4	57,6	0,3

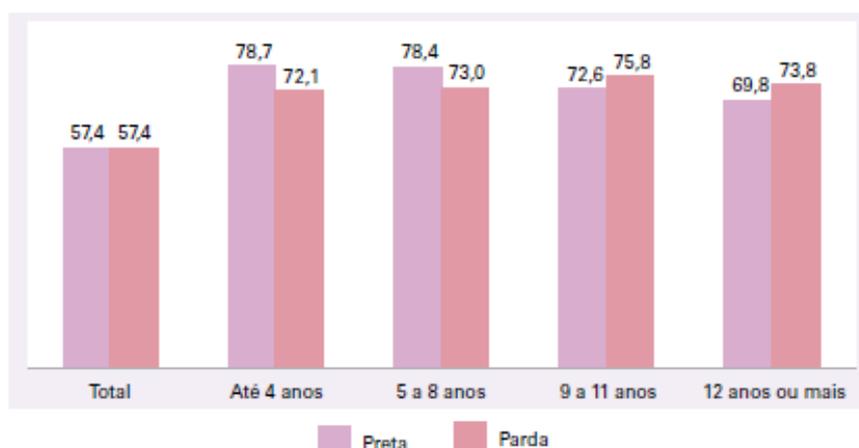
<b>Região Metropolitana de Recife</b>	3 774	37,0	7,6	54,9	0,4
<b>Alagoas</b>	3 206	26,8	5,3	67,7	0,2
<b>Sergipe</b>	2 052	28,8	3,9	67,1	0,2
<b>Bahia</b>	14 697	23,0	16,8	59,8	0,3
<b>Região Metropolitana de Salvador</b>	3 781	17,7	29,4	52,5	0,4

Fonte: IBGE - Síntese de indicadores sociais/2010

Em se tratando da presença do/s negro/a no mercado de trabalho brasileiro, esta é, vergonhosa e tem sido confirmada em estudos provenientes de diversas áreas do conhecimento. Implica na ocupação apenas nos postos de emprego subalternos ou em salários mais baixos, ainda que ocupem as mesmas profissões .

No Gráfico abaixo referente a razão entre o valor do rendimento-hora do trabalho principal das pessoas de cor ou raça preta ou parda em relação às brancas, por anos de estudo - Brasil - 1999/2009, a PNAD mostra as diferenças educacionais e fortes diferenças nos rendimentos. Considerando os anos de estudo (Gráfico), vê-se que as disparidades são referentes a todos os níveis.

Gráfico 1- rendimento do trabalho das pessoas de cor ou raça preta ou parda em relação às brancas



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

Nota: Pessoas de 10 anos ou mais de idade ocupadas na semana de referência com rendimento de trabalho.

Os indicadores socioeconômicos elaborados por instituições de pesquisa, como IPEA, IBGE E ONU, entre outros confirmam que a suposta *inferioridade* dos/as negros/as no mercado de trabalho é consequência da falta de educação, resultante de um longo período de exclusão e direito negado, conforme passamos a discorrer. Entretanto devemos atentar que não foi somente o aspecto da escolaridade o responsável pela situação atual do Negro. Outros elementos constitutivos da formação e constituição com ser social evidentemente contribuíram para este cenário.

#### **4.2 A COR DOS/AS PROFESSORES/AS DA UFMA: dados da pesquisa**

Para subsidiar as discussões sobre classificação racial na Universidade Federal do Maranhão, realizamos entrevista com professores/as negros/as desta IFES, além de coletar dados junto á universidade.

O Núcleo de Tecnologia de Informação da UFMA (NTI) nos forneceu os dados de forma geral e por Centro Acadêmico de Ensino, informando o quantitativo de professores/as conforme a classificação raça/cor, adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE: parda, branca, preta e amarela. De acordo com Castro, (2005):

Para classificar a cor ou raça das pessoas, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE utiliza desde 1980, nos recenseamentos, a autodeclaração, feita com base em categorias estruturadas: preto, pardo, branco, amarelo e indígena, que dentro de um conjunto (pigmentação da pele, cor e textura dos cabelos, cor dos olhos, formato do nariz, espessura dos lábios), compõem a cor das pessoas. (CASTRO, 2005, p. 66).

As informações fornecidas pela UFMA via NTI, relativas ao número de professore/as negros/as nesta IFES, nos mostra que, no ano de 2011, dentre o universo de 1.129 professores na Universidade Federal Campus do Bacanga temos:

Tabela 1: Cor dos/as professores/as da UFMA – segundo classificação do IBGE

Raça/Cor	Quantidade	Porcentagem
Indígena	05	0,44%
Parda	275	24,53%
Amarela	07	0,62%
Preta	58	5,17%
Branca	406	36,21%
Não declarada	351	31,31%
Não dispõe da informação	19	1,69%
TOTAL	1.121	100%

Na tabela acima, demonstra-se que há um grande número de professores/as que se declaram branca e parda (36,21%) e (24,53%) respectivamente, enquanto somente (5,17%) afirmaram serem pretos, (0,62%) amarelos e somente (0,44%) se auto-declararam indígenas.

A quantidade de professores que não declaram é relativamente grande (31,08%) acrescendo (1,59%) outros, os que não dispuseram qualquer informação relativa a esses dados específicos. Este dado nos chamou atenção, e, apesar de os dados não permitirem identificar os motivos para a não declaração da raça e cor por parte desses/as professores/as, aventamos a possibilidade de que derivem de uma falta de segurança em construir uma representação étnica e identitária.

Se considerarmos os dados do censo demográfico de 2010, realizado pelo IBGE, no qual nos mostra que mais da metade da população maranhense auto-declarou-se pardas e pretas com (76,2%), podemos observar que os professores negros na UFMA estão sub-representados no quadro de docentes, visto que somente (5,13%) professores se declararam pretos e (24,35%) pardos.

Vale ressaltar que nos dados coletados junto à UFMA, não tinha a quantidade de professores/as por sexo. Assim, os dados da pesquisa não nos dão possibilidades para uma investigação na perspectiva de gênero, raça/etnia. Contudo, na nossa pesquisa tivemos a preocupação de fazer esse recorte, entrevistando professores e professoras conforme veremos neste capítulo na subseção seguinte.

Ao analisarmos a situação de professores/as por lotação nos Centros, temos os seguintes dados:

Tabela 2: Cor dos/as professores/as por lotação nos Centros

CENTRO	CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA CCET		CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS CCH		CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS CCSO		CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE CCBS	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Raça/Cor								
Indígena	01	0.5	01	0.5	01	0.32	03	0.8
Parda	59	29.2	39	17.2	95	30.74	82	21.3
Preta	03	1.5	15	6.6	27	8.73	13	3.4
Amarela	05	2.5	01	0.4	0	0	01	0.3
Branca	75	37.0	81	35.7	95	30.74	155	40.4
Não declarada	54	26.8	84	37.0	85	27.50	128	33.3
Não dispõe da informação	05	2.5	06	2.6	06	1.94	02	0.5
TOTAL	202	100	227	100	309	100	384	100

Ao analisarmos a tabela acima, verificamos que em números absolutos, a maioria dos/as professores/as atua na área de Centro de Ciências Biológicas e da Saúde com (384), seguido do de Ciências Sociais (309). Cabe ressaltar, que a quantidade de Departamentos, Cursos e Disciplinas nos Centros, são variadas.

Ao fazermos um recorte por cor, observamos que dos/as professores/as brancos/as a maioria está na área de Ciências Biológica e da Saúde com (40.36%), seguido do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (37.12%), Centro de Ciências Humanas (35.68%), Centro de Ciências Sociais (30.74%). Notamos que apesar de o Centro de Ciências Sociais ter o segundo maior quantitativo de professores/as em números absolutos, é neste que vamos encontrar o menor proporcional de brancos. Vemos que há uma predominância de brancos no Centro de Ciências Biológica e da Saúde e no Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, este último possui o menor quantitativo de professores/as. Cogitamos que um viés explicativo deste dado é o fato de que os cursos da área médica e tecnológica são considerados de maior prestígio na sociedade.

No Centro de Ciências Biológicas e da Saúde vamos encontrar (3.38%) professores/as que se auto-declararam pretos/as e (21.35%) pardos/as, enquanto no Centro de Ciências Sociais tem-se (8.73%) pretos/as e (30.74%) pardos/as.

Se compararmos os dois Centros que tem o menor número absoluto de professore/as, quais sejam: Centro de Ciências Humanas e Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, vamos observar que no primeiro tem-se (15) pretos/as perfazendo 6.60% e (39) pardos/as que representa 17.18%, enquanto no segundo (03) preto/a seria 1.48% e (59) 29.20% de pardos.

Em se tratando dos Indígenas e amarelos, poucos professores/as se auto-declararam, sendo que o maior de Indígenas (03) que é apenas 0.78% está no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, nos demais Centros há somente (01) indígena auto-declarado. Observamos assim, que tanto indígenas quanto os amarelos estão sub-representados ou não declarados no quadro de docentes da UFMA, haja vista termos um número relativamente alto de professores/as não declarados 31,08% em um universo de (1.129) docentes, o que dificulta obtermos dados mais precisos sobre a cor dos/as professores/as da UFMA.

