



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Edilene Santana dos Santos Silva**

**RACISMO E DOCÊNCIA EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS:  
o caso da Universidade Federal da Bahia**

**SALVADOR**  
**2019**

**EDILENE SANTANA DOS SANTOS SILVA**

**RACISMO E DOCÊNCIA EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS:  
o caso da Universidade Federal da Bahia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de mestre em Ciências Sociais.

SALVADOR  
2019

### Ficha catalográfica

S586r Silva, Edilene Santana dos Santos  
Racismo e docência em Universidades públicas: o caso da Universidade Federal da Bahia / Edilene Santana dos Santos Silva. – Salvador, 2019.  
194 f.: il.

Orientadora: Prof. Dra. Paula Cristina da Silva Barreto  
Dissertação Mestrado - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia.

1. Ensino superior – Brasil. 2. Racismo Institucional. 3. Docentes Negros. 4. Racialização. I. Barreto, Paula Cristina da Silva. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDU 323.14

**EDILENE SANTANA DOS SANTOS SILVA**

**RACISMO E DOCÊNCIA EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS:  
o caso da Universidade Federal da Bahia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de mestre em Ciências Sociais.

Aprovada em \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

**BANCA EXAMINADORA:**

**Paula Cristina da Silva Barreto** (Orientadora)

Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo, Brasil  
Prof<sup>a</sup> da Universidade Federal da Bahia

**Edilza Correa Sotero** (Membro)

Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo  
Prof<sup>a</sup> da Universidade Federal da Bahia

**Dyane Brito Reis Santos** (Membro)

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Prof<sup>a</sup> da Universidade Federal do Recôncavo Baiano.

## AGRADECIMENTOS

A minha caminha é coletiva, e este trabalho não seria possível sem a participação de cada pessoa que cruzou o meu caminho, sendo assim, agradeço a todos, mas especialmente:

A todos os meus ancestrais divinizados ou não, que construíram, lutaram e resistiram, para que eu pudesse estar onde estou,

Ao meu tatávô, minha ligação com minha terra mãe África, que resistiu a escravização e posterior perseguição,

Ao meu bisavô, um estivador que compreendeu o importante papel para educação e deixou a semente do incentivo financeiro e moral para as futuras gerações,

A minha bisavô, que sozinha, criou uma das mulheres mais fortes que conheci: Minha avó: Euflosina, e é a ela que agradeço, por fazer germinar a semente deixada pelo seu pai e apostar no discurso da educação na minha família, agradeço a ela por ser um modelo de mulher que mesmo sem educação formal, me deu as bases para escrever o que consta nesta dissertação,

A minha mãe Esi Oluchi que foi referência de resistência e resiliência, para que eu pudesse enfrentar os desafios do mundo branco, e que fez tudo ao seu alcance para que a conclusão desta dissertação fosse possível,

A toda minha família que de alguma forma me fortaleceu para que pudesse trilhar caminho de superação,

Aos militantes do movimento negro que passaram pelo meu caminho e me ensinaram desde cedo, como as relações raciais funcionam no Brasil,

A professora Florentina, por garantir com sua luta minha permanência na universidade,

A Letícia, por fortalecer minha caminhada no Conexões de Saberes,

Ao professor José Henrique, que foi referência dentro do Conexões de Saberes

À professora Ana Lúcia, que inspirou o tema de pesquisa,

À professora Janja pela rede que me fez ingressar no mestrado

À professora Paula Barreto, que me deu as bases acadêmicas permitiu minha permanência na universidade, que me direcionou para que pudesse caminhar no meu tempo, sem o peso do eurocentrismo, para produzir essa dissertação,

As professoras Edilza e Dyane, pelos valiosos conselhos na banca de qualificação,

À minha filha Sokhna Diara, pela força e inspiração para continuar,

Ao meu companheiro Ousseynou Ndiaye, pelo apoio moral e garantia de condições para que eu pudesse terminar esse trabalho acadêmico.

As minhas amigas e amigos, pelo ouvir e contribuir, com reflexões sobre minhas interpretações analíticas,

A CAPES, pelo incentivo, em forma de bolsa, que garantiu a minha permanência,

Aos docentes que construíram esse trabalho comigo, permitindo entender como o Brasil funciona sob a perspectiva adotada neste trabalho.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar as relações mediadas pela identificação racial entre os docentes da Universidade Federal da Bahia. A partir da revisão de literatura e do levantamento sobre a composição racial do corpo docente da UFBA, identificou-se questões importantes para compor entrevistas em profundidade, com objetivo de entender como se caracteriza a racialização e o racismo institucional nesta universidade. As entrevistas foram realizadas em três áreas de conhecimento: Área I, Área II e Área IV, com quatro mulheres, duas pretas, uma parda e uma branca e seis homens, dois brancos, um preto e três pardos. De modo geral o levantamento apontou para a insuficiente presença negra no corpo docente, em relação a sua representatividade na população, mas não encontrou confinamento racial, como acontece nas universidades da região sudeste. A racialização das relações se desenvolvem no modelo de relações cordiais, que provoca isolamento e solidão para os docentes negros. O racismo institucional foi identificado através do funcionamento da burocracia na universidade com relação a docentes negros; Na preferência das bancas de concursos por docentes sulistas; Na invisibilização de docentes negros; Hierarquização da representatividade racial do corpo docente, a partir do valor social atribuído ao curso, departamento, escola e faculdade; E na forma como a instituição UFBA se apropria da luta e produção de docentes negros para não sofrer as sanções pelo descumprimento das leis de reparação racial. Além disso, verificou-se que a solidariedade baseada no gênero, não se sustenta diante da identificação racial.

Palavras-chave: Docentes negros. Racialização. Racismo institucional. Monopólio racial. Pigmentocracia.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to analyze the relations mediated by the racial identification among the Professors of the Federal University of Bahia. From the literature review and the survey on the racial composition of the faculty of UFBA important questions were identified in order to compose in-depth interviews aiming to understand how racialization and institutional racism in this university are characterized. The interviews were carried out in three areas of knowledge: Area I, Area II and Area IV, with four women, two black, one brown and one white and six men, two white, one black and three brown. In general, the survey pointed to insufficient black presence in the teaching staff, when compared to its representativeness in the population, but did not find racial confinement, as it happens in the universities of the Southeast region. The racialization of relations develops in the model of cordial relations, which provokes isolation and solitude for black professor. The institutional racism was identified, through the way bureaucracy works in the university regarding to the blacks professors; The examining board preference by southern professors; Invisibilization of black professors; Hierarchy of the racial representation, from the social value assigned for the course, department, school and college; And the way the UFBA institution appropriates the struggle of black professors to avoid be hitting by the sanctions of the non- fulfillment of laws of racial reparation. In addition, it has been found that gender-based cohesion does not hold up in the face of racial identification.

Key-words: Black Professors. Racialization. Institutional Racism. Racial monopoly. Pigmentocracy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	Caracterização quanto ao sexo masculino / feminino UFBA.....	81
FIGURA 2 -	UFBA – GÊNERO - Área de conhecimento.....	82
FIGURA 3 -	Cor / UFBA.....	84
FIGURA 4 -	Gráfico: Cor / UFBA %.....	85
FIGURA 5 -	Gráfico: UFBA - Cor - Área de conhecimento.....	85
FIGURA 6 -	Cor / Sexo – UFBA%.....	89
FIGURA 7 -	Gráfico: cor - sexo / informados %.....	89
FIGURA 8 -	Gráfico: UFBA cor gênero área de conhecimento %.....	90
FIGURA 9 -	Quadro 1: síntese docentes – UFBA.....	98

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>APORTES TEÓRICOS: ESTUDOS SOBRE RACISMO E IDENTIFICAÇÃO RACIAL NO BRASIL, SÉCULO XIX A XXI EM PERSPECTIVA. ....</b>	<b>20</b>
2.1	RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: DO RACIALISMO RACISTA AO PARADIGMA DAS DESIGUALDADES RACIAIS .....	22
2.2	CONCEITOS: RAÇA, RACISMO E RACIALIZAÇÃO .....	39
2.3	MODELO RACIAL BRASILEIRO: UMA APROXIMAÇÃO DOS IDEAIS (IN)VISÍVEIS DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E HIERARQUIAS SOCIAIS .....	50
<b>3</b>	<b>CONFINAMENTO RACIAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR? UM BREVE HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS .....</b>	<b>62</b>
3.1	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO. ....	63
3.2	UMA FACE DO RACISMO BRASILEIRO: A CONSTRUÇÃO DO MONOPÓLIO DO SABER E DA REPRODUÇÃO DO SABER NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR. ....	68
3.3	LUGARES PRIVILEGIADOS? UM PANORAMA DOS ESTUDOS SOBRE RAÇA E DOCÊNCIA NO BRASIL.....	72
3.4	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: UMA EXPRESSÃO DO CONFINAMENTO RACIAL ACADÊMICO?.....	76
3.4.1	<b>Caracterização do Corpo Docente da Universidade Federal da Bahia.....</b>	<b>79</b>
3.4.2	<b>Caracterização Quanto aos Grupos Raciais .....</b>	<b>83</b>
3.4.3	<b>A Interseccionalidade das Desigualdades de Raça e Gênero no Quadro Docente da UFBA .....</b>	<b>88</b>
<b>4</b>	<b>SITUANDO OS DISCURSOS: PERFIL DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA .....</b>	<b>95</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA. ....	95
4.2	TRAJETÓRIAS E IDENTIFICAÇÃO RACIAL DOS DOCENTES NA UFBA: “NUNCA PENSEI SOBRE ISSO” VERSUS “SEMPRE ME VI COMO NEGRA/NEGRO” .....	99
4.2.1	<b>Identificação Racial para Docentes Pretos .....</b>	<b>100</b>
4.2.2	<b>Identificação Racial dos Docentes Pardos.....</b>	<b>109</b>
4.3	BRANQUITUDE CONSCIENTE: ENTRE O RECONHECIMENTO CRÍTICO DO PRIVILÉGIO E A ASSUNÇÃO INDIVIDUAL DE POSTURA ANTI-RACIALISTA.....	115
4.4	TRAJETÓRIA DOCENTE: ENTRE A PERPETUAÇÃO DE PRIVILÉGIO, MANUTENÇÃO DE STATUS E ASCENSÃO VIA EDUCAÇÃO .....	124

<b>5</b>	<b>DISCURSOS SOBRE RACISMO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.....</b>	<b>141</b>
5.1	RELAÇÃO PESQUISADOR E PARTICIPANTE DE PESQUISA .....	142
5.2	“O BOI SABE A CERCA QUE FURA” DISCURSOS SOBRE RACISMO INSTITUCIONAL E RACIALIZAÇÃO ENTRE OS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.....	145
5.3	DISCURSOS SOBRE RACISMO INSTITUCIONAL: “EU SENTI CERTA PREFERÊNCIA PELOS CANDIDATOS DO SUDESTE” E “EU NÃO SEI COMO ELES VÃO FAZER PARA SELECIONAR DOCENTES NEGROS” .....	153
5.4	‘GESTÃO DEMOCRÁTICA NÃO SIGNIFICA COMPROMISSO COM EQUIPARAÇÃO DE DESIGUALDADES RACIAIS’: DISCURSOS E ESTRATÉGIAS ANTIRRACISTAS NA UFBA.....	161
5.5	SORORIDADE QUEBRADA DIANTE DA IDENTIDADE RACIAL: DISCURSO DE UMA DOCENTE NEGRA NA ESCOLA DE ENFERMAGEM DA UFBA .....	168
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>172</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>177</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista .....</b>	<b>187</b>
	<b>ANEXO A – Nota Pública .....</b>	<b>192</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O estudo sobre racismo e desigualdades raciais nas universidades brasileiras têm tido como objeto principal investigação sobre a situação discente, no contexto pós-ações afirmativas. Entretanto urge a necessidade de investigação da composição racial e trajetória histórica do corpo docente das Instituições de Ensino Superior (IES) das esferas de comando destas universidades, além das características da engenharia do racismo nas universidades brasileiras.

