

DOC'NCIA E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS REFLEXões

“ai continua o problema irresoluto: os negros, e também os índios, são aceitos apenas na condição de marcos da brasilidade, mas não como pessoas” (Antonio Sérgio Alfredo Guimarães/ 2000:27)

POR WILMA BAÍA COELHO*

1. Introdução

Este ensaio é o resultado de algumas reflexões suscitadas pelos depoimentos de um contingente específico de docentes que atuam na Universidade Federal do Pará (UFPA). Os testemunhos foram coletados durante a segunda etapa do nosso percurso investigativo, cujo olhar recaía sobre as trajetórias profissionais dos professores negros e das professoras negras da respectiva instituição. O nosso universo de pesquisa correspondeu ao Centro de Educação, ao de Filosofia e Ciências Humanas e ao de Letras e Artes. Dos docentes que responderam ao questionário, 13% declararam-se negros. Em decorrência deste apanhado e das entrevistas viabilizadas¹, foram delineadas diversas nuances que apontavam para uma relevante reflexão acerca da égide do “ocultamento” e de revelações que permeavam as trajetórias profissionais dos sujeitos investigados.

Entre as questões visibilizadas, instigou-nos o fato de que, sendo a Universidade um *locus* de formação de “massa” crítica, era e é justamente lá que, entre seus pares, tais sujeitos pesquisados sofriam e sofrem as injunções resultantes de uma tradução cultural que nega as diferenças étnico-raciais, de gênero etc. A instituição acadêmica surge, no cerne deste debate, como um campo fértil para a análise de como as relações sociais se associam ao mito da democracia racial², esta enquanto discurso oficial. Neste sentido e nos limites deste texto, abordamos, brevemente, constatações percebidas quanto às relações econômicas determinantes para a *escolha* profissional, dos professores em estudo e seus outros desdobramentos.

2. Configuração e *apoderamento* dos espaços

A *escolha* profissional do corpo docente da UFPA pesquisado atrela-se a questões de ordem socioeconômica e familiar, visto que “o critério raça desempenha um papel importante na distribuição das pessoas nos diferentes níveis da hierarquia social” (HASENBALG, 1983, p. 53).³ Este fato já foi bastante constatado por outros estudiosos da temática aqui evidenciada.⁴ Para a maioria dos depoentes do nosso universo de pesquisa, a profissão professor apresentou-se como aquela que possibilitaria



¹ Do percentual de professores que se identificaram negros, nove deles nos concederam os depoimentos analisados no decorrer da dissertação. Neste ensaio, porém, quatro foram apresentados e, por conseguinte, estudados.

² Em seu trabalho *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*, Carlos A. HASENBALG (1979, p. 238) enfatiza que este conceito tende a “socializar a totalidade da população (brancos e negros igualmente), e a evitar áreas potenciais de conflito social”. No entanto, encontramos também em Florestan FERNANDES - o primeiro a desbancar a tese de que existe democracia racial no Brasil -, recomendamos ler, *A integração do negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

³ Verificar em Carlos HASENBALG e Nelson VALLE. “Anotações sobre a classe média no Rio de Janeiro”. In: *Revista de Antropologia*, 1983, p.53-63.

⁴ Para o pesquisador Edward TELLES, em seu texto “Industrialization and Racial Inequality in Employment: The Brazilian Example”. In: *American Sociological Review*, Abr.1994, a pirâmide ocupacional no Brasil é profundamente diferente da norte-americana. No Brasil, a base é muito mais ampla e o vértice mais estreito, as diferenças de renda entre brancos e não-brancos são maiores nos empregos de classe média. No caso particular do nosso universo de pesquisa, a carreira de professor universitário está incluída na categoria evidenciada pelo autor.

“maiores chances de empregabilidade”.

Eu não planejei ser professora, (...) sempre tive facilidade em física e matemática, (...) sempre tive alunos particulares para garantir o dinheiro do ônibus (...). A vida inteira precisei trabalhar (...). Fiz Letras (...), queria fazer francês, mas tinha que trabalhar de dia e optei por fazer língua portuguesa, porque não havia compatibilidade de horário, e eu precisava trabalhar (Professora A).