Esse levantamento mostra que os negros/as estão sub-representados na universidade pesquisada, pois se observarmos somente os números de forma isolada, podemos nos iludir numa análise mais apressada, segmento negro parece constitui uma proporção aproximada dos brancos, ou seja, o somatório de pretos e pardos beira os 30%. Ao passo que, brancos chegam aos 36% isto poderia representar certo avanço. Contudo, numa análise mais apurada quando se faz um comparativo destes dados com quantitativo de negros na população maranhense/ludovicense, percebe-se que eles estão com baixa representatividade na UFMA, pois o percentual de negros da sociedade maranhense chega a quase 80%.

#### **4.3 Os Sujeitos da Pesquisa: conhecendo os/as professores/as negros/as da UFMA**

Nesta seção apresentamos o resultado das entrevistas realizadas com os/as professores/as negros/as da UFMA, retratando o modo como se deram os discursos dos relatos selecionados.

Um dos momentos mais importantes da pesquisa nas Ciências Sociais é o encontro com os sujeitos da mesma. É neste momento que há uma interação entre o planejamento com os dados ainda brutos no discurso do entrevistado.

O encontro com os sujeitos da pesquisa se deu na própria Universidade, com exceção de dois professores/as os quais aconteceram: um na própria residência do professor e o outro em um ambiente externo marcado pelo próprio entrevistado.

Os/as professores/as negros/as convidados para fazerem parte da pesquisa pertencem ao quadro de professores efetivos da Universidade Federal do Maranhão, e, no intuito de preservar os nomes destes/as, escolhemos nomes de países do continente africano, conforme as características individuais de cada um/a. Deste modo, escolhemos os nomes dos seguintes países: Mauritânia, Mali, Nigéria, Quênia para representar as professoras, e Sudão, Congo, Angola e Egito, para representar os professores.

Nesse sentido, apresentamos no quadro a baixo os dados de identificação dos/as sujeitos de estudo.

QUADRO 1: Dados sobre os/as professores/as

Professor/a	Nível de escolaridade	Formação profissional	Auto-declaração de cor/raça	Como a “cor” está no registro civil	Sexo
Mauritânia	Doutora	Física	Preta	Parda	Feminino
Mali	Doutoranda	Enfermeira	Parda	Parda	Feminino
Nigéria	Doutora	Licenciada em Letras	Negra	Faioderme	Feminino
Quênia	Doutora	Bibliotecária	Parda	Parda	Feminino
Sudão	Doutor	Físico	Pardo	Branco	Masculino
Congo	Doutor	Antropólogo	Preta	Pardo	Masculino
Angola	Mestre	Médico	Preta	Morena	Masculino
Egito	Doutor	Pedagogo	Preta	Parda	Masculino

Ao observarmos o quadro de identificação dos/as professores/as quanto ao nível de escolaridade, percebe-se que a maioria dos/as entrevistados/as são doutores, apenas um professor tem o título de mestre e uma professora com o doutorado em andamento, os dois são da área médica.

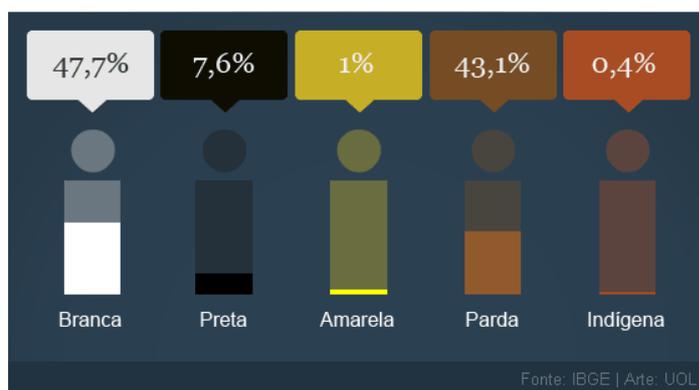
No conjunto de professores/as pesquisados/as a maioria se auto-declarou preta, três declararam-se parda e somente uma, negra, vale ressaltar que a categoria negra foi acrescentada pela própria entrevistada, pois esta não conta na classificação racial do IBGE, que adotamos na pesquisa para auto-classificação dos/as entrevistados/as (branco, amarelo, negro (preto+ pardo) e indígena).

A informação sobre a questão cor é de suma importância para o enfrentamento da discriminação étnico/racial nas políticas de promoção de igualdade racial, principalmente porque no Brasil, o racismo se materializa principalmente pela cor da pele, e não por uma herança genética, como verificado em outros países como EUA e África do Sul.

Em se tratando da cor que consta no registro de nascimento dos/as professores/as, percebemos uma grande diferença no que foi revelado pelos próprios sujeitos na auto-classificação, visto que grande parte se auto-declararam preta, no entanto nenhum dos/as entrevistados/as está registrado/a como preto, a maioria está como pardo, sendo um como branco, outro moreno e até mesmo a inusitada classificação, Faioderme.

Nesse sentido, percebemos que, nos dias atuais, as pessoas estão lidando melhor com a questão racial. Os negros estão se assumindo enquanto grupo étnico conforme ratificam as últimas pesquisas do Censo 2010, que revelam que houve uma mudança significativa na configuração da população brasileira ao longo do século. Pela classificação do IBGE, 97 milhões de pessoas se dizem negras (preta ou pardas), 91 milhões se declararam brancas. Assim sendo, percebe-se que a cada Censo, há um número maior de pessoas se declarando pardas. Conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 3 Classificação racial



Fonte: IBGE

Podemos levantar a hipótese de que há, portanto, um enegrecimento da população brasileira devido à valorização das condições raciais e étnicas. Todavia, esta valorização é resultado de ações do Movimento Negro, assim como as políticas de governo que têm atuado nestas questões nos últimos anos.

#### **4.4 O que revelam as falas dos/as professores/as**

Nesta seção pretendemos fazer uma análise que permita que as falas dos sujeitos na nossa pesquisa possam nos orientar na elaboração teórica, pois, conforme afirma Bachelard (1996), o conhecimento científico não é simplesmente coletar dados e, sim explicá-los, utilizar-se da racionalidade para compreender os fenômenos, superar os obstáculos e produzir saberes que se aproximam da veracidade.

Dessa forma, seguem os depoimentos dos/as professores/as negros/as da UFMA, que manifestaram aspectos das relações raciais que utilizamos para compreensão dos seus processos identitários.

A discussão sobre identidade tem certa complexidade. Para Munanga (2006, p. 02) “[...] a identidade apresenta uma dinâmica inesgotável no tempo e no espaço e [...] algumas explicações e conclusões que podem tirar sobre seu estudo serão sempre provisória”.

Deste modo, para a discussão que fazemos neste capítulo, requer que nos debrucemos sobre os processos de constituição destas experiências investigando suas dinâmicas, suas condições de produção e de produção dos sujeitos. Portanto, não basta ver e ouvir e ou ter conhecimento de algumas experiências; temos que problematizá-las.

Assim, para analisarmos as entrevistas semi-estruturadas, extraímos temas das questões exploradas nestas entrevistas que serão discutidos a partir de eixos de análise. Esses eixos de análise serviram de base para fomentar as discussões pertinentes às informações colhidas nas falas dos/as professores/as entrevistados. Os eixos de análises são:

1º Eixo: Concepção sobre a questão étnico-racial

- 2º Eixo: Escolha da profissão
- 3º Eixo: Trajetória docente
- 4º Eixo: Presença do/a professor/a negro/a na Universidade
- 5º Eixo: “Táticas” utilizadas no cotidiano da docência

Os temas discutidos nestes eixos sofreram análise por meio de um processo de diálogo com os referenciais teóricos que orientaram nossa investigação.

#### 4.5 Concepções sobre a questão étnico-racial

Iniciamos a entrevista perguntando sobre as suas **concepções sobre a questão étnico-racial** dos sujeitos, tendo obtido as seguintes respostas:

*“[...] algo novo enquanto categoria, conceito e até mesmo com prática. Mas importante e necessário para o sentimento de pertencimento [...]”. (Congo, 2011).*

*“Identidade, assumir uma etnia, afirmação por um grupo”. (Egito, 2011)*

*“[...] ainda é uma questão complicada para entender. Apesar da Luta étnico-racial! Isso ainda confunde muito as pessoas. Por exemplo, se usa o termo Raça no sentido político de Identidade”. (Angola, 2011)*

*“Precisa ser discutida mais amplamente [...] às vezes as pessoas não entendem, por não ter conhecimento e discussão ampla. [...] Considera que a maioria das pessoas no Brasil são descendente de africanos. (Quênia, 2011)*

*“O Brasil devido à formação da sociedade, a questão da etnia precisa ser mais discutida. Precisa ter educação para saber em que Raça se encaixa [...] a maioria de nós morenos, somos registrados como pardos, mas somos mesmo Negros. Com escolaridade e empregos mais baixos”. (Mauritânia, 2011).*

*“Questão ainda muito difusa no conjunto da sociedade e em nossas Instituições de Ensino de forma particular [...] muito heterogênea, inclusive no SUS, por exemplo, isto ainda é mal trabalhado”. (Mali, 2011).*

Percebemos, nestes discursos, que esse aspecto está relacionado ao processo de construção indenitária. Pois, os sujeitos da pesquisa consideram a necessidade de estabelecer um amplo processo de formação, que passa, necessariamente, pela educação ou reeducação da sociedade como todo. Conforme afirma (GOMES, 2000, p.02)

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprende o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, às regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar –, a necessidade da existência de sua ordem.