As universidades brasileiras não representam em seu corpo docente a realidade racial desta sociedade. A situação encontrada é de ‘confinamento racial do mundo acadêmico’<sup>1</sup>, que tem como padrão a exclusão de negros e indígenas, desde o acesso à universidade até a ocupação dos quadros docentes e das suas esferas de comando.

Para entender a afirmação acima, é necessário analisar e compreender na raiz a estrutura do racismo brasileiro e como este configurou a educação superior brasileira. As desigualdades no acesso à educação ou aos espaços de produção de conhecimento no Brasil têm sido historicamente vividas por negros, indígenas e mulheres, que se constituem maioria do contingente populacional deste país, desde o período de vigência da escravidão até os dias atuais. Dessa forma, a população excluída das IES’s brasileiras é superior a 50%, e essa exclusão tem impacto direto na qualidade de vida e no próprio potencial de desenvolvimento da nação.

Dados indicam que as desigualdades no acesso à educação superior têm início na má distribuição de acesso, qualidade no acesso e de permanência na educação básica e superior. Na pós-graduação essas diferenças triplicam, de acordo com os dados gerados no ano de 2013, os brancos representam 71% dos que acessaram a pós-graduação e os negros aproximadamente 28,9%. Essa realidade reflete-se diretamente no corpo docente das universidades brasileiras (BARROS *et al*, 2010; TOKARNIA, 2015; 2016; CARLIXE e VAZ, 2015; PAIXÃO,2010).

A partir deste contexto desigual, que se reflete na composição dos quadros docentes de universidades brasileiras, esta pesquisa busca investigar a seguinte questão: Como se caracterizam as relações raciais nos quadros docentes da Universidade Federal da Bahia (UFBA)?

Um dos pressupostos basilares dos espaços de produção de conhecimento é o afastamento de ideias que corroborem com injustiças sociais, criação de estereótipos, e outras práticas que prejudiquem, ao fim ao cabo, a própria ideia de produção de ciência. Entretanto,

<sup>1</sup> Expressão cunhada por José Jorge Carvalho, 2012.

as instituições de produção de ciência de uma sociedade, ao contrário do que afirma o senso comum, e parte razoável dos produtores de conhecimento, não se orientam pela neutralidade, mas reproduzem discursos e práticas de grupos sociais hegemônicos, que articula espaços acadêmicos no sentido de legitimar-se e reproduzir a lógica dos seus interesses também através da produção científica. (GROSFOGUEL, 2016; FERNANDES, 2018)

Dessa forma, as instituições e produtores de conhecimento estão comprometidos, conscientemente ou inconscientemente, com a configuração das relações hierarquicamente organizadas nos espaços de produção de conhecimento. Através da ciência e dos locais de sua produção, são construídos discursos e práticas que excluem dentro e fora da academia, aqueles que não fazem parte dos grupos que estabelecem monopólio político, econômico, cultural e científico, provocando assim, como uma das consequências relacionadas a esse fenômeno, o epistemicídio do conhecimento de negras e negros, mulheres e indígenas. (CARNEIRO, 2003)

Essa exclusão não acontece somente de modo direto, evitando explicitamente o acesso desses indivíduos aos espaços acadêmicos, mas se caracteriza também, no caso dos indivíduos negros, pelo racismo institucional. Esse fenômeno não está apoiado em teorias racistas, mas se constrói cotidianamente por meio de ações sutis, revelando a não aceitação de indivíduos negros em determinados espaços. (SOUSA, 2011)

Por conta das desigualdades e racismo institucional presentes nas universidades, movimentos sociais vêm pressionando as estruturas de poder para que a equidade nos espaços educacionais, especialmente nos meios acadêmicos, seja uma vivência real e completa em todos os seus sentidos. Essas pressões sociais resultaram na adoção de medidas de ações afirmativas que possibilitaram o maior acesso de indivíduos negros, pobres, indígenas ou oriundo de escolas públicas principalmente a universidades públicas. (BRITO, Y., 2017; PINHEIRO, 2012, TEIXEIRA, 2008)

Desde a adoção e até mesmo antes da implementação das ações afirmativas, vários estudos têm sido feitos sobre os beneficiários do sistema de ações afirmativas. Estes estudos procuram entender: suas escolhas acadêmicas, legitimidade deste sistema, a universidade pós-ações afirmativas, a necessidade da ampliação de uma assistência estudantil diferenciada para estes estudantes, os avanços ou retrocessos provocados pelas ações afirmativas, além do êxito destes estudantes na vida social, tendo em vista a sua inclusão no mercado de trabalho. (PINHEIRO, 2012; TEIXEIRA, 2008)

Mas, assim como as desigualdades raciais determinaram a pequena proporção ou mesmo a ausência de estudantes negros nos cursos de diversas universidades públicas e

privadas, demandando ações afirmativas, a desigualdade racial nas universidades brasileiras, também pode ser percebida através da composição dos seus quadros docentes. (BARRETO, 2012)

Apesar disso, poucos estudos procuram analisar como se articulam as relações raciais e as desigualdades raciais nos quadros docentes das universidades brasileiras, e, se o prestígio social, associado à profissão docente, é vivenciado por docentes negros(as). Permitindo o reconhecimento destes indivíduos enquanto cidadãos plenos, pelo menos, nos espaços onde estes desenvolvem suas atividades profissionais.

No sentido de compreender este universo, especialmente a relação inter-racial entre docentes, essa investigação foi motivada pela participação, durante a graduação, na pesquisa: *Mecanismos de Desigualdades Adscritiva, Cultura e Ensino Superior no Brasil: Os Casos da Universidade Federal da Bahia e da UNIFACS*, coordenada pela professora Dr<sup>a</sup> Paula Barreto, Coordenadora do Departamento de Sociologia da UFBA e naquele momento, coordenadora do Programa de pesquisa *A Cor da Bahia*, que teve como uma das atividades de pesquisa, a coleta de dados quantitativos para caracterizar o corpo docente da Universidade Federal da Bahia, tendo como recorte a raça e o gênero dos docentes.

Esta pesquisa permitiu conhecimento da realidade da distribuição dos sexos no quadro docente da Universidade Federal da Bahia, as conclusões me levaram a apresentar no XXI Congresso de Sociologia que aconteceu na UFBA, um *Paper* que problematizou a relativa igualdade de gênero, em algumas unidades de ensino. Constatamos que internamente, a presença feminina majoritária, estava hierarquicamente organizada de acordo com o valor social atribuídos aos departamentos de ensino e cursos, ou seja, as docentes se encontravam, quando em maioria, em departamentos e cursos em que o valor social atribuído, era menor.

A partir desta realidade e da não publicação dos dados referentes à distribuição racial dos docentes, dado a fragilidade das fontes de pesquisa, interessei-me em investigar outras questões subjacentes a essa problemática, tais como: A composição racial do quadro docente da UFBA, para verificar a tese do confinamento racial na Universidade Federal da Bahia; Existência de relação entre área de conhecimento e racialização das relações entre docentes, ou seja, se há diferença entre as chamadas ciências exatas e ciências humanas na produção de discursos sobre a racialização das relações entre os docentes; Existência de relação entre os perfis de trajetória social acadêmica e com relação a envolvimento em atividades antirracistas, antissexistas e a construção dos discursos sobre relações vivenciadas entre os docentes; Como o processo de autoclassificação racial dos docentes, influência a construção de discursos sobre as relações com seus pares; Como o sexo influencia na construção de discursos sobre as

relações com seus pares; A relação entre identificação racial, consciência da condição racial e suas implicações na construção dos discursos sobre a relação entre docentes na Universidade Federal da Bahia; Se a categoria pardo, pode ser considerada como ‘cortina de fumaça’<sup>2</sup> da dominação racial estabelecida no Brasil; Como as características dos discursos sobre as experiências dos docentes, convergem com as características do modelo racial brasileiro.

A despeito das características de valorização da meritocracia e de combate a posicionamentos baseados em pressupostos preconceituosos e/ou discriminatórios quanto à raça, gênero e sexualidade, que regem o espaço acadêmico, o modelo das relações raciais brasileiras, se mantém influenciando a composição e distribuição de indivíduos nas universidades. Têm também influenciado as formas como se estruturam as relações entre os docentes negros, seus pares e a própria instituição de forma a evidenciar racialização das relações e o racismo institucional e estrutural. Partindo deste pressuposto esta pesquisa tem como objetivo geral:

- Analisar as relações inter-raciais entre os docentes da Universidade Federal da Bahia.

E objetivos específicos:

- Construir levantamento sobre a composição do corpo docente da Universidade Federal da Bahia.
- Construir perfil dos docentes participantes da pesquisa a partir de sua trajetória de vida e escolar (considerando a educação básica, pertencimentos identitários e de classe, e perfis de militância) para entender como os contextos interpretativos influenciam os seus discursos.
- Analisar os discursos dos docentes da UFBA, sobre a relação com seus pares.
- Caracterizar o processo de racialização nas relações entre docentes.
- Estabelecer uma comparação entre as características das relações entre os docentes da Universidade Federal da Bahia e as características do modelo racial brasileiro.

A investigação social tem importância fundamental para entender os fenômenos sociais e propor soluções para que a vida em sociedade caminhe no sentido dar conta de problemas que inviabilizam o que a sociedade considera justo, aceitável ou desejável.

---

<sup>2</sup>A expressão designa uma tática de guerra baseada na utilização de nuvem de fumaça, natural ou artificial, no sentido de encobrir a visão do oponente, no sentido de ludibriá-lo e obter alguma vantagem no conflito estabelecido.

Para isto a ciência em sua totalidade, carece de métodos para empreender suas investigações, sendo assim, as ciências sociais possuem três métodos que buscam entender o mundo social: o método quantitativo, o método qualitativo e o método comparativo. Em termos gerais as pesquisas quantitativas e qualitativas se diferenciam por serem consideradas numéricas e não numéricas, respectivamente. (BAUER, M.; GASKELL, G., 2002; CRESWELL, 2012)

Entretanto, não há diferença substantiva entre esses métodos, a não ser de estilo, pois eles buscam construir inferências causais ou descritivas válidas sobre a realidade social, ou seja, buscam explicar como a relação entre fenômenos influenciam determinado objeto. O método qualitativo se caracteriza por ter uma abordagem intensiva dos vários aspectos de pequeno número de casos; o método quantitativo pela abordagem extensiva dos poucos aspectos de grande número de casos e o método comparativo, analisa números moderados de aspectos moderados dos casos. (SATYRO; REIS, 2014)

Sendo assim, esta é uma pesquisa qualitativa, que pretende analisar intensivamente as relações entre docentes na Universidade Federal da Bahia e suas trajetórias de vida, adotando estratégia de pesquisa e procedimentos de coleta de dados que não tem como objetivo quantificar os dados para proceder a análise, tendo em vista que tal abordagem metodológica tem sido repetidamente apresentada nos estudos sobre desigualdade e relações raciais, o que criou uma lacuna, no objetivo de se apresentar como se constroem cotidianamente estratégias que levam a hierarquização e conseqüentemente desigualdades sociais. (BAUER, M.; GASKELL, G., 2002; CAMPOS, 2016; CRESWELL, 2012)

A modalidade de pesquisa empreendida, será estudo de caso interpretativo, essa modalidade é classificada em descritiva, interpretativa e avaliativa. Os estudos de caso interpretativos tomam como base a descrição em profundidade de um determinado contexto social, interpretando essa realidade com objetivo de generalizar teoricamente as constatações a partir de uma realidade específica. (BAUER, M.; GASKELL, G., 2002)

Neste sentido, esta pesquisa pretende, partir da descrição em profundidade e interpretação das relações entre os docentes na Universidade Federal da Bahia, para iluminar aspectos de um espaço social, diferente qualitativamente de outros espaços sociais, tendo como principal critério para participação, o mérito acadêmico, que tem sido pouco considerado pela sociologia das relações raciais no Brasil. A análise deste espaço específico é importante para entender como as relações são racializadas na UFBA, evidenciando ou não aspectos do racismo brasileiro, como categoria que apresenta-se

como central e influenciadora de outras categorias de investigação que explique a hierarquização e a diferença na realidade social brasileira.