Eu gostava de lecionar, achava que eu poderia ser uma boa professora, tinha vocação! E depois era um curso que me dava possibilidade de trabalhar logo. Eu precisava contribuir no orçamento familiar, aí resolvi fazer Pedagogia (Professora B).

Na verdade, percebemos que existe uma intencionalidade em reduzir a questão racial a um mero problema de classe ou estratificação social, tornando-a esvaziada de suas implicações raciais, para ser vista como derivada da opressão da classe trabalhadora ou atribuída à posição socioeconômica inferior à do não-negro. Hasenbalg alerta-nos quando afirma que, em termos de empregabilidade e mobilidade social, “se as pessoas entram numa arena competitiva com os mesmos recursos, exceto no que se refere à filiação racial, o resultado (posição de classe, ocupação, renda e prestígio) dar-se-á em detrimento dos não-brancos” (HASENBALG, 1979, p. 116).

Embora o discurso liberal seja o de que “as oportunidades são iguais para todos”, na verdade, há barreiras “raciais” e econômicas que se espraiam para além da margem social, reduzindo a *escolha* profissional para alguns. Quanto mais escura a cor da pele, mais dificuldade no universo profissional. Daí, a *preocupação* de parte do contingente negro tentar distanciar-se de suas referências “raciais”, o que “demonstra de forma definitiva como, mais do que uma *cor*⁵ [o padrão não-negro], essa é quase uma aspiração social” (SCHWARCZ, 2001, p. 72)⁶. No caso das duas professoras (A e B), a *opção* foi exatamente pelas profissões que ofereceriam ingresso imediato no mercado de trabalho. Além disto, tais *escolhas* estão atreladas à situação socioeconômica e à sua representação familiar cujo imaginário é “*vencer na vida*”.

Essa construção identitária pressupõe a superação das dificuldades para tornar-se “competente” e apto a competir, ainda que em desvantagem em relação aos não-negros, no mercado de trabalho⁷, uma vez que

pode ser afirmado que, como resultado da discriminação racial no passado, cada nova geração de não-brancos está em posição de desvantagem porque se origina desproporcionalmente de famílias de baixa posição social. (...). Além dos efeitos diretos do comportamento discriminatório, uma organização social racista limita também a motivação e o nível de aspirações dos não-brancos (HASENBALG, 1979, p. 198-199).

Logo, ao deparar-se com tais entraves sociais e profissionais, os negros constroem, inicialmente no ambiente familiar, estratégias de superação em relação à sua condição de desvantagem frente aos não-negros. Os depoimentos seguintes corroboram as proposições apontadas:

Meus avós diziam que tinha de estudar para ser alguém na vida (Professora A).

Vim de uma família numerosa. Tenho nove irmãos, desses, sete vivos. Passei a vida inteira ouvindo da minha mãe que tínhamos de entrar pela porta da frente em qualquer lugar, mas que, para isso acontecer, tínhamos de estudar (Professora B).

⁵ Grifo nosso.

⁶ Conferir em Lília Moritz SCHWARCZ em *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha. 2001.

⁷ Sobre este aspecto, Nelson Valle Silva .In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio; HUNTLEY, Lynn. *Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra. (2000, p. 33-51), em texto “Extensão e Natureza das Desigualdades Raciais no Brasil”, apresenta dois argumentos irrefutáveis: o escopo e a magnitude das diferenças raciais que permeiam a nossa sociedade e mostram a natureza intergeracional dessas desigualdades. A partir destes aspectos, ele conclui que, “para um mesmo estrato de origem social, pretos e pardos enfrentam maiores dificuldades em seu processo de mobilidade ascendente, estão expostos a níveis maiores de imobilidade”.



Sempre, em casa, ouvia dos meus pais que tínhamos que estudar, senão íamos puxar carroça. E ninguém em casa queria puxar carroça (Professora C).