A identidade se molda nesses processos de interação social, e são formadas em diálogo aberto dependendo das relações que são estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.

Nesse sentido, a escola é um lugar de suma importância na construção da identidade, conforme aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998, p. 20), “Todas as vivências no espaço escolar são educativas e concorrem para os processos de constituição da identidade dos alunos”.

Assim, a escola e a universidade são instrumentos basilares para a construção de uma imagem positiva ou negativa que um/a aluno/a negro/a aprende de si mesma ou da memória dos seus antepassados. Pois, se a escola nega o patrimônio cultural negro para uma criança negra, ela não terá condições de formar uma auto-imagem positiva. Uma educação nessa perspectiva terá condições de trabalhar a desconstrução do preconceito e do racismo, assim como o fortalecimento da equidade de todos/as na escola independente de cor/etnia ou sexo.

No entanto, outros profissionais como Nigéria e Sudão, são mais reticentes na abordagem étnico racial, vão diretamente expressando seus pontos de vista no que tange à desigualdade a partir da condição social e não étnica, conforme mostram suas falas:

*“Minha concepção é mais para o futuro [...] é esperar que fosse esclarecida, que entre na cabeça do brasileiro que não existe beltrano, sicrano por cor, por cabelo seja por qual característica que seja [...] todos são seres humanos”. (Nigéria, 2011)*

*“Acho que a discriminação não é em função da cor, mas uma condição social [...] não gosto dessa abordagem [...]”. (Sudão, 2011).*

Essa forma de pensar destes professores/as é de que a sociedade brasileira é homogênea. No entanto, é essa homogeneidade que vai ignorar a

existências das diferenças, ou seja, está baseada no mito da democracia racial<sup>20</sup>.  
Conforme Gomes (2000)

Muitos professores ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao extinto regime do Apartheid na África do Sul [...] Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico e conceptual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial.

Para a autora, é importante que na formação do/a professor/a esteja presente a discussão das questões raciais para que ele possa saber lidar com o racismo que acontece no âmbito escolar.

Dessa forma, ao negar a existência da diferença entre negros e brancos, a professora Nigéria e o Professor Sudão negam a existência da discriminação racial na Universidade e, conseqüentemente, se posicionam contrários às cotas. Deste modo, ao admitirmos a existência do racismo estaremos consolidando mudanças na educação quanto às relações étnico-raciais, “território de reconfiguração de identidades e de reconstrução de relações sociais, de semear a consciência política e histórica da diversidade, e de promover ações educativas de combate ao racismo e à discriminação”. (SILVA, 2005, p.32).

#### 4.6 Escolha da profissão

A escolarização significa uma das poucas oportunidades para o/a negro/a ascender socialmente, e o magistério é uma das possibilidades de uma escolha profissional que lhe dará chance de uma melhoria de vida. Nesse sentido, perguntarmos se a escolha da profissão de Professor/a teve alguma relação com o fato de ser Negro/a, e obtivemos as seguintes respostas:

*“De uma certa forma, a escolha de ser um profissional na área de educação, especificamente de uma universidade, no ensino superior, ela justamente aconteceu em função da minha própria qualificação, foi a partir do trabalho campo, da dissertação de mestrado em São Paulo na PUC dessa cidade, que eu tomei conta, vi a dimensão do objeto que eu estava trabalhando, crianças negras e de como elas eram vistas num ambiente totalmente branco, e foi justamente a partir dessa pesquisa, dessa qualificação, que eu fui naturalmente galgando os espaços da continuidade dos estudos no*

<sup>20</sup> Gilberto Freyre “teria sido o criador do conceito de ‘democracia racial’, o qual agiu como principal impedimento da possibilidade de construção de uma consciência racial por parte dos negros.” (Souza 2000, p. 136). Não obstante, há intelectuais que contestam, e defendem o que teria sido apenas uma má interpretação da Tese Freyriana.

*âmbito do doutorado, e uma das vertentes profissionais que eu vi nesse movimento foi justamente o ser docente universitário, então acredito que tudo começou com esse processo [...]”. (Congo, 2011).*

Notamos um processo de formação, qualificação que leva-o a se identificar com o seu objeto pesquisado. Nós mesmos deixamos explícito no texto que nossa consciência de negritude só despertou após a tomada de contatos com lideranças dos movimentos sociais, militantes do Movimento Negro, assim também com iniciação em pesquisa científica que serviram para acionar uma percepção adormecida pela falta de ter sido trabalhado culturalmente. Todo esse desenvolvimento de construção e posicionamento está intrinsecamente relacionado ao processo identitário, mais ainda para o professor/a. Conforme nos diz Cury e Ribeiro (s/d, p.01):

O problema da identidade profissional, especificamente nas relações étnicas, está no cerne do processo identitário do docente negro, em que cada um continua a produzir no mais íntimo, e da sua maneira, ao romper tréguas e rasgar formalidades para criar novas ambiências. Ao partirmos do princípio de que a identidade não é uma propriedade ou um produto, mas um lugar de lutas e conflitos, pode-se afirmar que o processo identitário é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Não temos dúvida alguma de que a vivência, a militância, as pesquisas, a produção e participação em eventos políticos e científicos formam um conjunto de relações que moldam um formato de professor que servirá de espelho para outros negros, tornando-o referência.

Outra situação, é que, mesmo não demonstrando diretamente uma relação entre escolha e condição racial, podemos considerá-la até mesmo, como consequência, pois, seja no sentimento ou na ação, a definição se dá pela herança ou pelo menos esta característica herdada, influencia. Como nos mostra as fala abaixo de Angola e Mali:

*“[...] ser médico, talvez por influência da avó parteira [...] e ser professor não sei [...] lia muito, era um dos primeiros alunos da classe até 4ª série [...]”. (Angola, 2011).*

*“Não, foi uma decisão deliberada para enfrentar situações de subalternidade [...]”. (Mali, 2011)*

As parteiras tradicionais são protagonistas de uma realidade, ainda muito presente no interior do País, mais fortemente nas regiões norte e nordeste. Suas vivências pragmáticas estão assentadas nos saberes tradicionais. É um ofício nobre transmitido de geração a geração, a maioria é composta de mulheres simples e humildes. Suas histórias têm fortes ligações com suas raízes étnico-culturais.

Então, nesta direção entendemos que; sendo oriundo de uma região quilombola, é certo afirmar que “Angola” cursou Medicina por uma forte influência das atividades exercidas pela avó parteira, que, por ofício cuidava da saúde das mulheres e crianças da sua comunidade. Mas essa trama, se completa numa teia de simbologias, que está aliada novamente com a identidade:

Também é a construção de um referencial simbólico sintetizador de experiências ambíguas: inovadora e conservadora. Essa ambigüidade, de um lado, está a ideologia da conformidade e o uso de medicamentos industrializados, que levam a sociedade ao consumo extremado; de outro, a tradição, utilizando recursos da natureza, da própria cultura local e regional. (Barroso, 2009, p.07)

Quando “Mali” se refere a “[...] enfrentar situações de subalternidade [...]” os negros não estariam exatamente nesse lugar, que fora estabelecido pelas relações raciais, estabelecidas pelas desigualdades socioculturais históricas”? Isto reforça a necessidade de auto-firmação de alguém que ao ver seus pares e familiares em condições de desvantagem social, estudou, preparou-se e qualificou-se para orgulhosamente representar suas origens

Vejamos os sujeitos que apresentaram uma visão distinta:

*“Não, não tem relação direta. [...] acho assim inatismo [...], pois, desde pequeno com os primos gostava de brincar de ser professor [...]”. (Egito, 2011).*

*“Não, eu era Analista de Sistema. Mas sempre tive uma queda pelo magistério. A escolha da profissão foi por amor, vocação e identificação. Pois, assim poderia continuar estudando e fazer um Mestrado e Doutorado”. (Quênia, 2011).*

*“Não, nenhuma relação [...] eu sempre gostei de estudar ciência, ficção científica [...] eu na verdade sempre gostei foi de estudar. A condição de professor também exige que se estude”. (Sudão, 2011).*

*“Não, teve haver com o grau de educação [...] meus pais sempre se importaram com a educação”. (Mauritânia, 2011).*

*“Não, [...] depois no magistério é que vou perceber essas coisas. Lá no sertão minhas primas brigavam e me chamava de negrinha, mas aquilo era*

*tão normal que mesmo na briga, parecia carinho. Mas o fator decisivo foi minha Mãe que no leito de morte pediu-me que fosse professora tinha apenas 10 anos de idade. Eu queria fazer Direito pra ser Desembargadora Federal, mas minha mãe não queria.” (Nigéria, 2011).*

Os demais sujeitos desconsideram qualquer relação entre ser professor e ser negro. Muito embora, nenhum deles negue suas condições de negritude. Pelo contrario, até reafirmam a partir do momento que atingem um certo grau de ascensão social, isto é, o grau de conscientização seja política, de gênero ou étnico-racial se dará mediante o acúmulo intelectual que cada uma terá ao longo do percurso profissional, conquanto, também se desenvolverá no conjunto das suas Representações Sociais.