Esta pesquisa tem como unidade de análise as relações entre os docentes da Universidade Federal da Bahia, visando sua descrição, interpretação e análise, para saber como se dá o processo de racialização entre os docentes desta universidade. Seu corpus se caracteriza por ser caso único de meio institucional, dentro do universo geral das universidades públicas brasileiras, considerando como universo de análise a Universidade Federal da Bahia, para analisar nesta instituição uma parte da sua população de docentes. (CARVALHO, 2015; YIN, 2001)

A sua estrutura é aberta, caracterizando-se principalmente pelo seu salto analítico do corpus empírico ao nível teórico, ou seja, do universo de análise ao universo geral, produzindo generalização analítico-teórica, feita a partir de inferências analíticas advindas das observações das relações entre docentes na Universidade Federal da Bahia, que pode gerar conhecimento sobre as características das relações raciais no Brasil, considerando os pontos de encontro e divergência das características destas relações nos diferentes espaços sociais. (CARVALHO, 2015; YIN, 2001)

Este tipo de pesquisa não prescinde de dois níveis distintos de análise como as pesquisas de estruturas fechadas, que necessitam de uma amostra operacional para que seja possível uma generalização empírica mais formal de sua amostra ao seu universo de análise seguida de generalização teórica. (CARVALHO, 2015; YIN, 2001)

Os dados foram desenhados de forma quantitativa não probabilística por meio de escolha racional, dessa forma o objetivo da pesquisa seria inicialmente, entrevistar 16 docentes, distribuídos em quatro áreas de conhecimento da universidade, obedecendo a equidade racial e de gênero. Esse desenho de pesquisa foi motivado, pelo levantamento de dados realizado nesta pesquisa, que possibilitou a constatação de informações interessantes quanto a alguns quadros docentes dentro das áreas de conhecimento que compõe a UFBA. (OCHOA, 2015)

A despeito do desenho do corpus da pesquisa ser quantitativo, esta pesquisa adota uma perspectiva teórica-metodológica qualitativa, pois procurará entender os significados atribuídos ao fenômeno objeto da investigação, além disso, as técnicas de análise e coleta de dados são qualitativas. Os dados serão coletados através de entrevistas semiestruturadas construídas a partir das questões que orientam a pesquisa, estas foram organizadas em uma ficha de identificação, além de quatro outros blocos, cada um com 6,

6, 40 e 15 questões, respectivamente, recebendo questões adicionais a medida da demanda do campo.

O primeiro bloco é intitulado Trajetória- Identidade, Profissão e Atuação social, visou coletar dados sobre as características gerais da vida do docente, para construir o perfil dos participantes desta pesquisa; O segundo bloco: Identificação Racial, visou coletar dados sobre as construções identitárias dos docentes ; O terceiro bloco intitulado Instituição – Docência, Identificação Racial, Racismo e seus significados, que visou coletar dados sobre as relações entre os docentes a partir das suas identificações raciais no espaço acadêmico; O quarto bloco: Unidades de Ensino e suas características raciais que visou coletar dados das especificidades de distribuição da composição racial de cada unidade objeto da pesquisa, na perspectiva dos docentes.

Estes dados foram codificados através de um mergulho profundo nos textos proveniente das transcrições das entrevistas, que possibilitou uma organização das categorias que orientam a experiência docente na UFBA, sempre tomando como ponto de partida as questões que orientam a investigação. (CRESWELL, 2012)

Para entender o lugar do discurso dos docentes participantes da pesquisa, foram construídos perfis que localizem os discursos dos docentes a partir de suas trajetórias, permitindo uma análise mais aprofundada, a partir de seus contextos interpretativos, que por sua vez permitam identificar a orientação do discurso sobre as experiências na relação com outros docentes considerando as identificações raciais. (STEFFENS, 2015; GREGOLIN, 1995; ORLANDI, 2009)

A análise de discurso é uma técnica de pesquisa, que se caracteriza por não ser uma forma tradicional de analisar dados de pesquisa. Esta técnica parte da prerrogativa de que a linguagem não é desprovida de intenção social, mas se constitui como central na construção da vida social, o discurso como uma prática social, dessa forma as pessoas utilizam seus discursos para se posicionarem socialmente, e o/a analista se preocupa em entender a orientação da função do discurso. (STEFFENS, 2015; GREGOLIN, 1995; ORLANDI, 2009)

Aqui, entende-se o discurso enquanto prática social, não devendo ser circunscrito ao âmbito cognitivo dos indivíduos (suas intenções), mas antes ao domínio das práticas globais e ideológicas, pensadas a partir de práticas culturais. O discurso nesta pesquisa será tomado como circunstancial e erigidos a partir de contextos interpretativos, de onde os docentes partem para construir e ajustar os contextos sociais. (STEFFENS, 2015; GREGOLIN, 1995; ORLANDI, 2009)

Serão considerados como contextos interpretativos as trajetórias de vida e acadêmica, o pertencimento racial e de gênero, a área de conhecimento, onde o docente desenvolve suas atividades, e os significados advindos da interação com a pesquisadora

Essa dissertação está dividida em **INTRODUÇÃO** mais quatro capítulos: **APORTES TEÓRICOS: ESTUDOS SOBRE RACISMO E IDENTIFICAÇÃO RACIAL NO BRASIL, SÉC XIX A XXI EM PERSPECTIVA** tem como objetivo revisar os estudos sobre raça e racismo no Brasil, além dos conceitos de raça, racialização e racismo. Essa revisão pretende caracterizar as fases teóricas e as discussões que construíram esses estudos. A partir dessa revisão, pretende-se caracterizar as perspectivas teóricas em que os atuais estudos sobre raça e racismo, se baseiam, se fundamentam ou criticam para dar alguma contribuição na teorização sobre esse fenômeno no Brasil.

A configuração dos atuais estudos sociológicos, são consequência do desenvolvimento de quatro vertentes teóricas: 1) A vertente que construiu a ideia que as relações raciais no Brasil, não seriam problemáticas, dada a proximidade e moderação do tratamento entre senhores e escravizados, que geraram no pós-escravidão relações harmônicas; 2) A vertente que entende que o racismo é resultado do atraso da elite brasileira na condução e conclusão de uma revolução burguesa, a conclusão desta vertente afirma que resolvendo os problemas de classe resolveram-se os problemas nas relações raciais; 3) A vertente que entende que a sociedade brasileira foi erigida a partir de relações raciais hierarquizadas, tendo, portanto, seus sistemas simbólicos e materiais determinados por essa hierarquização, que teve como consequência a abissal desigualdade racial no Brasil. Essa vertente postula que medidas de reparação raciais, é a solução que de fato poderá construir uma sociedade brasileira mais igualitária; e 4) A vertente que surge na década de 80 com Abdias do Nascimento, e que vem sendo aprofundada por alguns pesquisadores negros como Sílvio Humberto, tendo como base autores como Carlos Moore, que afirma a centralidade da raça como categoria determinante das relações sociais, políticas e econômicas no ocidente, essa vertente postula a existência de dois modelos de dominação racial no mundo e como esses modelos se expandiram através das colonizações das Américas e África.

As duas últimas interpretações são importantes para entender os locais em que os indivíduos compartilham atributos culturais, educacionais e/ou econômicos, como é o caso das características da população de estudo desta pesquisa, mas ainda assim experimentam situações de racismo, preconceito ou discriminação racial, direta ou indireta.

Na seção *Conceitos: Raça, Racismo e Racialização e Modelo racial brasileiro: uma aproximação dos ideais (in)visíveis de construção identitária e hierarquias sociais*, pretende-se caracterizar e evidenciar a genealogia, apropriações e falhas dos principais conceitos trabalhados no texto. Além de abordar as características do modelo racial brasileiro e como as construções em torno das identificações raciais, se articulam neste modelo de dominação racial e sua ideologia. Essa sessão também tem como objetivo, trazer a luz como as noções de branquitude, mestiçagem e negritude são operadas na sociedade brasileira, para no prosseguir da análise das relações raciais entre os docentes, entender em que sentido essas noções de branquitude, mestiçagem e negritude são operadas, e em que medida as características desenhadas pelos discursos dos docentes se aproximam ou distanciam dessas construções, além da problematização das implicações que esses dados têm na construção de relações racializadas entre os docentes.

O capítulo: **CONFINAMENTO RACIAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR? UM BREVE HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS**, pretende fazer uma caracterização do universo geral, de análise, e da população objeto desta pesquisa. Dessa forma serão abordados alguns estudos históricos sobre universidade e docência no Brasil, as características raciais do corpo docente de algumas universidades brasileiras além de uma caracterização histórica da UFBA e do seu corpo docente, essa caracterização é importante para entender como neste espaço social se caracterizam a exclusão e o racismo, possibilitando compreensão das relações entre docentes.

No capítulo: **SITUANDO OS DISCURSOS: PERFIL DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA** serão abordados os significados relacionados à construção identitária dos docentes e suas trajetórias educacionais e acadêmicas. A partir do conhecimento prévio do contexto interpretativo que seus discursos são produzidos, procurar-se-á entender como os docentes articulam os significados identitários de negritude, branquitude e mestiçagem na construção das suas próprias identidades e nas identidades dos seus pares docentes.

No último capítulo: **DISCURSOS SOBRE RACISMO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA** será realizada a análise dos dados, a partir de categorias previamente definidas nos estudos sobre racismo, procurando entender como os perfis de docentes caracterizam seus discursos, se esses discursos evidenciam racialização das relações, como se configura o posicionamento docente frente à vivência de racismo, como esses discursos ajudam a interpretar as relações entre docentes na UFBA, o racismo institucional e em que

medida as relações desenvolvidas nesta instituição são espelho do modelo racial brasileiro. Será abordado o caso da única docente que sofreu racismo de forma direta na Escola de Enfermagem da UFBA, unidade de ensino com presença feminina majoritária se caracterizando racialmente como pardas e brancas.

## **2 APORTES TEÓRICOS: ESTUDOS SOBRE RACISMO E IDENTIFICAÇÃO RACIAL NO BRASIL, SÉC XIX A XXI EM PERSPECTIVA**

É recorrente nos estudos sobre raça e racismo a comparação entre os Estados Unidos das Américas, Brasil e África do Sul para estabelecer parâmetros de discriminação e exclusão mais ou menos eficazes de cada nação e em que medida as relações raciais horizontais determinam ou influenciam as relações verticais ou vice-versa.

Telles (2012), por exemplo, construiu como ferramenta analítica, a ideia de relações verticais e horizontais. Para o autor as relações raciais não são unidimensionais, neste sentido, pode haver, no jogo das relações raciais, situações que conceitos como miscigenação e exclusão, entre outros, não sejam suficientes para a compreensão das relações raciais, dessa forma, sua proposta de abordagem das relações raciais verticalizadas ou horizontalizadas, ajudam a entender o funcionamento do racismo.