Para os professores investigados, segundo seus depoimentos, a opção pelo magistério de nível superior significa status, uma vez que pertencem a famílias cujos pais e mães eram ou são analfabetos ou semi-analfabetos, com profissão de lavadeiras e empregadas domésticas. Esta referência serve para estabelecer um grau comparativo entre status de professor universitário e as profissões de seus familiares ou nas relações com a classe social a que se vinculam. Entretanto, apesar deste prestígio, foram relatadas certas práticas institucionais que os têm submetido a processos discriminatórios. Por exemplo, uma depoente afirma que,

Em 84, fui escolhida para ser parainfante da turma de Pedagogia. Foi aí que eu sofri uma atrocidade. Uma colega, professora do centro, quando soube que eu seria, disse: “Mas, o centro não é claro, mais um ponto negativo para o Centro.” Esta moça é “morena”⁸, pedagoga e advogada (Professora B).

Assim, “branco”, “negro”, “amarelo”, para o senso comum, são nomenclaturas que se esgotam no fator biológico e por ele se justificam. Paradoxalmente, são categorias construídas, inclusive histórica e culturalmente herdadas por nós desde a colonização. Por isto, na sociedade atual, a cor da pele⁹ determina posições sociais, “herdadas” de concepções raciológicas que imputaram ao negro características físicas e comportamentos sob uma ótica vil e pejorativa. Sendo assim, para o mesmo estrato de origem social, negros e pardos enfrentam maiores dificuldades em seu processo de mobilidade ascendente, estão expostos a níveis de imobilidade maiores e, ao mesmo tempo, apresentam como resultado a sujeição a condições de vida marcadamente inferiores àquelas usufruídas pelos não-negros na sociedade. Embora possuam características fenotípicas pouco acentuadas e transitem no “mundo dos brancos” com menos dificuldades, os elementos da “cor mulata” não deixam de ser discriminados.¹⁰ Daí suscita-se a discussão acerca das nuances de cor, apresentadas pelo conjunto da sociedade brasileira, em que o fenômeno mestiçagem apresenta elementos bastante peculiares.

As diferenças fenotípicas definem posições sociais e, por extensão, variam quando associadas ao fator socioeconômico. Para a sociedade que convive com a mestiçagem, um negro “descascado” com nível socioeconômico elevado passa por “moreno” ou “mulato”. Desta forma, as discussões acerca do preconceito racial camuflam-se sob o manto da ilusória democracia racial. E, neste conflito específico das referidas professoras, além da estética evidenciada, há a questão de auto-identificar-se como “moreno” ou ser identificado como tal (no caso da depoente, ela cita que a colega é morena, porque apresenta menos melanina na pele.). Portanto, são dois fenômenos: primeiro, a falta de identificação étnico-racial de ambas as professoras, embora, em certa medida, sob diferentes enfoques; segundo, a prática discriminatória de uma negra em relação à outra, embora fazendo parte do mesmo contingente étnico-racial.

Todavia, essas experiências não se restringem aos colegas de profissão, pulverizando-se no cotidiano universitário, especialmente no interior da sala de aula. Este fato vem reforçar a idéia de que a instituição acadêmica se torna oportuna, já que se faz campo fértil, para a análise das relações sociais relacionadas ao discurso da democracia racial. O seguinte relato mostra-se bastante elucidativo quanto à assertiva acima:

Lembro que ministrava a disciplina Didática para licenciaturas e em uma

⁸ O grifo na palavra “morena” é proposital, uma vez que, no Brasil, os negros mais “descascados” são considerados pardos ou passam por brancos, dependendo das circunstâncias e do cargo ocupado. Assim ocorre o fenômeno da mestiçagem que confere aos descendentes afro-brasileiros certas denominações – tais como: essa morena, mulata etc. –, que não eliminam o problema do preconceito racial, apenas o atenuam: quanto “mais branco”, menos entraves sociais e profissionais para o sujeito.