#### **4.7 Trajetória docente**

Indagamos aos professores/as se ao longo da suas trajetórias docente eles sofreram algum tipo de discriminação ou preconceito racial por parte de seus pares, alunos ou superiores, e no conjunto das falas percebemos que a trajetória formativa docente é construída na inter-relação da dimensão pessoal e profissional (ISAÍÁ, 2003).

Dentre os/as oito entrevistados/as a metade afirmou já ter sofrido algum tipo de discriminação ou preconceito racial, a outra metade diz não ter passado por esse tipo de situação:

*“Já. Não declarada, mas, já de maneira velada! Você sempre sofre, sempre é checado uma vez como Diretor de Pós-graduação, um processo de saída de docente para fazer doutorado fora do País, é dinheiro público, né? E eu estava tomando conta disso, num pedido de vistas do processo a reação foi a depreciação do meu trabalho e da minha condição étnica”. (Congo, 2011).*

*“Sim, já sofri através de ações, atitudes veladas, camuflada! Alguns colegas ou mesmo alunos [...]”. (Egito, 2011).*

*“A gente sente, como a gente vem estudando isso, o preconceito ele é velado, existem alguns velados, na palavra, na fala você percebe isso” [...] Mas esse velado existe na Universidade, na sociedade como um todo, onde você percebe isso, na sutileza você vê onde isso ocorre [...] o racismo institucional é velado, sem perceber os caras vão tirando você dos direitos que você tem. Isso é um ponto. O racismo institucional existe, até construído, viu [...] (Angola, 2011).*

*“É relativo. Essa é uma questão difícil de responder, pois no Brasil o preconceito é velado. Covarde!” (Nigéria, 2011).*

Nota-se na falas a cima que a situação de preconceito se deu de forma velada, camuflada. Contudo, essa percepção do preconceito velado presente na democracia racial, se dá em virtude de uma reação dos que se sentem excluídos e buscam se organizar em grupos desenvolvendo uma ideologia própria de resistência que acontece sob diversas maneiras: “pela afirmação cultural como marca de resistência e de identidade e pela violência explícita, na agressão não menos danosa da ideologia a qual tem sido submetido o povo negro – o medo da humilhação que persegue o afrodescendente”. (Cury e Ribeiro).

Assim, o Movimento Negro tem empreendido esta luta de forma individual e coletiva, seja por meio da juventude organizada seja por intelectuais e pesquisadores/as negros/as.

Nas falas de Sudão, Mali e Quênia ficou demonstrada a idéia de que existe democracia racial no País, pois para eles não se pratica aqui o preconceito de raça, mas sim o geográfico, percebe-se que no seu entendimento há uma igualdade racial entre as pessoas, e esse discurso de igualdade tende a mascarar o preconceito racial sendo portanto um empecilho para a sua superação.

*“Não, [...] quando fui fazer o Doutorado em São Paulo sofri preconceito por ser nordestino, não por ser negro. Eles nos chamam logo de “Baiano”. (Sudão, 2011).*

*“Não, só quando fazia Pós-Graduação no Rio de Janeiro, um professor me perguntou algo sobre meu CPF e alguém da turma me chamou de “Paraíba”. Mas não sei se foi pela cor [...]”. (Quênia, 2011).*

*“Com esse aspecto racial não” (silêncio). (Mali, 2011)*

*“Não... não... não”. (Mauritânia, 2011)*

Sobre este assunto, Munanga (1999), diz que as elites dominantes dissimularam as desigualdades impedindo que negros/as tivessem consciência dos sutis mecanismos de exclusão em que são submetidos. Para o autor, o mito da democracia racial teve uma penetração profunda na sociedade brasileira:

*“Encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria” (MUNANGA, 1999, p. 89).*

As falas do professor Sudão e da professora Quênia quando dizem não terem sofrido preconceito racial mesmo sendo negros, mas sim preconceito por serem nordestinos, nos faz refletir para outra questão importante para ser discutida; os outros segmentos minoritários, os migrantes nordestinos, que muitas vezes viajam para o Sul e Sudeste em busca de melhores oportunidades. Assim, estereótipos são criados para expressar o preconceito velado como mostra a fala dos dois professores quando foram chamados de “Paraíba” e “Baiano”, que são utilizados, preconceituosamente, pelos habitantes das cidades que os acolhem.

Para Albuquerque Júnior (2007), esses estereótipos do nordestino começaram a se constituir na década de 1920, por meio de obras literárias e culturais que criaram personagens com características que irão marcar a vida dos/as nordestinos/as até hoje como, por exemplo, o cangaceiro, o jagunço, o coronel, o flagelado, entre outros.

Porém, para o autor esse preconceito contra o nordestino não acontece somente por conta da origem geográfica, mas porque está associado a outros preconceitos:

[...] como o preconceito de classe, aquele dirigido contra as pessoas pobres, que se ocupam com as atividades mais desqualificadas no mercado de trabalho e o preconceito racial, já que a maior parte da população da região é mestiça ou negra. O nordestino também será vítima do preconceito dirigido aos menos letrados e analfabetos, já que uma boa parcela dos migrantes nordestinos dos anos 30, 40 e 50, possuíam baixa taxa de escolaridade [...] (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 125).

Nesse sentido, observamos que por mais desatentos que estejam os/as professores/as no que diz respeito às relações raciais, quando descrevem que o preconceito sofrido se deu apenas no aspecto geopolítico, notamos que seja indissociável suas características físicas e seus traços negróides, mesmo que não tenham a consciência étnica racial suficiente para perceber que também sofreram uma discriminação racial. Diferentemente dos demais que sentiram o preconceito racial velado, estes não tiveram a mesma percepção.

#### 4.8 Presença do/a professor/a negro/a na Universidade

No período em que você exerce o magistério nesta instituição com quantos negros/a você conviveu como colega de Departamento? Este questionamento que fizemos teve por finalidade identificar outros/as professores/as negros/as nos Departamentos em que trabalham, assim como conhecer o perfil étnico-racial da Universidade.

Perguntamos também, se houve algum episódio marcante? Quantos professores negros na Universidade você conhece atualmente? (Quantos são homens e quantos são mulheres?) A que você atribui este número?

Para compreender como se deu o processo de invisibilidade do negro nas Instituições de Ensino Superior no Brasil e no Maranhão é preciso fazer um estudo no sentido de buscar encontrar uma identidade propriamente da brasilidade cristalizada na obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala* (1933) que vislumbrava uma cordialidade de convívio inter-racial que justificaria a mestiçagem no Brasil. Ponto de vista já comentado em capítulos anteriores.

Esta tese defende que aparentemente não houve uma demarcação tão nítida na sociedade entre o branco e negro. No entanto, a democracia racial realmente não passa de um mito, pois percebe-se que é enrustido, escamoteado e em muitas vezes revelado. Como podemos aferir nas falas abaixo:

*“Ótima pergunta... sabemos que existe o discurso que se vive numa democracia racial, mas se sabe que é um preconceito demagógico e uma mentira. Desde aluno no Curso de Graduação que fiz éramos três a quatro alunos negros, se contava numa turma de trinta e cinco. Agora apenas três (negros) no Departamento. E já houve episódio com uma das três colegas (numa certa viagem nesses Programas que agente dá aula pelo interior, sumiu um objeto e mesmo tendo várias outras professoras minha colega foi acusada e se sentiu mal. Depois se achou o perdido e a pessoa pediu desculpas, mas ficou o episódio. Na UFMA, no máximo tem quinze professores negros no Campus do Bacanga, a maioria é de homens. Uma hipótese que a mulher negra tem mais dificuldade, para ascender como professora universitária, mas não tenho esses dados. (Egito, 2011)*

*“É uma pergunta muito interessante e ao mesmo tempo é uma pergunta que demonstra o quanto a instituição UFMA ainda carece de aberturas nesse sentido, nesses 14 (catorze) anos o concurso público do qual eu participei, em 1997, eu fui o último negro a entrar no Departamento. Então, de fato, negros engajados, ou negros que se autodenominam pertencentes a essa etnia, eu convivo no Departamento com duas pessoas, uma sou eu próprio e o outro é um Professor, meu companheiro de atividade do Departamento, é muito estranho pensar que um Departamento, com trinta e três pessoas,*

*nós tenhamos apenas dois negros digamos assumidos, dentro do próprio Departamento, isso é uma questão que salta aos olhos, de como ainda a instituição necessita de criar mecanismos e condições pra que você tenha de fato a abertura de concursos ou estímulos de ex-estudantes a se tornarem docentes, caminharem na área e poderem ocupar esses cargos, quando da ocasião da efetivação desses concursos”. (Congo, 2011).*

*[...] eles nunca me deixaram ser chefe de Departamento [...] Quando passei a ganhar mais a raiva começou. Depois que cheguei com mestrado 25%, doutorado 50%, pós-doutorado era pra mostrar que queria não era percentual. Mas era pra melhorar a sala de aula. Aqui de negra só entrou uma professora. Você nasce canela, marrom, café-com leite, tudo misturado [...] Na UFMA, conheci Vera Lúcia Almeida, afamada, que foi até Diretora do CCET [...] “aí eu não conheço nenhuma história que concerte o passado, mas conheço uma coisa, a Educação.” (Nigéria, 2011).*

*“Três, quatro, no Departamento e fora, tem uns quatro ou cinco amigos. Realmente no colégio tinha mais negro [...] Eu não sei te dar a precisão, mas sei que aumentou bastante. Talvez, talvez vinte a trinta por cento. É até um trabalho que eu tenho que fazer isso, quem me pediu pra fazer isso foi o professor Jorge Carvalho, fazer levantamento dos professores negros da Universidade, e eu não fiz ainda. A impressão que eu tenho é que tá em torno de trinta a quarenta por cento da população dos professores, assim grosseiramente, viu [...]”. (Angola, 2011).*

Mesmo “Angola” informando que aumentou bastante, evidencia a pouca presença, pois em seu Departamento haveria aproximadamente uns 4 (quatro) [algo em torno de 10% do quadro da sua unidade] e a mesma quantidade fora, nos outros Centros, que equivale a menos de 1% do número total de professores – os da universidade). “Nigéria” discorre sobre uma suposta relação conflituosa com seu Departamento. Mesmo sendo uma professora qualificada e uma das primeiras a fazer Mestrado e Doutorado, nunca foi chefe de Departamento. O que estaria por trás dessa não aceitação?