Entretanto, o racismo é um sistema de dominação, que não perde eficiência, dada a sua menor ou maior “intensidade” em determinado espaço social. Os componentes das relações raciais que operam a partir da inclusão e exclusão baseada na miscigenação como uma das políticas de genocídio, que segrega de forma cordial, numa escala cromática que agrega classe social, níveis educacionais e ocupação, para incluir nas camadas intermediárias indivíduos embranquecidos, bem educados e de classe média e excluir pretos, com baixos níveis educacionais, de origem pobre. Esses elementos se comunicam e se complementam entre si com objetivo de garantir monopólio sobre bens vitais de determinada sociedade, que não se modifica nos diferentes modelos de dominação racial.

Podem-se destacar como inerentes às relações racializadas, que fundamentam o racismo no ocidente, os seguintes elementos: discriminação e tratamento desigual, de forma institucionalizada, e através de atos disseminados na cultura cotidiana, ou a combinação de ambos os elementos; privilégios no mundo social, que se garante e transmite dentro de um mesmo grupo, de forma narcisista, caracterizando-se pela invisibilização da raça nesses processos, sob o manto do discurso da meritocracia como justificativa e pré-requisito para acessar lugares privilegiados na sociedade; miscigenação, via embranquecimento; violência simbólica e/ou física, perpetrada através de instituições policiais, médicas, jurídicas, econômicas, políticas, religiosas e educacionais como projetos genocidas e/ou epistêmicas; e segregação com afastamento ou não dos indivíduos na realidade social. (BARRETO, 2008; BRITO, Y., 2017; BENTO, 2002; CARNEIRO, 2005; CUNHA, 2004; FIGUEIREDO e

GROSGOUEL, 2009; MOORE, 2007; NASCIMENTO, 1978; SOUZA, 2005; TELLES, 2012; VEGNER *et al.*, 2015).

A escravidão, apesar de ser um mote interpretativo nas Ciências Sociais, não foi à instituição que moldou de forma independente e fundante as relações raciais no Brasil, dando origem conseqüentemente, ao racismo brasileiro. Esta instituição foi construída como elemento de exploração e garantia de privilégios dentro de um sistema geopolítico mundial anti-negro, pré-capitalista. Afirma-la como fundante das desigualdades raciais, pode levar ao erro interpretativo de se acreditar que combatendo seus males, se resolveria o problema do racismo.

O objetivo desta pesquisa e principalmente deste capítulo não é problematizar os usos e sentidos da escravidão, mas revisar as principais linhas teóricas e fases sobre este tema no Brasil, evidenciando o papel dos intelectuais na produção e manutenção das teorias sobre relações raciais no Brasil, começando pelas teorias socio-antropológicas, filiadas ao racismo científico do século XIX, e terminando no Paradigma das desigualdades raciais, que é atualizado na tese do racismo como fenômeno anterior ao capitalismo e estruturador das relações econômicas, culturais e sociais no mundo e no Brasil. Pretende-se também abordar conceitualmente, categorias como: raça, racialização e racismo, que ainda levantam grandes polêmicas referente a utilização em pesquisas com temas que abordem as relações inter-raciais, identificação racial, desigualdade racial e racismo. Feito isso, será possível ao/a leitor/a maior clareza quanto às referências teóricas que orientam as reflexões e achados produzidos nesta pesquisa.

Há coincidência entre quatro fases e linhas teóricas nos estudos sobre relações raciais no Brasil: a primeira, caracterizada pelas produções de cunho antropológico-sociológica filiada ao racismo científico, que desenhou as tendências que seriam consideradas, negadas ou atualizadas pelos pesquisadores que abordam o tema nas fases seguintes; a segunda, rompeu e deu continuidade a alguns aspectos desenvolvidos na primeira fase e construiu a perspectiva da Democracia Racial; a terceira, que analisa as relações raciais e as desigualdades raciais a partir das influências teóricas marxistas, buscando analisar a situação do negro na sociedade de classe; e a quarta que rompe com as de análises anteriores, construindo assim o Paradigma das desigualdades raciais, que entende o racismo como determinante na estrutura de produção de desigualdades no Brasil, esta fase é atualizada na produção de intelectuais negros que indicam o racismo como um fenômeno pré-capitalista e estruturador das relações econômicas, sociais e culturais no Brasil e no mundo.

## 2.1 RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: DO RACIALISMO RACISTA AO PARADIGMA DAS DESIGUALDADES RACIAIS

As teorizações sobre relações raciais do século XIX estavam filiadas ao racismo científico<sup>3</sup>, e construíram perspectivas que caracterizam o negro, por conta da sua ascendência africana, como inferior, carente de civilização, do ponto de vista moral: degenerado, e com capacidade intelectual reduzida dada as suas diferenças biológicas.

O final do período monárquico e início da república foi o período em que se desenvolveu no sentido da prática social e política o racismo científico, de forma mais aprofundada. Segundo Miskolci (2012), esse período se caracteriza pela construção de uma biopolítica<sup>4</sup>, no sentido de educar os cidadãos da nação para serem economicamente úteis e ao mesmo tempo subalternos politicamente.

A construção de uma biopolítica neste contexto tinha como principal objetivo alcançar uma modernização na qual a nação brasileira estivesse mais próxima dos parâmetros civilizacionais europeus. Havia neste contexto um desejo de nação projetada por uma elite, que segundo Guerreiro Ramos (1995), sofria com a patologia do branco brasileiro<sup>5</sup>, para esta elite existia uma ameaça ao projeto de “modernização” do Brasil: a população brasileira, composta majoritariamente por negros e indígenas.

Essa ameaça foi apontada de forma oficial, a partir do primeiro censo populacional brasileiro em 1872, que constatou no conjunto populacional brasileiro que os brancos correspondiam a apenas 38% dos habitantes. Esta confirmação fortaleceu os medos raciais, sexuais e de gênero, da elite brasileira, que elegeram como inimigos da nação os negros, as mulheres e os homossexuais, pois, nas analogias do racismo científico brasileiro sobre raça e gênero, a mulher era a raça inferior do gênero, as raças inferiores eram consideradas os tipos femininos da raça humana e a homossexualidade ameaçava a concretização do projeto de nação por afastar os brancos do seu papel de regenerar a sociedade brasileira. Existia neste

---

<sup>3</sup> Segundo Guerreiro Ramos (1995) a produção deste período, se caracteriza ao mesmo tempo como assimilacionista e crítico-assimilacionista. Alguns autores copiam o racismo da antropologia europeia, enquanto outros produzem um racismo científico sob as bases das relações sociais vivenciadas no Brasil.

<sup>4</sup> O autor chama de biopolítica “[...] a emergência e expansão histórica de um conjunto de saberes e práticas que atuam sobre a vida dos corpos e das populações” (p. 28).

<sup>5</sup> A concepção de patologia do branco brasileiro, construída por Guerreiro Ramos (1995), afirma que existe uma minoria branca no Brasil, sendo assim, muitos daqueles que se declaram brancos, são na realidade mestiços que tentam afastar de si o ideal de inferioridade construídos em torno do negro e se aproximar do ideal de superioridade construídos em torno dos brancos. Essa realidade, deu origem ao problema do negro na sociedade brasileira, em que o negro se transformou em objeto de estudo central nos estudos sobre relações raciais, possibilitando assim uma aproximação destes “brancos mestiços” do arquétipo estético europeu, pode-se constatar essa realidade principalmente entre os brancos do norte e nordeste onde houve uma abundância de produção sobre relações raciais principalmente vinculadas ao racismo científico.

período, o medo da reprodução das “raças inferiores” consideradas inaptas ao progresso, para que essa realidade não se concretizasse seria necessário o autocontrole dos indivíduos e a defesa de casais saudáveis (a família brasileira) que geraria a nação. (MISKOLCI, 2012).

Essa realidade suscitou uma necessidade de higienização racial da população, este processo aconteceu através do afastamento dos negros e mestiços dos centros das principais cidades brasileiras; incentivo a imigração europeia para “embranquecer” a nação; exclusão deliberada dos negros nos processos de modernização econômica e trabalhista<sup>6</sup>; e, principalmente, de acordo com Miskolci (2012), uma disciplinarização do corpo, para que aqueles considerados como portadores da branquitude libertadora da nação, pudessem dar cabo de sua função neste projeto de arianização da sociedade brasileira.

Neste contexto os intelectuais, especialmente, a geração de 1870<sup>7</sup>, tiveram papel central na construção de um projeto de nação que atendesse a esses desejos. Intelectuais são indivíduos que dão sentido aos anseios de determinada opinião pública<sup>8</sup>, neste sentido, eles orientaram a construção do ideal de nação brasileira, construindo assim a primeira fase de estudos sobre as relações inter-raciais e raça no Brasil, de cunho principalmente antropológico, tendo como preocupação central os impactos da miscigenação e do contingente populacional não negro para a nação.

Já no século XX, Nina Rodrigues, desempenhou papel central nos estudos socio-antropológicos sobre raça no Brasil, adotando um assimilacionismo não crítico ao adotar uma visão estrangeira para interpretar fenômenos sociais situados em outra lógica cultural e histórica ele também transformou o negro, em seus estudos, no problema da nação.

Nina Rodrigues é um dos autores que mais se equivocaram, ou dos que mais se utilizou da política da memória apontada por Bernardino (2002) na construção dos estudos socio-antropológicos sobre o negro no Brasil. Para este autor, o Brasil estava fadado ao fracasso devido aos seus problemas de raça. Neste sentido, via como ação política para

---

<sup>6</sup> Ver: Jacino Ramatis (2012).

<sup>7</sup> É importante salientar que o período em que se inicia os estudos sobre relações raciais no Brasil, coincide com a proximidade da abolição da escravidão. (TELLES, 2012).

<sup>8</sup> Baseio a definição de opinião pública nas ideias de Cossio (1973), que afirma que a opinião pública se difere da opinião do público ou opinião popular. Segundo ele essas últimas são o conjunto de opiniões pessoais, a popularidade de uma opinião. Entretanto, opinião pública se refere a opinião do público mais estável, ela é portadora de princípios, que tem como porta-voz e criador o intelectual, aquele que foi capaz de sintetizar opiniões do público instituindo um determinado ou imaginário social sobre alguma situação. Segundo Cossio, “[...] *opinião pública se constituía com a pretensão de representar a comunidade. Paralelamente, de modo concordante, as massas tendem a dobrar-se diante da opinião pública quando a veem interessada nos problemas dela*” (p.71). Reafirmando o que foi dito anteriormente, a opinião pública é portadora de princípios que reúne anseios do público e tem no intelectual seu porta-voz e criador de forma que esta venha tocar o público e ser legitimada por ele.

resolução do problema do negro no Brasil, a mestiçagem via embranquecimento ou a importação de contingente branco para o Brasil. (RAMOS, 1995).

Freyre (2003) também não revisou suas obras a luz da Antropologia cultural, com Franz Boas, no sentido de repensar suas interpretações deterministas e evolucionistas, para entender que as diferenças culturais são fruto das interações sociais entre o ser humano e seu ambiente. Ele seguiu a influência do criminologista Lombroso e pautou uma proposta de segregação racial legal, tendo como conteúdo a ideia de que negros deveriam estar sob a tutela de leis criminais diferenciadas, dada a sua incapacidade de escolher, por conta da sua racionalidade afetada. Suas construções foram combatidas por seu estudante Juliano Moreira e Oscar Freire que procuraram esclarecer que práticas sociais eram socialmente e não racialmente fundamentadas. (REIS, 2004; TELLES, 2012; JACOBINA, 2016).