⁹ Para Muniz SODRÉ, em *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, (1999), ideologicamente, o amorenamento é uma especial “solução de compromisso” entre branco e negro, ao mesmo tempo em que é um empenho de afirmação antropológica da “unidade de raça”. Esta temática tem sido, fecundamente, tratada por Kabengele MUNANGA, especialmente em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

¹⁰ Conferir essa idéia em NOGUEIRA, Oracy. “Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem”. In: *Symposium etno-sociológico sobre comunidades humanas do Brasil*. Anais do XXXI Congresso Internacional de Americanistas, 1955.

dessas turmas, lembro de uma aluna bem branquinha do curso de Letras. Entre um espaço de uma sala para outra, me olhou, sentou e disse na minha direção: eu queria estudar nos Estados Unidos, porque eu não teria de me submeter a este absurdo: ter uma professora preta. Aí, os outros alunos que já sabiam que eu era a professora ficaram constrangidos. Para encurtar a conversa, a aluna abandonou a disciplina, e não cursou comigo. Atrasou o curso, mas não fez a disciplina (Professora B).

A manifestação desses comportamentos da aluna em relação à professora se deve à discriminação estabelecida a partir de comparações negativas do sujeito (no caso, a aluna) com o grupo oposto (o da professora), acreditando estar em uma posição privilegiada. Não se tratava apenas de uma aluna qualquer, mas alguém que em pouco tempo estaria desempenhando funções de professora, portanto, responsável pela formação de crianças e adolescentes. Por conseguinte, discutir questões étnico-raciais na instituição deve ser uma postura institucional e não somente pessoal, como tem ocorrido com alguns segmentos da escola e da Universidade. Para Jones (1973)¹¹, o comportamento é mais importante para nós do que a atitude de preconceito. Em consenso com este autor, defendemos que a manifestação deste sentimento (re) dimensiona o problema social, uma vez que, a partir da expressão individual, são produzidas representações nas relações sociais que, ao serem projetadas no coletivo, tomam proporções inevitáveis, sob o ponto de vista racial.



O racismo institucional, mediante as reflexões de Jones (1973), legitima práticas, leis e procedimentos profissionais, provocando desigualdades raciais em uma determinada sociedade. A Universidade, por sua vez, não se isenta dessas práticas. A diferença desta instituição para os demais segmentos sociais é que nela se convencionou uma certa “sutileza”, escamoteada pelo estatuto da Academia. Munanga (1996), em seu texto *O anti-racismo no Brasil*¹², desmente a posição da direita liberal, que pensa que, quando os negros adquirirem uma boa formação e a capacidade de competitividade no mercado de trabalho, as portas do paraíso lhes são indiscriminadamente abertas. Para o referido autor, ainda que o negro ascenda para outros níveis de ocupação – aqueles geralmente ocupados por não-negros –, ele não se livra totalmente de práticas discriminatórias de ordem racial, vivenciadas em seu cotidiano.

As pessoas sofrem desvantagens competitivas e desqualificação peculiar, de acordo com a sua origem racial.¹³ E, para construir estruturas profissionais sólidas, necessitam de um duplo esforço para atingir suas metas. Do contrário, ficam à sombra de determinados grupos, cuja vantagem sobre o primeiro é a pertença “racial”. Observemos um exemplo ínfimo de sua presença empírica no âmbito acadêmico:

*Quando voltei do mestrado, achei que seria convidado para atuar na Especialização daqui do curso. Mas, não. Dos que chegaram, sou o único que não foi convidado e, quando me ofereço, nunca tenho espaço e a negativa vem sempre acompanhada de uma simpática justificativa. Estudei e continuo estudando, porque me iludi, achando que, na Academia, eu seria poupado de certos estigmas. Depois soube informalmente que não fui convidado para o curso e não tive voto para a administração porque duvidavam da competência de preto. É tudo uma grande hipocrisia*¹⁴ (Professor C).

De imediato, esta situação nos sugere que as portas do paraíso podem até ficar

¹¹ Ver em James JONES M. *Racismo e Preconceito*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Edgard Blücher, Editora da USP, 1973.