Podemos perceber que a trajetória dos processos educacionais ou da educação superior no Brasil revela o quanto o negro ficou excluído. Em meados do século XX foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia, que ajudou a se agregar a Universidade do Brasil (1939). A questão racial não foi discutida, então, e confirmou-se, pela ausência de questionamento, de que estaria destinada a educar a mesma elite branca que a criara. Na mesma época, a Universidade de São Paulo USP, centro de excelência universitário, foi criada sem sequer questionar a exclusão racial praticada em todos os níveis da sociedade. Ainda, conforme afirma Carvalho (2002, p. 5):

[...] Guerreiro Ramos, um dos grandes sociólogos e pensadores da condição nacional brasileira, formou-se na primeira turma da Faculdade Nacional de Filosofia, porém não conseguiu ser professor da instituição - vítima de várias perseguições (inclusive raciais), foi excluído do grupo seletivo que formou a geração seguinte à sua na primeira universidade pública brasileira. Da mesma forma, Edson Carneiro, um dos maiores estudiosos da cultura do negro no Brasil, não conseguiu exercer a cátedra de Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professores de trajetórias apagadas se sucederam nos cargos que nenhum dos dois, brilhantes como foram, conseguiram ocupar. Podemos acrescentar ainda a esta lista de excluídos ilustres o nome de Clóvis Moura, intelectual que dedicou sua vida a escrever sobre a história do negro no Brasil [...].

Evidencia-se, com contundência, a necessidade de problematizar a cerca da constituição, formação e consolidação da universidade brasileira, considerando a presença, ou melhor, a ausência do negro professor e até mesmo como estudante. Levando em consideração os dados da PNAD (2009) no que se refere à educação superior no Brasil, o quadro de distribuição da escolarização é alarmante visto que, apenas 4,7% das pessoas auto-declaradas negras com mais de 25 anos têm curso superior. O percentual dos ditos pardos é de 5,3% enquanto dos brancos é de 15% - mais que o triplo da porcentagem dos negros. Percebe-se, portanto, uma grande desproporcionalidade em oportunidades educacionais em nosso País.

Outros/as entrevistados/as, mesmo sendo otimistas, não conseguem sequer lembrar dos nomes de colegas negros. Revela, pois, uma presença pouco representativa, contradizendo-os quando dizem que tem bastante ou que aumentou consideravelmente o número de professores negros na UFMA:

*“Não, no meu Departamento temos uns oito professores dessa cor, dessa etnia [...] eu conheço [...] na Universidade como todo não sei estimar [...] mais no Departamento de Biblioteconomia é o que mais tem negros [...].”*  
(Quênia, 2011)

*“Tenho, tenho hoje. Vou dizer, mas não sei se ele [...] uns cinco [...] homens são a maioria [...] Matemática não tem ninguém (falando das mulheres) umas quatro fora, mais ou menos 15 mulheres, mais homens tem mais.”*  
(Mauritânia, 2011).

*“Costumo brincar que se fizerem cotas no meu Departamento deveriam fazer pra brancos porque a maioria em termos de características globais são negros [...] o padrinho do meu filho, um dos meus melhores amigos, minha namorada atual ela é negra. Essa coisa de raça é coisa da eugenia, arianos etc. A Europa é tribal, mas nós não somos odiosos como eles[...] quando fiz doutorado não fui para a Alemanha pelo ódio racial. Nos Departamentos de modo geral tem muitos negros, na área técnica sempre teve mais negro mesmo”. (Sudão, 2011).*

*“Aqui no Departamento tem a presença caracteristicamente negros, morenos, pardos. Os brancos são a minoria. Número expressivo 33 professores ao todo. Na UFMA a metade é negra. Conseqüência dos nossos professores maranhenses em essa formação da população.” (Mali, 2011).*

Quando se diz que não há um preconceito racial declarado ou que há um número expressivo de professores negros na UFMA, universaliza-se apenas a concorrência, mas não as condições para competir. De maneira que, para ser realmente democrática, é preciso uma igualdade econômica, social e cultural, pois a discriminação racial, sempre foi um fator de seletividade na universidade brasileira. É o que o antropólogo José Jorge de Carvalho (2002) chama de *“Ação negativa nos meios acadêmicos”*. Para o autor,

No momento presente, nós temos em média 0,5% de professores negros nas universidades públicas brasileiras. Em algumas, isso chega a um escândalo como o da USP que é de 0,2%. De 4700 professores, nós não contamos 10 professores negros em toda a USP. A Universidade de São Carlos tem 670 professores e tem 3 professores negros, isso chega também a 0,2 %. A UnB tem 1500 professores tem 15 professores negros, é 1%. A maioria chega a 1% como teto. É a mesma porcentagem de diplomatas negros: dos 1000 diplomatas do Itamaraty, apenas uns 10 são negros. Esta é a porcentagem da presença negra na elite brasileira. (CARVALHO, 2006, p. 5).

Mesmo passado quase uma década, os dados ainda são atuais. É uma exclusão racial extrema, que estamos revelando a partir dos dados de Carvalho (2002) sobre a composição racial nas Universidades brasileiras, ou seja, é de nós mesmos que estamos falando. Observemos o pequeno relato de um intelectual da USP.

[...] Até onde eu saiba não há uma linha de pesquisa sobre gênero e raça na USP. Há um núcleo de estudo da mulher, dirigido pela professora Eva Blay. [...] Talvez exista uma explicação histórica para isso, porque normalmente quem estuda esse tema são as mulheres. Mas, não temos professoras negras de sociologia ou de antropologia na Universidade de São Paulo. Entrei nela em 1980, como professor, e nunca mais houve um outro professor negro no Departamento. Lembro-me do dia em que Florestan Fernandes recebeu o título de professor emérito e eu estava na fila para cumprimentá-lo. Eu não sabia que ele me conhecia. Por isso assustei-me quando ele me disse que estava muito contente com a minha presença naquela solenidade. Pois fora informado de que ali estava um negro que nem era brasileiro [...] (MUNANGA, p. 81, 2004).

Este registro, do intelectual negro da USP evidencia mais ainda um quadro de desproporcionalidade que existe entre a população afro-brasileira e sua

sub-representação nas esferas de poder e espaços decisórios, como a academia brasileira por exemplo.

Há, sem dúvida alguma, uma situação no mínimo discrepante, no que tange à baixa representatividade do seguimento negro dentro das Instituições de Ensino. Evidentemente, que quanto maior a participação de segmentos diversos na dinâmica das Universidades, refletindo a sociedade, teremos a representação real de todas as categorias e classes sociais.

#### 4.9 “Táticas” utilizadas no cotidiano da docência

No que se refere à identificação dos/as entrevistados/as como negros/as, perguntamos que “táticas” eles/as se apropriam e utilizam para subverter a ordem dos discursos proferidos nas questões étnico-raciais presentes no cotidiano da docência.

Sabemos que a cultura escolar é a principal representante dos mecanismos institucionais utilizados para a manutenção e reprodução de privilégios raciais, sociais, culturais e civilizatórios, que por meio de um modelo de sistema de ensino e de sua lógica de funcionamento, garante a seleção daqueles tidos como “herdeiros” dos privilégios, que foram e são transmitidos, naturalizados e legitimados no processo educacional. Entretanto esse instrumento pode e deve ser utilizado num outro sentido.