A política de memória dos brancos crioulos brasileiros foi o fio condutor da fase seguinte de estudos sobre relações raciais no Brasil. Essa fase se caracteriza por produção de conhecimento não situados,<sup>9</sup>. A ideologia da democracia racial é fruto da interpretação não situada de brancos e brancos sociais<sup>10</sup>, que sentiram-se confortáveis para tratar das relações raciais no Brasil, sem serem atingidos pelos significados herdados da escravidão sobre seu lugar na sociedade, produzindo o que Guerreiro Ramos (1995) caracterizou como problema do negro<sup>11</sup> no âmbito da sociologia e a noção de convivência harmônica entre as raças no Brasil. (RODRIGUES, 2015).

Gilberto Freyre é o ideólogo da democracia racial, com sua obra *Casa Grande e Senzala* (2003), que defende que o Brasil conseguiu equilibrar os antagonismos das relações entre senhor e escravizado gerando a respeitosa convivência entre as raças. Ele traduziu e projetou, com status científico, em larga escala, o mito da democracia, influenciando várias gerações de intelectuais, o Estado brasileiro e as massas negras e brancas. (LEHMANN, 2008; SOUZA, 2000).

Entretanto essa ideologia tem bases na primeira metade do século XX, através da construção da ideia de nação brasileira, depois da Abolição e Proclamação da República, nas políticas de imigração para o embranquecimento da nação, nas ‘conversas entre abolicionistas

<sup>9</sup> Sobre conhecimento situado ver Rodrigues (2015, p.30).

<sup>10</sup> Branco social é um termo cunhado por vários autores, entre eles Thales de Azevedo (1996) para classificar aqueles indivíduos que Ângela Figueiredo e Ramón Grosfoguel (2009, p. 224) chama de mestiços claros ou aqueles classificados como brancos de fusão por Moore (2007).

<sup>11</sup> Para Guerreiro Ramos (1995 a,551), “*Determinada condição humana é erigida à categoria de problema, quando, dentre outras coisas, não se coaduna com um ideal um valor, ou uma norma [...]. O problema do negro, tal como colocado na sociologia brasileira, é, [...] um ato de má fé ou equivoco [...]*” (p.148-155).

brasileiros e norte americanos, que estabeleceram o Brasil como paraíso e os EUA como inferno racial, baseando-se na ideia que o senhor português seria mais benevolente’ e ‘ na generalização dos casos de ascensão social do mulato’. Estes fatos históricos estabeleceram virtualmente, condições igualitárias do ponto de vista legal, entre ex-escravizados e ex-senhores, sem medidas de reparação, supondo-se que as hierarquizações do momento histórico anterior pudessem ser dissolvidas de forma autônoma e espontânea. (BERNARDINO, 2002).

O autor Alfredo Melo (2009) destaca que Freyre concebia a sociedade brasileira como uma simbiose cultural perfeita, em que os elementos dos africanos e portugueses não teriam sido anuladas ou dissolvidos nesta relação, ao contrário, as contribuições de ambas as partes estariam em equilíbrio. Entretanto, ao fazer esse movimento, Gilberto Freyre produziu uma política da memória, que lembra e esquece aquilo que é conveniente, estabelecendo um pacto entre os intelectuais brancos e brancos sociais, falaram sobre os negros e as relações raciais no Brasil, sem considerar que. “*Frequentemente, os homens brancos estupravam e abusavam das mulheres africanas, indígenas e mestiças.*” Gilberto Freyre confundiu, no contexto da política da memória, antirracismo com antirracismo<sup>12</sup>. (TELLES, 2012).

Não há como negar, portanto, que, ao relativizar o encontro entre senhores e escravos – vistos por Freyre como duas metades opostas que se harmonizam para formar uma unidade cultural brasileira, desde os primórdios da colônia, Gilberto Freyre lembra e esquece uma série de configurações históricas [...] Gilberto Freyre tratou em *Casa Grande & Senzala*, do trauma da escravidão numa época que esse assunto era tabu entre os intelectuais brasileiros [...] Como lembra Borges (2004) [...] as elites queriam se isentar de suas responsabilidades históricas [...] A maneira como Freyre se aproxima do assunto é estratégica [...] Freyre constrói um novo espaço possível para falar sobre o trauma da escravidão. (MELO, 2009 p.285-286).

Ainda segundo Melo (2009 *apud* MICELI, 1979) *Casa Grande e Senzala*, foi um livro dirigido a uma classe de intelectuais brancos, que teriam se fixado nos centros urbanos recentemente, mas que compartilham uma memória de experiência geracional, com a escravidão e com negros, especificamente com a mulher negra, aquela que segundo Freyre (2003), foi responsável pela socialização total, da comida ao sexo, dos membros da elite brasileira, naquele período. De acordo com Alfredo Melo, autores como Freyre, o abolicionista Nabuco e Silvio Romero, demonstraram que apesar de criticarem hierarquizações com base na cor da pele, alimentavam uma espécie de saudosismo do “escravo”, Melo (2009) esclarece que

<sup>12</sup> Ver GUIMARÃES, 1999 *apud* APPIAH, 2000.

Era (e é) possível conviver dos mais diferentes modos com pessoas de diferentes etnias e ainda assim manter estereótipos negativos em relação a estes grupos. Podia haver mistura e sentimento de distinção social interagindo simultaneamente. Analisando a política de memória proposta por Freyre sob este prisma, não seria difícil concluir que a sociedade à qual Freyre endereçava a sua mensagem era formada por homens cordiais. (p. 290).

A forma como são desenvolvidos os estudos sobre relações raciais, na sua segunda fase, é consequência, da colonialidade do poder. No Brasil, assim como na América Latina, aconteceu uma independência regida por brancos crioulos, que não foi seguida de descolonização, das hierarquias raciais. Esta fase de teorizações, que tem reverberações até os dias atuais, baseia principalmente, posicionamentos que se colocam contra políticas públicas de reparação contra as desigualdades raciais, se utilizando da premissa da miscigenação, defendida por Freyre, para afirmar não ser possível identificar brancos e negros no Brasil, e consequentemente estabelecer reparações através das ações afirmativas. (BERNARDINO, 2002; FIGUEIREDO; GROSGOUEL, 2009).

A terceira fase de estudos sobre as relações raciais no Brasil tem início na década de 50 com os estudos encomendados pela UNESCO, assim como outras parcerias entre agência de pesquisa americana e o governo estadual da Bahia. Estes estudos tinham como principal objetivo colocar o Brasil no mapa dos países referência para o mundo, no que diz respeito à harmônica convivência entre as raças.

Esse interesse pelo Brasil, não se deu de forma espontânea, mas com incentivo das propagandas dos intelectuais brasileiros que atuaram em universidades estrangeiras e também do próprio governo brasileiro, na ambição de reforçar na construção da imagem do Brasil moderno, a ideia de paraíso racial.

Segundo Guimarães (1999a), há três interpretações que caracterizam os estudos deste período, que variam entre si de acordo com as diferenças empíricas das relações raciais em duas regiões brasileiras. A primeira delas retoma a tese de Gilberto Freyre e reforça a ideia de democracia racial, baseado principalmente nas conclusões dos teóricos que formaram a escola baiana sobre estudos de relações sociais baseada em raça, levando a conclusões, balizadas pelo ideário da mestiçagem, de que na Bahia não existiria racismo enquanto fenômeno determinante da estratificação social; a segunda dissemina-se no Sudeste, apoiando as conclusões da Escola Paulista de Sociologia, no sentido de apontar nas relações raciais, o preconceito racial, já que, de acordo com o autor, a mestiçagem não era um valor entre os paulistas; E a terceira, considera ambas as conclusões de forma não excludente, e ainda pondera que as diferenças entre as escolas citadas acima, são na realidade consequência do emprego de esquemas e métodos de investigação distintos. Ainda, é neste período que

intelectuais negros passam a pautar teoricamente as relações raciais e suas implicações para a sociedade brasileira, principalmente, a partir da produção de conhecimentos situados.

Apesar das críticas e afastamento das ideias construídas por Gilberto Freyre, principalmente da Escola de sociologia paulista, muitos desses estudos, pautaram direta e indiretamente, a sua tese de harmonização dos antagônicos das relações raciais brasileiras, construindo versões sofisticadas de interpretação da estrutura social brasileira a partir deste referencial, ou aprofundando as conclusões obtidas pelo autor, sem, entretanto, negá-las. Esse é o caso de autores como Thales de Azevedo<sup>13</sup>, Rene Ribeiro, Charles Wagley, Donald Pierson e Marvin Harris, que apesar de negar a construção teórica de Freyre, chegam às mesmas conclusões, através de percurso teórico-metodológico diverso. (GUIMARÃES, 1999a).

O principal representante da chamada Escola Baiana de Sociologia foi Donald Pierson, sociólogo da Escola de Chicago, que foi orientado por Robert Park, e também responsável pela fase de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil.

No livro *Branços e Pretos na Bahia (1971) estudos de contato racial*, no capítulo VII intitulado Ascensão Social dos Mestiços, Donald Pierson afirma a sua tese, que indica que na Bahia não havia preconceito de raça, segundo o autor:

Êstes mestiços livres, em número considerável, começaram sua ascensão na escala social como pequenos lavradores, sitiantes [...] Os pretos livres, bem como os mestiços livres, puderam, mais facilmente que seus irmãos norte-americanos, estabelecer-se nas profissões manuais [...] Mudanças de status durante a vida de um indivíduo eram fenômeno comum e às vezes rapidíssimo [...]. (PIERSON, 1971, p. 215).

Neste capítulo o autor narra como os “mestiços” e pretos transitavam com certa facilidade na sociedade brasileira, indicando que, mesmo a família real dava exemplos de aceitação dos “brasileiros de cor”. Essa realidade, segundo ele, seria fruto da aceitação da sociedade brasileira do negro como construtor e parte da sociedade brasileira.

Telles (2012) destaca que Donald Pierson assim como outros brasilianistas, que seguiam a tese de Gilberto Freyre, acreditava que o preconceito que poderia existir na sociedade brasileira seria consequência da escravidão, portanto, estaria fadado a desaparecer em pouco tempo, além disso, “as diferenças raciais eram fluidas e condicionadas pela classe social, e a discriminação era moderada e praticamente irrelevante.” (Id., 2012, p. 6).

<sup>13</sup> “[...] Thales de Azevedo, em 1956, adota uma postura diferente, qualificando melhor os limites da sociedade de classe no Brasil e realçando a permanência de ordem estamental na sociedade brasileira: [...]” (GUIMARÃES, 1999, p.79).

A abordagem teórico-metodológica diferenciada e o olhar sociológico influenciado por intelectuais negros, em São Paulo, fez surgir outro tipo de interpretação sobre as relações entre brancos e negros, que tinham viés estrutural e pautavam abertamente o preconceito vivenciado na cidade de São Paulo, por indivíduos negros.

Neste contexto, Florestan Fernandes se destaca como autor que, através da construção de uma sociologia histórica, diverge de forma enfática da ideia de democracia racial, trabalhando na tese de que as relações sociais entre brancos e negros no Brasil eram conflituosas e pautadas pelo preconceito dos primeiros. Porém o autor reafirma uma centralidade da classe como categoria explicativa das desigualdades e vivência de discriminação no Brasil, assim como fizeram aqueles a quem ele dirigiu suas críticas, dessa forma, o preconceito, segundo o mesmo, tinha uma função social na emergente moderna sociedade brasileira de classes.