¹² Este artigo se encontra na coletânea de outros textos, cuja organização se deve ao Prof. Dr. Kabengele Munanga. Assim, conferi-lo em MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Editora da USP, 1996.

¹³ Ver HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

¹⁴ Grifos nossos.

entreabertas, mas não abertas. Diante disto, vemos a fragilidade do discurso oficial que insiste na “democracia racial”, quando, na verdade, não ultrapassa os limites da retórica. Analisemos, portanto, o relato supracitado, enquanto dado específico da nossa pesquisa, mas representativo de que a qualificação do depoente não lhe assegurou o devido reconhecimento profissional no espaço em que transita academicamente, fenômeno que se espalha para além do universo em questão.

Este contexto, emoldurado sob o manto da chamada “democracia racial”, se veicula através de atos rotineiros – verbais ou não –, com a chancela de diversos segmentos sociais, inclusive a Universidade. Assim como essas práticas se sucedem no nosso dia-a-dia, a resistência às mesmas deve ser construída com a mesma frequência, o que muda são as estratégias e os instrumentos. Entre estes, a prática docente requer a imersão das questões pertinentes às diferenças sociais, de gênero e étnico-raciais, no contexto da sala de aula. No entanto, não tem sido tão privilegiada esta conexão entre as relações raciais vivenciadas pelos informantes e as reflexões a esse respeito em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Não discuto essas questões, até porque os alunos estudam isso, quando fazem disciplina da história. Não vejo como discutir isso na minha disciplina. E também tenho receio de ser mal interpretado, tipo: levantando bandeira contra o racismo. Fico preocupado. Tenho consciência, mas não vejo como relacionar (Professor D).

Não dava para conectar a disciplina Didática, não tinha como. Às vezes, eu conversava com as alunas – a maioria era mulher. No final da aula, quando surgia oportunidade, aí conversávamos (Professora B).

Ora veja, no curso de Pedagogia, que é um curso que transita por todas as licenciaturas, portanto, forma professores¹⁵, não há na sua grade curricular qualquer menção sobre a questão étnica e, mais sério, não há uma linha de pesquisa nessa área. Há um curso de mestrado lá e não há uma linha de pesquisa que contemple essa área. Assim, como esses professores, que o Centro de Educação forma, vão tratar dessas questões na escola? Em geral, os currículos homogeneizam (Professora A).

O não discutir tais questões no âmbito da Academia não pode ser entendido como um mecanismo de resistência, já que a Universidade e a pós-graduação devem ser vetores relevantes, entre outras, da discussão sobre a ação afirmativa dentro desta. Se a Universidade é, ao mesmo tempo, o *locus* de trabalho e de exercício crítico, é também o *locus* fecundo para serem discutidas, em múltiplas dimensões, estratégias, via currículos, programas e outros meios, nas licenciaturas ou nas chamadas áreas técnico-científicas. Em um artigo publicado na DADOS¹⁶, Sansone (1998) concebe a pós-graduação como *o coração da vida acadêmica*, e campo indispensável para o amadurecimento dessas questões. Entretanto, as práticas profissionais comuns desses professores, em sua maioria, não incluem essas temáticas na sala de aula, correlacionadas às suas disciplinas, em qualquer nível da estrutura acadêmica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas profissionais dos docentes em estudo, grosso modo, presentificam-se, porém, concomitante e paradoxalmente, distanciam-se no interior da Universidade. Aproximam-se, quando se insinuam nas relações com os colegas de trabalho e com os alunos, de modo geral. E afastam-se, quando são, por vezes, desconsiderados os fatores de ordem “racial” nas discussões acadêmicas e no trabalho pedagógico. Inclusive, porque o impacto dessas inter-relações nem sempre é desprovido de vínculos com impactos sofridos no seio da sociedade como um todo. Logo, são dimensões que ultrapassam o pessoal e alcançam a dimensão coletiva.