Os interlocutores respondem assim, a esta questão:

*“A qualificação é fundamental para graduandos quer seja no meu Departamento, quer seja em outros cursos, para os graduandos verem docentes negros qualificados [...] publicação, planejamento e fundamentação teórica. Ainda organização e participação de eventos, publicação em revistas indexadas, divulgação da Associação de Pesquisadores Negros”. (Congo, 2011)*

*“Primeiro, tática é me apropriar de conhecimento que historicamente foram construídas por pessoas brancas. Já pego a perspectiva de Gramsci de um contra-Hegemonia. Exemplo [...] denegrir, comparar com o negro, não usar este termo por exemplo.” (Egito, 2011).*

*“Processo de formação universitária, sempre manteve um posicionamento afirmativo, debates interlocução de debates [...] reafirmando a composição da sociedade perpassa na minha oratória [...] Questões preconceituosas aonde as percebo eu as destaco [...] não deixo passar.” (Mali, 2011).*

*[...] em relação a qual é a tática, à medida que você trabalha, e eu chegando aqui eu fui participar do movimento político e percebi também que do ponto de vista biológico, na formação, nas discussões, ninguém tratava das questões do negro e do índio. Tanto que quando eu conversava com Maria Aragão e outras pessoas ela questionava porque que eu falava isso. A questão era classe, não se discutia cultura nem etnia, nada disso, como se fosse tudo igual. E aí eu já percebia que não era. Isso, essa minha percepção é daquilo que eu percebia lá atrás. (Angola, 2011).*

*“Aqui (na UFMA) assumi um cargo. As pessoas não falam [...] mas, a gente percebe. Numa assessoria e [...] incomoda o fato de ser mulher, ser negra. O fato de ter poucos negros é social a questão está na base. Fiz segundo Grau em Coroatá e hoje sou Doutora [...] o governo precisa olhar mais, é para as comunidades Quilombolas [...] alguns se valem das cotas pra entrar aqui, mas e depois? [...]” (Quênia, 2011).*

Notamos uma posição consolidada majoritariamente, a de que os/as professores/as Congo, Egito, Mali e Angola colocam como primeira necessidade a educação, como instrumento de defesa e proteção ao mesmo tempo. Bem como, propiciar uma visibilidade capaz de inverter o *status quo*, que nas suas nuances legitima as desigualdades. A professora Quênia também deposita esperanças na educação como um meio de mudança de vida. Contudo, se posiciona contrária às políticas de ações afirmativas, diferentemente dos demais que têm um posicionamento firme contra o racismo e o mito da democracia racial brasileira.

Este posicionamento dos/as professores/as vem corroborar com o pensamento de parte do Movimento Negro organizado, quando viram a necessidade de criar uma organização de caráter político contra o racismo, vendo a educação um valor importante, uma prioridade para as lideranças que viam na educação um meio de luta contra o racismo e pela igualdade racial. Conforme mostra trechos do Programa de ação do MNU:

O processo de alienação da criança brasileira se faz sobretudo através da escola, onde se dá o reforço de um conjunto de idéias elitistas que distorce os valores culturais e nega a participação dos oprimidos no processo histórico brasileiro. Ora, um povo que não sabe do seu passado, um povo sem história não pode visualizar os caminhos a empreender ao seu futuro. No caso da criança negra, é justamente na escola que se dá quebra de sua estrutura psicológica, emocional e cultural através da internalização da ideologia do branqueamento, do mito do brasileiro cordial e do mito da democracia racial. No final desse processo se ela não reage, acaba por se envergonhar das suas origens e da sua condição de negro. Por outro lado, é importante ressaltar que esses processos se reforçam, também, a nível universitário. A educação deve ser um instrumento de libertação e não de alienação do povo. Portanto, devemos lutar pela transformação não só da estrutura, como dos conteúdos do sistema educacional brasileiro, exigindo a

colocação, no mesmo nível da história Européia, a história da África, assim como a ênfase sobre a participação do Negro e do Índio na formação sócio cultural do Brasil.

O Movimento Negro em geral sempre considerou a educação como um bem muito valioso, quer seja ela política universalista ou focalizada, através de ações afirmativas.

Como dissemos este posicionamento não é homogêneo nem muito menos unânime, os/as professores Maurîtânia, Sudão e Nigéria além de se colocarem prontamente contra as cotas raciais, chegam a ficar indiferentes com relação ao pertencimento étnico racial, se distanciando até mesmo da possibilidade de discutirem tais questões, conforme mostra as falas à baixo:

*“No nosso caso aqui a gente não tem esse tipo de discussão, não vejo a necessidade de estar discutindo isso aqui [...] aquele caso recente do professor (que cometeu um ato de racismo contra um aluno africano) foi um caso isolado [...]” (Maurîtânia, 2011).*

*“Não. Identifico-me como misturado, não sou branco, nem negro, sou fruto dessa mistura. já fui discriminado por ser nordestino.” (Sudão, 2011).*

*“Não costumo me identificar como negra [...] Eu me sinto brasileira, lá em Portugal onde eu fiz o doutorado são racistas [...] eles me olhavam como me vestiam, fosse na embaixada ou casa do Brasil, eles não dão bom dia”. (Nigéria, 2011).*

Nessa perspectiva, como pode ser vista a identidade do professor que se identifica como “misturado”, e da professora que não se vê genericamente como brasileira e a que se declara indiferente a essa discussão? De acordo com Jacques D’adesky (2001, 76) a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros, em conseqüência de sua ação.

Para o referido autor, a identidade não é construída no isolamento, pois ela é negociada durante toda a vida, por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Nesse sentido, ser negro, isto é, reconhecer-se negro, é ter uma postura cultural, social e política, intermediando as múltiplas dimensões de convivência. No entanto, para que isso ocorra sem deturpações o sistema educacional, bem como, os educadores devem ter a consciência desse processo.

A universidade é um espaço de formação que deve estar inserida num processo educativo amplo, que não se resume a currículos, regimentos e avaliações,

mas que possa ser um espaço que interfira na construção da identidade negra, valorizando a mesma, ao invés de discriminar e negar.

Para finalizarmos as entrevistas perguntamos ainda, se haveria algo sobre a questão racial que os/as professores/as gostariam de comentar, e alguns deles/as se mostraram “incomodado/as” em relação à questão das cotas racial, conforme mostra as falas da professora Quênia, Maurîtânia e o professor Sudão:

*“Concordo que somos privilegiados por estarmos aqui! Mas as cotas serão pra sempre? O alerta que eu deixaria [...] estou lisonjeada por participar desta pesquisa. Ser negro é lindo todos nós temos uma raiz na África”. (Quênia, 2011).*

*“Acho assim interessante essa discussão cotas. Na universidade deveria ter uma única cota social para escola pública” (Maurîtânia, 2011).*

*“Sou contra Cotas deve-se melhorar a escola pública melhorando pra todos inclusive para os negros.” (Sudão, 2011).*

Percebemos também um discurso pautado na “meritocracia” quando as professoras Nigéria e Mali falam:

*“Penso que os negros não deveriam se acumular como negros, mas como brasileiro [...] mas, com conhecimento, com base, com educação.” (Nigéria, 2011).*

*“O fator cultural é determinante. Precisamos superar todas as condições que a sociedade impõe. Sou uma pessoa preocupada com os indicadores sociais. Precisamos construir juntos a valorização da educação” (Mali, 2011).*

De acordo com Rozas (2009, p. 30), uma pesquisa realizada pelo Data Folha em 2006 indicou que “65% dos brasileiros apóiam a adoção de cotas para negros nas universidades brasileiras, sendo que 87% também concordam que deveriam ser criada reservas de vagas nas universidades para pessoas pobres e de baixa renda independente da raça”. Entretanto, a aprovação atenua à medida que aumenta a renda familiar e a escolaridade do entrevistado.

De tal modo, com base em pesquisas que já abordaram esse tema mostram que a rejeição às cotas é maior entre as classes médias e as elites, e menor entre outros segmentos da população. Isto confirma a segregação racial de negros na universidade por conta de que o maior número de pessoas escolarizadas

são brancos. Assim, os/as professores/as entrevistados/as contrários/as às cotas raciais, mesmo não sendo brancos, são favoráveis apenas às cotas sociais.

Os/as negros/as brasileiros/as vivenciaram um quadro cada vez mais grave onde, gradativamente, foram aumentando os obstáculos a serem ultrapassados para a obtenção de bons empregos, melhores salários e, conseqüentemente, melhores nível de instrução. Os/as professores/as Congo, Egito e Angola expressam tal concepção:

*“Gostaria de ver a questão racial trabalhada não só na graduação, mas também em linhas de pesquisa da pós-graduação”. (Congo, 2011).*

*“Acrescentaria mais puxando pro nosso lado sobre a Lei 10639/2003 mudar as mentalidades de um grupo dominante. Reconstruir a história da população negra que abortaram e excluíram” (Egito, 2011).*

*“[...] o que a gente coloca, e aí acho que a luta do Movimento Negro foi importante pra colocar o valor da população negra, os valores, colocando que as populações são iguais, as etnias são iguais pelo menos do ponto de vista do direito na nossa formalidade. Esse é um ponto. Na medida em que a gente assume nossos valores, nossa identidade é um mecanismo fortíssimo para se lutar contra o racismo, preconceito, discriminação e a favor dos nossos direitos. [...]. O outro ponto é a construção da sociedade brasileira, quando ela foi construída. A partir, e aí é um processo histórico, a gente tem que ver desde África, tudo isso da sociedade brasileira. [...] Então precisa ter essa compreensão histórica que a gente está tendo agora para poder repassar pra nossa sociedade, repassar pra juventude. É aquilo que está escrito na luta do movimento pra botar na formação do povo brasileiro a história africana e cultura afro brasileira [...]” (Angola, 2011).*

Não obstante, estas mesmas desigualdades se reproduzem em alguns sistemas político-culturais além de interrelacionar-se à organização da economia política em classes sociais, também contribuem para discriminações que se convertem em realizações negativas para alguns, ou seja, mesmo entre os excluídos socialmente por força das relações capital e trabalho, há alguns que sofrem outras exclusões que contribuem para a negatividade de sua formação social e relações sociais que o cercam.