Florestan Fernandes que fez parte, como principal pesquisador, dos estudos encomendados pela UNESCO<sup>14</sup>, rechaçou as conclusões de seus companheiros americanos. O livro *Branco e negro em São Paulo* (1955), segundo Antônio Sérgio Guimarães, no prefácio à 5ª edição do livro *A integração do negro na sociedade de classes: O legado da raça branca*, publicado em 2008, seria uma condensação dos resultados interpretativos deste, onde o autor desenvolve uma profunda e densa análise sobre a transição econômica da sociedade brasileira, e por consequência a situação do negro na mudança de situação escravizada, para liberto e trabalhador assalariado, construindo assim, a sua conclusão, diversa daquelas alinhadas as conclusões da UNESCO.

Florestan Fernandes através de sua sociologia histórica procurou explicar a singularidade das relações raciais no Brasil, a partir da comparação da função social do preconceito antes e depois da escravidão, e chegou à conclusão, que esse fenômeno seria uma tentativa da elite atrasada brasileira, de manter os mesmos privilégios do período escravocrata, na modernidade. Para Fernandes, entretanto, não havia esperança de que a nova ordem social modificasse, de forma rápida, a realidade de preconceito, mantida pela elite brasileira, principalmente por causa da presença da mão de obra imigrante, que significou, na sociedade competitiva, atraso da integração do negro à sociedade de classe. (GUIMARÃES, 1999a).

---

<sup>14</sup> Importante destacar que apesar desses estudos afirmarem o viés racista da sociedade brasileira, houve no percurso investigativo, epistemicídio do conhecimento de uma pesquisadora negra: Virginia Bicudo. Esta pesquisadora já afirmava a tese da discriminação e o racismo na sociedade brasileira, em momento anterior a realização dos estudos da UNESCO, ela também participou dessa investigação, entretanto seu trabalho não foi considerado no resultado final do estudo. (SILVA, 2015).

Florestan Fernandes em seu livro *A integração do negro na sociedade de classes* (2008), explica, tomando como base a situação de diversidade étnico-racial da cidade de São Paulo, sua tese de que o preconceito racial existe sim, na sociedade brasileira, ele foi herdado da escravidão, entretanto possui funcionalidade diferenciada na sociedade de classes brasileira.

Na sua explicação sobre a situação do negro na cidade de São Paulo o autor afirma que, apesar da deliberada exclusão e discriminação, não houve critérios raciais na composição da classe emergente de assalariados. O imigrante obteve maior sucesso compondo maioria do contingente desta classe, por que o negro foi alijado nas suas possibilidades sociais, pela escravidão, que conseqüentemente o desqualificou para a sociedade competitiva de classe, obrigando-o a ocupar os estratos mais baixos da sociedade brasileira.

Na análise sociológica de Florestan Fernandes (1955) a categoria classe é central para explicar a formação da sociedade brasileira e a integração do negro à mesma. Essa certeza leva o autor a afirmar que, inclusive a escolha de indivíduos para compor a massa escravizada no Brasil, não teria motivações raciais, mas que “[...] foram econômicas as razões que impuseram as sucessivas substituições de mão-de-obra, quer sob o regime de trabalho escravo, quer sob o regime de trabalho livre [...]” (FERNANDES; BASTIDES, 1955, p.78-9).

Essas afirmações do autor se misturam no texto com aquelas constatações de que a cor teria sido escolhida como marca do status social, desde o início da escravização no Brasil, e que, as condições de escravizado e senhor estariam dadas a partir da informação fenotípica, fazendo com que as posições sociais fossem herdadas, sem espaço amplo para agencia individual, no sentido de modificar seu próprio destino ou estigma social: um negro em situação de liberto poderia ser identificado como escravizado, até a ciência da sua verdadeira posição social, e um branco pobre, imigrante ou um mestiço sem traços que identificassem a sua origem negra, jamais seriam confundidos com escravizados, mas estando libertos, negros e “*mestiços*” receberam tratamentos análogos ao destinados a indivíduos em condição de escravizados.

Fernandes deu grandes contribuições na análise da sociedade brasileira, ao identificar aspectos importantes da vida social, no Brasil moderno, neste percurso e por conta da sua aproximação com intelectuais negros, denunciou o mito da democracia racial; concluiu que a miscigenação não elimina o preconceito das relações sociais; indicou que o desejo de embranquecimento foi reproduzido através da miscigenação; denunciou o paternalismo, que legitimou a ideia de superioridade branca, e militância abolicionista que deu tom reacionário ao movimento abolicionista, estabelecendo compromisso indireto com a nova ordem

econômica e a manutenção da ordem desigual<sup>15</sup>. A capitalização reacionária do movimento abolicionista ficou evidente quando houve defesa da abolição da escravidão, mas não da integração, com igualdade, do negro na sociedade de classes, nem denúncia sobre as situações de penúria, vivenciada pelos descendentes de africanos na nova ordem socioeconômica brasileira.

Esses achados do próprio autor poderiam revelar outras dinâmicas de funcionamento e reprodução da ordem social brasileira, a saber: uma ordem social baseada no racismo estrutural. Entretanto apesar destas contribuições, o autor continuou uma tradição que monopolizou a explicação de qualquer fenômeno social através da centralidade da categoria classe.

Teorizações semelhantes, não observaram a história das motivações racializadas que pautaram a colonização: a escravização dos negros e indígenas, a história da relação dos europeus e árabes com indivíduos melaninados, e principalmente, teorizações como a de Florestan Fernandes, ignoram seus próprios achados, que evidenciam como o negro, mesmo estando liberto e capacitado para inserção da sociedade industrializada, foi preterido em favor do imigrante branco (de origem rural), dos brancos nacionais ou dos brancos sociais. Florestan Fernandes, não incluiu em suas análises o projeto de nação, que pretendia arianizar o Brasil, e que teve como principal ação, a importação de contingente europeu na esperança do embranquecimento da população. Ainda segundo o autor,

[...] o mulato e negro livres, não se submetiam, voluntariamente pelo menos, a tendência dos brancos a tratar os indivíduos de cor como se todos fossem escravos. [...] e bem assim ao preconceito mais geral contra a raça africana, da qual descendem os escravos que existem no Brasil, tolhe aos libertos alguns direitos em relação à vida política e pública. [...] as restrições de direitos dos libertos não se aplicavam a todas as pessoas de cor de condição livre, em particular e concretamente, a certos mulatos claros. (FERNANDES E BASTIDES, 1955, p. 119-121).

Esses trechos da obra de Fernandes contradizem as suas próprias conclusões de que o processo de subjugação dos negros foi internalizado de forma tão eficaz, que faltou a estes capacidade de ação, para repelir ou combater o preconceito branco. Essa postura ocasionou seu próprio preterimento na competição com o branco imigrante. A população negra no Brasil, não aceitou com complacência, a situação a que foi submetida.

Apesar de considerar o impacto negativo da importação de mão de obra europeia para o Brasil, no que teria sido o futuro da inserção do negro na nova ordem social, o autor,

<sup>15</sup>“Em outras palavras, isso equivale à pergunta: o abolicionismo alimentava de fato, ideais de “emancipação das raças negras”, ou era um simples episódio da desagregação da ordem senhorial e da emergência, no seio dela, da ordem social capitalista?”(FERNANDES E BASTIDES, 1955, p. 139).

preferiu reduzir esses impactos a suposta associação que os empregadores brancos brasileiros fizeram, ao considerar o trabalhador branco mais apto ao trabalho industrial e o negro alijado do *ethos* para o mundo industrializado por consequência da sua longa escravização.

Florestan Fernandes (1955) não problematizou o fato de que a maioria dos imigrantes tinha origem rural, assim como o negro nacional, dessa forma não havia diferença entre trabalhadores imigrantes e negros, a não ser a preferência racial dos empregadores e o projeto nacional de arianização, que se desenvolveu através da integração rápida e massiva dos imigrantes europeus. O autor também ignorou a sua própria constatação de que o liberto foi tolhido em seus direitos sociais e políticos, tendo sua atuação social, portanto, limitada.

O autor conclui que as linhas de cor existem, mas elas seriam consequência dos níveis sociais e ainda que:

[...] a classe social aparece como um fator de integração mais forte do que a influência segregadora das diferenças raciais” [...] convém salientar que, não se pode inferir tendo em vista a tendência de integração estrutural apontada que o preconceito de cor e as medidas de discriminação [...] sejam completamente eliminadas no futuro [...] mas [...] a integração social não sofrerá [...] influência [...] de determinações socioculturais ligadas com as diferenças raciais e com as gradações de cor de pele como ocorreu no passado [...] nota-se que a esfera mais afetadas pelas transformações recentes é antes a da discriminação econômica e social com base na cor que a do preconceito de cor propriamente dito. (FERNANDES; BASTIDES, 1955, p. 157-8).

Segundo Brito, Y. (2017), Florestan Fernandes se enquadra numa perspectiva que considera a escravidão como mote interpretativo inicial e constrói ao redor dela uma ampla e complexa explicação da formação da sociedade brasileira. Mas ao fazer esse movimento interpretativo, o autor descontextualiza a escravidão da expansão e dominação europeia, que tomou como justificativa essencial para hierarquização, a ideia de raça.

A persistência do preconceito e da discriminação no Brasil, não era a tentativa de manutenção de privilégios de uma elite atrasada numa ordem estamental, em uma sociedade igualitária. Essa sociedade capitalista, baseada na livre competição, não considerou o negro com elemento a ser incluído nesta nova ordem. O capitalismo brasileiro, se desenvolveu para servir a um grupo racial, para que este pudesse manter o monopólio dos bens sociais vitais, em favor deste mesmo grupo.

Para prosseguir nesta reflexão, é necessário fazer os seguintes questionamentos: se o preconceito tinha como única função manter os privilégios de uma ordem estamental em uma sociedade competitiva, porque os brancos brasileiros trouxeram outros brancos para competir com eles próprios, garantindo a estes em solo brasileiro, acesso a terras e condições mínimas, mais razoáveis, que garantiu êxito na sociedade? Não seria contraditório que, a mesma elite

que queria manter seus privilégios, trouxesse um contingente supostamente adaptado ao *ethos* do trabalho industrial, para competir consigo mesma, podendo estes, por sua vez, ameaçar seus respectivos status sociais? Não teria sido mais fácil, considerando a vontade de manutenção de privilégios, que se incluísse o negro, que era maioria da população, em situação subalternizada, para que se pudesse manter os privilégios?

Florestan Fernandes assim como outros intelectuais, inclusive negros, não se ativeram ou ignoraram o fato de que, a elite brasileira, não queria dividir os frutos positivos da nova ordem social nascente no Brasil, com outros, além daqueles que portassem fenótipo parecido com a mesma, garantindo assim monopólio, de bens vitais da sociedade, a partir de seu grupo racial. Segundo Brito.Y, (2017), a construção intelectual que não apontou a questão citada anteriormente, teve como consequência, a submissão da questão racial a questão da classe.

Para Fernandes (1955 *apud* GUIMARÃES, 1999b), a população negra teria como papel revolucionário, completar a revolução burguesa, supostamente impedida pelos vícios da elite brasileira. Entretanto, a revolução burguesa, ela mesma, no Brasil, estava perfeitamente traçada, com base no racismo estrutural, não sendo bem vinda a participação da população negra.

Segundo Sílvio Humberto Cunha (2004), em sua tese de doutoramento sobre a transição para trabalho livre no Recôncavo baiano, a relação ‘racismo-economia’ em que o primeiro fenômeno aparece como determinante daqueles relacionados a economia, não tem feito parte das discussões sobre a formação econômica brasileira. Ele elenca três motivações para essa realidade “[...] o recorte metodológico economicista das análises; o foco nos processos sociais, em detrimento das reconstituições de fatos históricos; e a crença de que a sociedade brasileira é um paraíso racial.” (CUNHA, 2004, p. 31).