¹⁵ Em geral, os professores queixam-se acerca dessa lacuna na formação docente em nível superior. Para o aprofundamento desta questão, indicamos: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. “Espaço para a educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação”. In: SILVA, Luís Heron da (Org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998; _____. “Prática do racismo e formação de professores”. In: DAYRELL, Juarez (Org). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

¹⁶ *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 41, nº 4, 1998, p. 751-783.

Empreender conjuntamente práticas democráticas, no que concerne às relações “raciais”, é algo ainda não presente no dia-a-dia de parte dos professores da UFPA, quiçá das Universidades em contexto mais amplo. Os testemunhos dos professores negros põem em relevo a recalcitrante trajetória profissional deles numa sociedade comprovadamente preconceituosa. Por extensão, é igualmente difícil transitar num espaço acadêmico e profissional historicamente ocupado por não-negros.

Esta complexidade no *coração da vida acadêmica*, concernente à discriminação racial, de certo, reproduz os princípios etnocêntricos impregnados no imaginário social, embora esta realidade, paulatinamente, seja modificada através da persistência que brota de pequena parcela de professores e de outros setores da sociedade. A presença ainda mínima, do contingente negro e pardo¹⁷, no interior da Universidade, representa um avanço modesto. Isto se dá, especialmente, porque nela os professores se efetivam através de concurso público e, portanto, não têm como sofrer desagrvos em decorrência da aparência, já que esta questão “é apenas uma outra forma de identificar o branco – ou de como o conceito ‘branco é construído no Brasil’” (HUNTLEY, 2000, p. 16).¹⁸ Neste instante, aludimos ao ingresso daqueles, uma vez que, de acordo com os depoimentos, sumariamente, aqui apresentados – o respectivo grupo – não se encontra isento de que esses atos discriminatórios lhes venham incidir no decorrer de sua trajetória profissional.

Essas reflexões demonstram que urge discutir a questão étnico-racial nos cursos de formação de professores, apesar dos seus limites. É necessário também estimular estudos e pesquisas nessa área, que perscrutem a questão racial, considerando a sociedade brasileira, cujo contingente negro e pardo é majoritário. No entanto, tropeçamos naquilo que Blajberg (1996, p. 37)¹⁹ preconiza: a discriminação racial “passa a ser considerada como algo praticado no Brasil *individualmente* e não pela *sociedade* – passa a ser vista como uma idiosincrasia”. Este é um problema que atinge o bojo da sociedade e não particularmente apenas alguns segmentos, e não é processada apenas individualmente, mas, sim, por uma boa parte do tecido social. Este texto se tem centrado no universo acadêmico, mas ciente de que reflete, em certa medida, a sociedade em si. Portanto, na Universidade e a pós-graduação – enquanto *coração da vida acadêmica*–: posturas devem ser firmadas, mas não apenas no plano teórico.



*Vilma Baía Coelho é Professora da Universidade da Amazônia e da Universidade Federal do Pará e Doutoranda pela UFRN.

¹⁷ Consideramos a construção desta categoria como histórica e cultural. Ressaltamos que, ao longo da coleta de dados, uma parcela significativa de negros se via “embranquecida”, no momento de marcar a “cor”, demonstrando a necessidade de atingirem características de brancos, quando inegavelmente negros. Essa declaração “parda” foi peculiar a alguns informantes, que se sentiam apoiados por seu registro de nascimento. Cabe lembrar que a dada condição é freqüentemente atribuída a qualquer tez que não seja completamente branca, ainda que isso possa, por exemplo, referir-se – no senso comum – à tez “morena”, “morena clara” etc. A propósito, um dos informantes com indisfarçáveis traços de ascendência indígena declarou-se pardo – o que ilustra uma questão de auto-identificação.

¹⁸ Averiguar em Lynn HUNTLEY. “Prefácio”. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio; HUNTLEY, Lynn. *Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra.

¹⁹ Jennifer Dunjwa BLAJBERG. “O legado do apartheid formal e os desafios enfrentados na reconstrução e desenvolvimento da África do Sul – 1994-1995”. In: MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Editora da USP, 1996.