Desta feita, por causa dos sistemas de relações sociais entre os sexos, ou de gênero, em uma série de variáveis, indicadores, de classe, como lugar quanto à remuneração do seu trabalho, as mulheres se encontram em pior situação que os homens; e também na dimensão subjetiva e cultural se observam divisões sexuais de poder, de trabalho, de lugares próprios de circulação, e de prazer. Por conta, inclusive da combinação de discriminações contemporâneas, mas que se

alicerçaram historicamente, os índices negativos dizem respeito muito mais aos afro-descendentes do que os de pele clara.

Mesmo entre os pobres há gradações, hierarquias e formas de viver a classe, com sentidos próprios, a depender do gênero, da raça e do momento no ciclo vital. Tais sentidos são construídos cultural e politicamente, mas há que entender tanto os sistemas que emprestam conotação peculiar a cada identidade, como o cenário de classe que traduzem tais sistemas em vantagens ou desvantagens relativas. (CASTRO, 2003, p. 3)

Diante desse cenário de desigualdade racial, percebe-se a necessidade de que devem ser tomadas medidas voltadas para sua reversão. Dessa forma, as ações afirmativas, que cada vez mais aparecem no debate político e intelectual brasileiro como formas privilegiadas para a promoção das populações marginalizadas são imprescindíveis para o equilíbrio dos indicadores do desenvolvimento humano; saúde, mobilidade sócio econômica, consciência política, exercício da cidadania, respeito aos direitos humanos, consciência dos direitos individuais, coletivos, entre outros. E este processo está diretamente relacionado com o processo educacional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da mesma forma que iniciamos esta dissertação nos colocando dentro da pesquisa, falando da nossa experiência como negro e professor, ao fazermos nossas considerações finais retornamos, mais uma vez, para ratificar nossa posição de que é possível superar as lacunas existentes no campo acadêmico no tocante à tímida incursão da pesquisa científica no tema das relações étnico e raciais. E nossa trajetória de militância nos possibilitou ter um olhar mais aprofundado no que se refere às questões raciais, especialmente o comprometimento dos professores negros e não negros em busca da igualdade racial.

Temos a compreensão de que professores/as negros/as na sua atuação profissional devam ter o compromisso de trabalhar contra a discriminação racial, pois estes vivenciaram discriminações. Desta forma, ao ocupar uma posição que lhes permite formar opinião, de modo algum poderão se omitir de tal tarefa.

Nesse sentido, gostaríamos de expor que as nossas considerações finais são transitórias, estão sujeitas a debates e revisões, visto que o conhecimento dito científico é um conhecimento em um processo contínuo de reconstrução permeado pela dialética, que procura compreender e dialogar. (Bachelard, 1996). De tal modo, na medida do possível, as informações coletadas foram confrontadas com o referencial teórico, buscando-se entender os acontecimentos investigados.

Dessa feita, esta Dissertação é uma tentativa de compreensão e aproximação da realidade no que diz respeito às relações raciais, mais especificamente à presença e identidade de professores/as negros/as na UFMA. Para isso, buscamos por meio das leituras sobre questões raciais, assim como a realização de diálogos com os/as professores/as negros/as desta Instituição, saber como se constitui a sua identidade racial enquanto negro/a.

Na pesquisa, percebemos que os/as professores/as entrevistados/as não possuem representações semelhantes diante das questões que envolvem o negro na universidade e na sociedade, pois, a metade deles/as não reconhece a necessidade de cotas para negros na universidade, por exemplo, defendendo somente a cota social.

Historicamente, as políticas públicas brasileiras têm se caracterizado por adotar uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou assistenciais contra a

pobreza baseadas em concepções de igualdade, sejam elas formuladas por políticos de esquerda ou direita (MUNANGA, 1996). Isto é sancionado no posicionamento de uma das professoras pesquisada/as. O fato de ser engajada politicamente no movimento sindical docente, não afasta dela uma concepção controversa. Ao mesmo tempo que se identifica como negra, e está consciente das desigualdades perpetradas pela sociedade, se põe contrária às cotas raciais.

No entanto, outra metade dos/as professores/as, é favorável a essas ações como forma de recuperação de danos historicamente causados à população negra. Isto não significa que este ponto de vista, seja a verdade cristalizada.

No Brasil, notamos que a própria concepção de igualdade baliza-se por uma conotação jurídica, meramente formal. Com a redemocratização do País, alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas. Por isso advogamos a necessidade de um amplo processo de educação, onde todos pudessem ter acesso às mesmas condições objetivas e materiais.

Observar o modo como políticas que respondam a essas demandas são constituídas e as implicações que trazem para a sociedade exige uma compreensão dos seus antecedentes sociais e históricos e do desenvolvimento das conjunturas políticas e das ações coletivas que as tornaram possíveis.

A discriminação, no Brasil, por exemplo, acontece em quase todos os aspectos da vida social, seja ela, racial, de gênero, sexual ou econômica. Todavia, alguns dos/as entrevistados/as não conseguem observar o preconceito, ainda que velado, silencioso. Por outro lado, alguns interlocutores declaram suas dificuldades em desenvolverem tarefas, chegarem a cargos de Chefias, em terem seus trabalhos reconhecidos ou mesmo ocuparem espaços de destaque.

O estudo nos possibilitou verificar a pouca presença de negros como professores universitários no quadro docente da Universidade Federal do Maranhão. Pois, quando perguntamos quem são e onde estão esses negros, alguns respondem contraditoriamente de forma genérica, no sentido de dizer que são *bastante ou que* [...] *“Com certeza, o número aumentou”* [...].

Desta maneira, identificamos traços, indícios, pistas em que, mesmo sendo insipiente, na UFMA, uma política pública que favoreça a constituição de uma identidade étnica, há possibilidades de uma construção da identidade negra nesta

Instituição, por conta de que mesmo não havendo nenhuma comunicação entre os sujeitos pesquisados, alguns formularam uma mesma linha teórica no tocante a concepção da questão étnico-racial.

Em nosso país, a abertura para o processo democrático, ainda é recente e permeado por diversas lacunas não resolvidas. Uma delas refere-se às características próprias a um indivíduo como a cor, a influir na definição das oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, progresso na carreira, desempenho educacional, acesso ao ensino superior, participação na vida política.

Concordamos quando os sujeitos, em sua maioria, apresentam que a mais eficiente tática de atuação de negros no espaço acadêmico e escolar seja a qualificação profissional. Para Certeau, (1994, p. 105) “o estudo de algumas táticas cotidianas presentes não devem, no entanto esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir.”

Por isso, amparados nessa assertiva deste autor, penhoramos nossa confiança naqueles/as que conhecendo sua própria história, reconhece sua identidade étnica, além de ter a capacidade de projetar outras realidades.

Na direção de serem favoráveis aos sujeitos que por ora, ainda estão excluídos do processo educacional. De maneira que a formação, qualificação e o nobre exercício da docência passam de táticas a estratégias de construção de outro Lugar.

**REFERÊNCIAS:**

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado.** Ensaios de teoria da história, Bauru, EDUSC, 2007.

ANDRÉ. Marli Dalmazo Afonso de. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.** Brasília: Liber, 2005.

ANDREWS, G.R. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. **Estudos avançados.** V1, n.30. p. 95-115, 1997.

ARENDT, Hannah. **Origem do totalitarismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

AZEVEDO, Thales de. **As elites de cor numa cidade brasileira.** Salvador: EDUFBA/EGBA, 1996.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBOSA, Márcio (Org.). **Frente Negra Brasileira:** depoimentos. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (Org.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo.** São Paulo: Anhembi, 1955.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

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. 93-107.

CARVALHO, José Jorge de; SEGATO, Rita Laura (orgs.). **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília:** Universidade de Brasília, 2002.

CASTELLS, Manoel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **A era da informação: economia, sociedade e cultura – a sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Escravos do Atlântico equatorial: tráfico negreiro para o Estado do Maranhão e Pará (século XVII e início do século XVIII). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 26, nº 52, p. 79-114 – 2006.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil: da senzala à abolição**. São Paulo: Moderna, 1999.

CONRAD, J. *O coração das trevas*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Brasiliense, 1984. Disponível em: < <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/padre-antonio-vieira/padre-antonio-vieira-2.php>>. Acesso em 27 de novembro. 2010.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Coleção Educação para Todos, 2005.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e Anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

DOMINGUES, P. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil. *Cadernos Pagu* [online], Campinas, n.28, 2007, p. 345-374. < Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/15.pdf>>. Acesso em: 13 jul, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Educação do povo e autotitarismo das elites: instrução pública e cultura política no século XIX. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Educação no Brasil: história, cultura e política. Bragança Paulista**: EDUSF, 2003, p. 171–182

FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário da língua portuguesa** – Aurélio. 3ª. edição. Curitiba, Positivo, (2004).

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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. Disponível em: < [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=7478](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7478)>. Acessado em: 12/09/2010.