Diante disso, urge a necessidade de se construir abordagens teóricas que evidenciam o racismo como estruturante, nos processos que estabeleceram a modernidade brasileira. Para Cunha (2004), é na transição para o trabalho livre para nova ordem econômica brasileira que a elite branca, se preparou para monopolizar os bens e serviços em favor de seu grupo racial, ele explica:

No Brasil, a transição de uma sociedade escravagista para outra baseada predominantemente no trabalho livre coloca para as elites o desafio de assegurar as condições para a manutenção e reprodução do “negócio” Brasil no pós-escravidão. Tal desafio tornava-se ainda mais decisivo, considerando que o controle sobre a produção e a circulação de bens e serviços, deveria ser exercido por uma elite branca minoritária. Daí a necessidade de se pensar a transição sob uma ótica que transcenda o regime do trabalho.” (CUNHA, 2004, p. 38).

A partir desta constatação, Cunha (2004) destacou um aspecto importante para se entender as construções teóricas que abordam a realidade do negro na transição do trabalho escravo para o trabalho livre. Segundo o autor as construções teóricas que abordaram tal tema, invisibilizaram a relação intrínseca entre racismo e economia, para se entender a situação da população negra na modernidade.

A intenção do autor não é excluir a categoria classe dos estudos sobre desenvolvimento do Brasil, mas pautar outras centralidades invisibilizadas, porém, determinantes do mundo econômico. Cunha critica as teorizações de caráter universalista, pois estas se dão no sentido de explicar todo e qualquer fenômeno social, através das realidades econômicas. Segundo o autor,

[...] Se aceita facilmente a noção de que existem modelos econômicos, mas falar em modelos raciais ainda causa certa estranheza, exatamente por que não se reconhece na dimensão racial, a mesma capacidade de conformar as relações sociais, uma vez que se supõe que essas não poderiam ser determinadas/reguladas por fatores extra-econômicos.” (CUNHA, 2004, p. 39).

Essa universalidade dada às categorias do mundo econômico para se explicar a realidade social, certamente baseia as conclusões de Florestan Fernandes, mesmo que estas conclusões sejam contraditórias diante da realidade empírica observada e documentada pelo próprio sociólogo.

As construções teóricas de autores que deram centralidade ao mundo econômico para explicar as relações sociais brasileiras, foram adotadas, construídas e ressignificadas também por intelectuais negros brasileiros. Apesar das diferenças entre estes e os intelectuais brancos, e dos impactos causados pelos seus diferentes diagnósticos sobre o problema racial, a categoria raça, ainda aparece como acessória à categoria classe, nos escritos da maioria desses intelectuais.

Segundo Guimarães (1999b), o movimento negro e os intelectuais negros a ele filiados, compartilhavam ideias sobre as relações raciais no Brasil que iam à contramão da sociologia brasileira. Estes atores sociais pautavam a raça, ao lado da classe, como categoria importante para entender as relações raciais no Brasil, além disso, também defendiam uma identidade negra e não apenas mestiça como parte do povo brasileiro.

Um desses intelectuais negros que construíram uma sociologia que problematizava as relações raciais no Brasil, e adotou uma interpretação em que a categoria classe era central, apesar da importância dada a categoria raça, foi Guerreiro Ramos. Este autor deu grande contribuição para a crítica e construção da sociologia brasileira, além disso, desempenhou interpretação sociológica pioneira, ao identificar como sujeito problema das relações raciais

no Brasil, o indivíduo branco, explicando o problema das relações raciais com base na patologia social do branco brasileiro.

Guerreiro Ramos (1995), identificou como patológica, a autonegação dos indivíduos brancos crioulos, em favor de uma branquitude idealizada e organizada, principalmente do norte e nordeste brasileiro, que transformaram o negro em problema social e sociológico, no sentido de neutralizar a sua “não branquitude” de fato, e se aproximar do ideal de brancura nórdica.

Segundo Guimarães (1999), Guerreiro Ramos identificava o povo brasileiro como sendo negro, povo este que sendo maioria estava excluída na garantia dos direitos sociais e políticos no Brasil. Essa interpretação também foi compartilhada por Abdias do Nascimento que construiu a sua ação política de empoderamento negro através do TEM – Teatro Experimental do negro.

Sotero (2015), em sua tese de doutoramento sobre os processos de surgimento das interpretações de raça e nacionalidade no campo político brasileiro, esclareceu que os principais operadores destas categorias, no Brasil Pós-Estado Novo foram o Partido Comunista Brasileiro e principalmente os intelectuais negros. A autora evidencia como intelectuais negros e militantes políticos estariam no período de Estado-Novo, comprometidos com a ideia de que os problemas sociais que afetavam o negro eram de ordem econômica, e caberia ao negro se mobilizar enquanto povo e lutar contra o capitalismo.

Nota-se que a interpretação do problema de raça no Brasil se dá pelo viés econômico, a partir da ideia de que o povo brasileiro, seria negro. Ao fazer esta interpretação, Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento, falam da realidade do povo brasileiro, que de fato é constituído na sua maioria por negros, mas também afirmam a ideia, defendida por Fernandes do negro como revolucionário, tendo como missão a concretização da revolução burguesa no Brasil.

Abdias do Nascimento, entretanto, apesar de sofrer influência, e também influenciar os escritos de intelectuais como Florestan Fernandes, avança no sentido de centralizar a raça como categoria explicativa dos problemas raciais no Brasil. Segundo Sotero (2015), a tese de Abdias do Nascimento era “*O preconceito é de cor*”, a categoria raça balizou sua trajetória de interpretação e ação política.

Para Pereira (2011), a produção intelectual de Abdias do Nascimento se dá em três fases. A primeira fase de produção do autor coincide com a criação do TEN, os textos desta fase buscavam entender os limites da integração do negro na sociedade brasileira, neste contexto a centralidade da categoria raça para se entender a limitação à população negra,

ainda não estava presente em sua obra; Na sua segunda fase de produção intelectual, que se localiza na metade dos anos 70, o autor, influenciado pelo contato com o pan-africanismo, em seu autoexílio no exterior, desenvolve um pensamento em que trata do negro a partir de uma “[...] ótica de integração dos mesmos a luta global de reconhecimentos dos africanos e afrodescendentes como grupo social que sustentou física e economicamente a formação do novo mundo.” (PEREIRA, 2011, p. 19). O terceiro momento de sua produção, se caracteriza pela atuação no campo política e proposição de igualdade racial e reconhecimento da população negra.

Pereira (2011) destaca que os temas em torno dos quais girava os textos de Abdias do Nascimento, tratavam de pan-africanismo, multiculturalismo e o multirracismo; Abdias (1980 *apud* PEREIRA, 2011) afirmou centralidade da raça para entender os processos que articulavam a exclusão da população negra na sociedade brasileira, para ele,

A história do Brasil é uma versão concebida por brancos, para brancos e pelos brancos, exatamente como sua estrutura econômica, sociocultural, política e militar tem sido usurpada da maioria da população para o benefício exclusivo de uma elite branca/brancóide, supostamente de origem ário-europeia. (PEREIRA, 2011, p.17).

Como alternativa às teorias que tomam o modelo econômico como determinantes das desigualdades raciais, como por exemplo, as teorias marxistas, Abdias Nascimento propõe uma saída teórica fundamentada no nacionalismo com base na experiência quilombola brasileira. Esse modelo é proposto no livro: *O Quilombismo*, escrito durante o autoexílio durante o período militar, nos Estados Unidos. Neste livro o autor desenvolve a tese de que o racismo brasileiro é específico, na sua engenharia. Abdias (1980 *apud* PEREIRA, 2011, p. 43) assevera que este fenômeno é “*exclusiva criação luso-brasileira: Sutil, difusa, evasiva, camuflada, assimétrica, mascarada*” Essa hierarquização tem conseguido se manter, de acordo com o autor, camuflada, para o mundo sob o manto da ideologia da democracia racial, (ou pelo que sobrou dela). O autor destaca as experiências dos Quilombos como contraponto a dominação imperialista e excludente da sociedade brasileira, se constituindo assim uma forma para superação das hierarquias raciais. (PEREIRA, 2011, p. 43).

Numa aproximação com a concepção de modelo racial árabe-ibérico, postulado por Moore (2007) e Cunha (2004) Abdias do Nascimento, afirmou que a hierarquia racial brasileira impede que africanos desta diáspora específica, percebam os problemas comuns que afetam ambos os povos, africanos das diásporas e do continente, impedindo e desmobilizando como consequência, a população negra brasileira de envolvimento em lutas no sentido de libertação global dos africanos e seus descendentes. (PEREIRA, 2011).

Carlos Hasenbalg, em seu livro, *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil* (2005), desenvolveu tese sobre a configuração do modelo de estratificação social brasileira e suas implicações na construção de desigualdades raciais. Ao fazer isso o autor postulou no sentido das reivindicações dos movimentos negros que buscavam igualdade racial no país, além de provocar uma reviravolta nas interpretações sobre racismo e discriminação na sociedade brasileira.

Carlos Hasenbalg (2005) evidenciou que o problema de raça vem sendo tratado no Brasil em algumas direções: raça como aspecto da proletarização do trabalho; desigualdade de raça como fruto de colonização interna; minorias raciais como segmentos culturais em sociedade pluralista; raça como mais uma dimensão da estratificação; raça como “dimensão muito peculiar por causa da adscrição e da ausência de mobilidade social”; e raça como estrutura sociorracial ou de estratificação separada ou “*que prevalece sobre a estratificação social*”. (Id., 2005, p. 96).

O autor fez uma discussão retrospectiva sobre a teoria de classes marxista e o sistema de estratificação social, apontando as limitações das referidas abordagens no estudo da realidade brasileira e conclui que “[...] a raça opera como critério socialmente relevante no preenchimento de posições na estrutura de classes bem como nas dimensões distributivas da estratificação social.” (HASENBALG, 2005, p. 97).

Nesta retrospectiva, o autor fez uma importante constatação sobre a estrutura de classes e o sistema distributivo de vantagens sociais. Segundo ele, o deslocamento ascendente de indivíduos com relação às vantagens distributivas (renda, status, etc.) na estratificação, não tem como consequência a mudança da sua posição na estrutura de classe, também concluiu que a mudança de classe não leva necessariamente a uma equivalente mudança na esfera da distribuição.

É a partir das falhas deixadas pela teoria de classes marxista e pela teoria colonial que o autor partiu, para demonstrar a sua tese. O autor, apesar de não construir uma genealogia do racismo, como fez Carlos Moore em seu livro *Racismo e Sociedade: Novas bases epistemologias para a compreensão do Racismo na história*, Hasenbalg demonstrou como a dominação racial é de natureza *radicalmente diferente da dominação de classe*, (p. 119), e desenvolveu argumentos no sentido de subordinar esta àquela.

Carlos Hasenbalg (2005 *apud* BERGHE) mostrou como as ideias iluministas, fomentaram o desenvolvimento do racismo, quando na sua gênese, ao se deparar com o racismo que baseou o sistema escravocrata, não caminhou no sentido de extinguir um sistema que contradiz os ideais de sociedade igualitária. Ao invés disso, neste contexto, houve uma

construção de humanidade dicotomizada, para permitir a existência de um sistema econômico lucrativo ao lado da existência de uma sociedade democrática, de maneira que os negros estivessem excluídos dos usufrutos da riqueza social produzida. Para Hasenbalg (2005), o capitalismo, o racismo e o escravagismo são faces da mesma moeda de expansão europeia pelo mundo. Para Hasenbalg (2005), a raça ocupa lugar prioritário e tem eficiência suficiente para determinar o lugar dos “não brancos” na estrutura de classe e nos sistemas distributivos de vantagens sociais. Aprofundando seu argumento o autor afirma que,

[...] se o racismo (bem como o sexismo) torna-se parte da estrutura objetiva das relações políticas e ideológicas capitalistas, então a reprodução de uma divisão racial (e sexual) do trabalho pode ser explicada sem apelar para preconceitos e elementos subjetivos. (HASENBALG, 2005, p. 121).