FRASER, Nancy. “Reconhecimento sem ética”. In: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia (orgs.) **Teoria Crítica no século XXI**. São Paulo: Anablume, 2007, p. 113-140.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001 (coleção leitura).

FREYRE, Gilberto **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

GAUTHIER, Clermont; NUÑEZ, Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

GIMENES, Éder Rodrigo. Identidade e identificação racial em questionários sobre cultura política. **Revista Perspectivas Sociais**: Pelotas, Ano 1, N. 1, p. 93- 108, março/2011. Disponível em: <  
[http://www.ufpel.edu.br/isp/ppgcs/perspectivas\\_sociais/marco\\_2011/eder\\_gimenes.pdf](http://www.ufpel.edu.br/isp/ppgcs/perspectivas_sociais/marco_2011/eder_gimenes.pdf)>. Acessado em: 06/08/2011.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas e Sinais**: Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In MUNANGA, Kabengele, (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC / SEF, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34. 2002.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP e A, 2005.

HARRIS, Marvin. **“Padrões Raciais nas Américas”**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil**: Evolução das condições de vida na década de 90. Texto pra discussão n.807.2001, Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão -IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOBSBAWM. Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IANNI, Otávio. **Literatura e consciência**. Seminário: O negro no Rio de Janeiro, 1988. Estudos afro-asiáticos... Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 1988.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. (org). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed.: Unicamp, 1994.

\_\_\_\_\_. **Uma vida para a história: conversações com Marc Huerгон**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

MATTOSO, K. Q. O filho da escrava (em torno da Lei do Ventre Livre). Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 8, n. 16, pp. 37-55, mar/ago 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: abordagem qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MONTES, Maria Lucia. **Olhar a si mesmo. Mostra do redescobrimento. Negro de corpo e alma**. Associação 500 anos Brasil Artes Visuais, 2000, São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000, p. 174-175.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**. São Paulo: LECH, 1981.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: Edufma, 2003.

MOTT, Maria. Lúcia. Barros. **A criança escrava na literatura de viagens**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.31, p.57-72, dez. 1979.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabenguele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Estud. av. vol.18 no.50 São Paulo Jan./Apr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Anti-racismo no Brasil.** In: MUNANGA, K. (org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Edusp, 1996.

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. O Negro e o Congresso Brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **O Negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição.** Brasília: Fundação Cultural Palmares-MINC, v. 1, 2004.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa.** vol.32, n. 3: São Paulo, Set./Dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517->< Acesso em: 19/10/2011>.

NEVES. Márcia das. STEFANO. Waldir. **Mestiçagem e eugenia:** um estudo comparativo entre as concepções de Raimundo Nina Rodrigues e Octavio. Filosofia e História da Biologia, v. 2, p. 445-456, 2007. Disponível em:<[http://www.abfhib.org/FHB/FHB-02/FHB-v02-26-Waldir-Stefano\\_Marcia-Neves.pdf](http://www.abfhib.org/FHB/FHB-02/FHB-v02-26-Waldir-Stefano_Marcia-Neves.pdf)>. Acesso em: 03 dez. 2010.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto, quanto branco: estudos de relações raciais no Brasil.** São Paulo: T. A. Queiróz, Série 1 v.9. Biblioteca Básica de Ciências Sociais, 1983.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e as histórias da sua vida.** Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: STEPHANOU, M. ; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil no séc XX.** Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. **A universidade e as políticas de ação afirmativa ao ensino superior**: situando a questão do negro na Universidade Federal do Maranhão. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2004.

\_\_\_\_\_. **O sistema de cotas para negros na Universidade Federal do Maranhão**: uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Marília, Marília – SP, 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. **A representação do negro nas poesias de Castro Alves e de [Luiz Silva] Cuti**: de objeto a sujeito, Belo Horizonte 2007. (Dissertação de Mestrado).

PAQUAY, Léopold; WAGNER, Marie-Cécile. **Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação**. In: Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PAULA, Cláudia Regina de. História da Educação do Negro e outras histórias. (Org) Jerus e Romão. In: PAULA, Cláudia Regina de. **Magistério, reações do feminino e da brancura**: a narrativa de um professor negro, (Coleção Educação para Todos), 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy, **História e História Cultural**. Autêntica, Belo Horizonte, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Regina Pahim. **O Movimento negro em São Paulo: luta e identidade.** Tese (Doutorado em Antropologia Política)– Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 1993.

PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o Habitus na Formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.73, p. 209- 244, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. **Docentes negras e negros rompem o silêncio.** São Paulo: Casa do Novo Autor Editora, 2004.

RODRIGUES, Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil.** Salvador : Progresso, (Coleção Fórum), 1957.

ROZAS, Luiza Barros. **Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira:** por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade. São Paulo, 2009 (Dissertação de Mestrado – USP)

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.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência.** S. Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Educação e inclusão das culturas afrobrasileira e africanas**. Minas Gerais: Universidade Federal de Ouro Preto, 2004.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Brasília, 2007, (Tese Doutorado).

SAVIANI, Dermeval. **Educação e colonização**: as idéias pedagógicas no Brasil. In:

SCHUMAHER, Schuma; BRASIL, Érico Vital. **Mulheres negras no Brasil**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

SEGATO, Rita Lauro. **Cotas**: por que reagimos? Revista USP, São Paulo, n. 68, p.76-87, fev. 2006. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/68/07-rita-laura.pdf>>. Acesso em: 10 de junho de 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

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, 2005. p.131-145.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete. SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais** (Org.). In: HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SODRÉ, Muniz. **Claro e Escuros**: identidade, Povo e Mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Jessé. Democracia racial e multiculturalismo: a ambivalente singularidade cultural brasileira, **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, n. 38, dezembro de 2000.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). Histórias e memórias da educação no Brasil, V. 1: séculos XVI – XVIII. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 121-130.

TEIXEIRA, Moema. de Poli. **Negros na universidade**: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, C. G. **Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil**: uma invenção imperial. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, v. 13, n. 39, pp. 502-516, set/dez 2008.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar**. In: Nunes, Edson Oliveira (org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro Zahar editores, 1978. p.36-46.

VIGARELLO, Georges. **O limpo e o sujo**: uma história da higiene corporal. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALTERS, Ronald. Racismo e Ação Afirmativa. In: SOUZA, Jessé (org). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil–Estados Unidos. Brasília:Paralelo 15, 1997. p. 105-125.

XIMENDES, Carlos Alberto. A câmara de São Luís e as atividades econômicas de 1646 a 1700. Anais do II encontro internacional de história colonial. MNEME – **Revista de Humanidades**. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. ISSN 1518-3394. Disponível em: < [www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais](http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais)>. Acessado em: 10/03/2011.

# *APÊNDICES*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## QUESTIONÁRIO

Prezado/a professor/a,

A importância dos estudos em relação à questão racial vem, ultimamente, assumindo maior relevo. Sou mestrando do Programa em Pós-graduação em Educação e estou realizando uma pesquisa sobre **“A COR NA UNIVERSIDADE**: um estudo sobre docentes negros/as da Universidade Federal do Maranhão no Campus do Bacanga”. Gostaria de contar com a sua colaboração respondendo às questões abaixo. Agradeço e me coloco a disposição para o conhecimento posterior deste resultado.

### Identificação:

Sexo

Masculino ( )      Feminino ( )

Usando as categorias do IBGE, assinale a sua cor ou raça:

Branca ( )    Preta ( )    Parda ( )    Amarela ( )    Indígena ( )

Explique por que você escolheu essa categoria.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como sua cor está informada no seu Registro? \_\_\_\_\_

Qual o seu nível de escolaridade?

Somente graduação ( )    Pós-graduação/Especialização ( )

Pós-graduação/Mestrado( )

Pós-graduação/Doutorado ( )    Outra ( ) \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSOR/A

**Questões:**

1. Qual a sua concepção sobre a questão étnico-racial?
2. Você considera que a escolha de sua profissão (Professor/a) teve alguma relação por ser Negro/a. Visto que, há carreiras profissionais onde negros/as são mais representados/as?
3. Ao longo da sua trajetória docente. Você já sofreu algum tipo de discriminação ou preconceito racial por parte de seus pares, alunos ou superiores?
4. Você se sente uma pessoa realizada profissionalmente?
5. No período em que você exerce o magistério nesta instituição com quantos negros/a você conviveu como colega de Departamento? Algum episódio marcante?

6. Quantos professores negros na Universidade você conhece atualmente? (Quantos são homens e quantos são mulheres?) A que você atribui este número?
  
7. Ao se identificar-se negro/a, que “táticas” você se apropria e utiliza para subverter a ordem dos discursos proferidos nas questões étnico-raciais presentes no cotidiano da docência?
  
8. Há algo sobre na questão racial que você gostaria de comentar?

*Muito obrigado!*

# *Anexos*

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, Professor do Curso de \_\_\_\_\_ da Universidade Federal do Maranhão, concordo em conceder Entrevista ao Professor RAIMUNDO NONATO SILVA JÚNIOR referente à sua Pesquisa de Mestrado da Universidade Federal do Maranhão (Campus de São Luís), intitulada: *A COR NA UNIVERSIDADE: um estudo sobre identidade étnica e racial de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão no Campus do Bacanga.*

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luis, 20 de Dezembro de 2011.

---