A teoria colonial afirma que o racismo beneficia brancos capitalistas e não capitalistas, e para resolver essa problematização em sua teoria, o autor desenvolve como solução a ideia de que, o racismo beneficia os grupos sociais brancos em diferentes posições de classe, entretanto se baseia em diferentes motivações. Para o autor os brancos não capitalistas se aproveitam das vantagens competitivas advindas do racismo e utilizam a situação social dos negros como teto sob o qual não deve cair na estrutura social.

O autor utiliza a ideia de privilégio racial de Blauner e posse (*tenure*) de Stinchcombe para explicar a situação dos brancos não capitalistas, dessa forma ser branco ou ter a pele e/ou feições claras, em sociedade multirracial se constitui em posse que dá direito a situações preferenciais e recompensas que independem da capacidade competitiva. Neste sentido, o autor conclui que brancos e negros em situação social de competição, sendo portadores de mesmos atributos competitivos, ou mesmo quando os brancos não possuem capital suficiente para competição, a vantagem é dos brancos.

Com base nas ideias de Althusser o autor afirma que as “[...] ideologias têm uma existência material” e a discriminação racial age como fonte de benefícios imediatos, se constituído em ideologia racista que está na base da maior parte das instituições sociais. A proposição do autor Carlos Hasenbalg sobre a dominação racial vivenciada no Brasil é de que a raça é o critério mais relevante na estrutura social capitalista, na construção de desigualdades raciais, atuando como ideologia e conjunto de práticas que se manifesta na divisão social do trabalho, e “[...] que serve aos diversificados interesses do grupo racialmente superordenado no presente.” (HASELBALG, 2005, p. 123).

Apesar da importância atribuída ao autor, no que diz respeito ao estudo das estratificações sociais com base na raça, Paula Barreto *et al.* (2017) mostra como existiram diversas críticas a sua tese, motivadas pela:

[...] adoção do esquema bipolar que tende a igualar a situação racial brasileira à de outros países, como Estados Unidos, onde a oposição entre ‘negros’ e ‘brancos’ é claramente percebida, ocultando-se, assim, a especificidade do sistema de relações raciais brasileiro (FRY,1996); pouca atenção a mistura e a inclusão racial ; e o reducionismo à raça, e por decorrência, a minimização da importância de outras clivagens, como a de classe. (BARRETO, 2017, p. 126-127).

Antônio Sérgio Guimarães continua e aprofunda o legado deixado por Carlos Hasenbalg. Segundo Campos e Gomes (2016) este autor é um continuador do Paradigma das desigualdades raciais, mas aprofunda suas reflexões, explorando “com mais detalhes, as implicações teóricas, políticas e conceituais das postulações herdadas.” (CAMPOS; GOMES, 2016, p. 107).

Antônio Sérgio Guimarães construiu bases para uma produção sociológica e política através conceito de raça e superou a limitação de Hasenbalg e Silva ao declarar, na direção das afirmações do movimento negro, que o racismo brasileiro atinge de forma semelhante, pretos e pardos, desse modo faz sentido juntar essas categorias raciais denominando-as como negros.

Apesar dos avanços teórico-analíticos obtidos nas últimas décadas, como a tese do racismo como fenômeno social que dá base às desigualdades e vivência de situações discriminatórias, levando a necessidade de ações afirmativas, Campos e Gomes (2016) afirmam que há ainda que se avançar no percurso de estudos baseados principalmente no Paradigma das desigualdades raciais<sup>16</sup>, que vem construindo suas conclusões principalmente a partir de dados estatísticos, há necessidade de buscar observações mais diretas da construção do racismo na vida cotidiana.

Além disso, apesar de afirmar a pré-existência do racismo em relação ao capitalismo, falta ao Paradigma da Desigualdade Racial, e aos estudos que sucederam esse paradigma, investigações sobre como o racismo orienta relações no mundo pré-capitalista se perpetuando e determinando as configurações das sociedades capitalistas, principalmente aquelas formadas a partir da colonização. Essa limitação, ainda leva a afirmações de que a população negra teria entrado no mundo capitalista com a desvantagem de ter passado como escravizados pelo sistema escravocrata, sem problematizar que a inserção dos negros no mundo branco, já se

---

<sup>16</sup> A necessidade de avanço no sentido de observar diretamente como funciona o racismo foi colocada pelo próprio criador do Paradigma das desigualdades raciais. em entrevista a Antônio Sérgio Guimarães (CAMPOS E GOMES, 2016, p. 111).

deu de forma hierarquizada e a partir de uma solidariedade racial em favor de indivíduos não melaninados.

Hasenbalg afirma que a mobilidade no sistema de estratificação social, não modifica a estrutura de classes, entretanto, essa problemática não vem sendo abordada ou aprofundada, nos estudos sobre desigualdades raciais e ações afirmativas, no sentido de questionar a própria estrutura de classe. As pesquisas que tratam sobre desigualdade racial, caminham no sentido de demonstrar os ganhos (que de fato são reais) da adoção das ações afirmativas e constroem repertório no sentido de aperfeiçoar essas medidas. Entretanto, apesar do compromisso social, que caminha ao lado dessas produções científicas é preciso atentar para os aspectos da manutenção de uma sociedade baseada em desigualdades sociais.

Essa pesquisa parte do pressuposto que o racismo está na raiz do problema que faz com que a estrutura de classe não se modifique, apesar da tentativa de democratização das vantagens distributivas. Entretanto, para outras perspectivas que dão centralidade a interpretações economicistas da realidade social, se torna necessário questionar e problematizar a própria estrutura de classe e principalmente a estratificação das vantagens distributivas, e indicar caminhos que visem (se possível for) a construção de uma sociedade de classes mais equilibrada e representativa do ponto de vista da sua estrutura.

## 2.2 CONCEITOS: RAÇA, RACISMO E RACIALIZAÇÃO

Há um consenso entre os estudiosos sobre raça e suas reverberações no mundo social, de que este conceito teria surgido recentemente, entre os séculos XIII e XVIII, na Europa, especificamente Itália, espalhando-se mais tarde para outras línguas europeias e partes do mundo, com origem etimológica nas palavras latina (*ratio*) e árabe (*ras*)<sup>17</sup>. Esta palavra foi utilizada inicialmente no mundo botânico e animal para indicar categoria, espécie, variedade, tipo, posteriormente, passou a designar grupo de pessoas de determinada linhagem ou agrupadas através de certas características físicas. (MUNANGA, 2003; JAIME, 2016; WADE, 2017; GUIMARÃES, 2009).

Podemos pensar o desenvolvimento do conceito raça em três períodos importantes: O primeiro período se localiza entre os séculos XIII e XVIII, neste período o conceito de raça esteve relacionado a comportamento, aparência, linhagem, sangue e meio ambiente. A Igreja

---

<sup>17</sup> Importante destacar a influência árabe na península ibérica e na Itália nos séculos que esses povos dominaram aquela região. (JAMES, 1954; MOORE, 2007).

Católica<sup>18</sup> foi a instituição administradora dos significados deste conceito, surgidos das relações entre os mouros<sup>19</sup>, judeus, árabes, europeus, e também entre os povos dominados a partir do século XV, durante a invasão europeia a terras “americanas” e “africanas”.

Os séculos XVIII e XIX se caracterizaram pelo desenvolvimento político e científico do conceito raça em contexto de imperialismo em expansão, abolição da escravidão e liberalismo político, e teve como consequência o desenvolvimento do determinismo racial e racismo científico. Nesse momento o corpo foi o alvo de construções hierarquizantes, também se desenvolveu ideia de civilização atrelada a raça.

Neste momento, a humanidade é dividida em cinco agrupamentos raciais com base em medidas antropométricas e em três raças com base na aparência, essas construções ainda perduram no imaginário popular. (MUNANGA, 2003; WADE, 2017; GUIMARÃES, 2009, 2017).

Na contramão da cronologia convencional, em termos de consensos sobre os períodos de desenvolvimento do conceito raça, Wade (2017) afirma que este conceito foi utilizado desde o século XV, ela explica,

Penso ser apropriado falar de um conceito de raça neste contexto, começando com o século XV, período em que já temos elementos que considero chave na composição do conceito de raça: estamos falando de diferenças mentais-corporais ou físico-morais entre categoria de pessoas; diferenças definidas em um contexto de dominação e exploração colonial, e como parte de uma hierarquia social e política; e diferenças entendidas como elementos de uma combinação de hereditariedade e meio ambiente. (Wade, 2017, p. 54).

Mais tarde, pós Segunda Guerra Mundial, a atitude dos pesquisadores e do senso comum, em relação ao conceito raça se modificou passando pela sua negação total, e construção racismo cultural, baseado na ideia de separação entre cultura e biologia, que trocar raça por etnia; pela defesa da utilização da raça enquanto conceito sociológico; chegando até as pesquisas atuais com base genética que reafirmam o conceito raça, sob a ideia de populações, a partir do 1% de marcadores genéticos que caracterizam as diferenças fenotípicas entre seres humanos. (WADE, 2017; MUNANGA, 2003; GUIMARÃES, 2005, 1999b; GOMES, 2005)

<sup>18</sup> A Igreja Católica, para demonstrar a humanidade dos outros (negros e indígenas), ‘recentemente encontrados’, construiu justificativa de que estes também eram descendentes de Adão, e essa relação ancestral foi explicada através do Mito dos Três Magos, os indígenas tiveram sua relação de ancestralidade comprovada mais tarde. (MUNANGA, 2003).

<sup>19</sup> Pesquisadores afirmam que os mouros eram negros, levados a península ibérica com a invasão árabe, como escravizados ou como indivíduos de alto prestígio social. (JAMES, 1954).

A utilização do conceito raça, no século XXI, tem negado o seu caráter biologizante, chegou-se a conclusão geral que raça enquanto conceito é inoperante no seu sentido biológico original. Entretanto, dado os significados sociais atribuídos aos fenótipos que compõem a diversidade humana, e as hierarquizações construídas com base nesta realidade, torna-se necessária a utilização deste conceito, no seu sentido sociológico, entendendo-o como uma construção histórica, para entender os significados que constroem e caracterizam as relações inter-raciais.

Segundo Guimarães (2005), é impossível lutar contra o racismo sem conceituar aquilo que dá base a este fenômeno. Não se pode, também, utilizar a ideia de racismo para caracterizar toda e qualquer relação social que hierarquiza os indivíduos, desta forma torna-se imprescindível definir um campo ideológico em que o conceito raça possa operar.

Carlos Moore (2007) posiciona o racismo e o sexismo como os fenômenos mais antigos da humanidade e relaciona o surgimento das desigualdades relacionadas ao sexo aos tipos de relações que se formaram pós-contatos entre civilizações melanodermas e leucodermas, e o estranhamento as relações de gênero vivenciadas pelos melanodermos.

O racismo enquanto permanência, reconstrução e atualização da simbologização<sup>20</sup> dos conflitos, baseado nos diferentes fenótipos, atualizou a subjugação do sexo feminino, principalmente, por estranhar a forma como se constituíam as sociedades com relações sociais entre homens e mulheres, nas sociedades melanodermas, em contraposição às sociedades patriarcais e leucodermas do norte do mundo. Racismo e sexismo dessa forma são fenômenos sociais que estão intrinsecamente relacionados desde o seu surgimento, até os dias atuais, e é por isso que as populações racializadas são caracterizadas principalmente a partir de indicadores femininos no sentido desqualificador e o sexo feminino é concebido como sub-raça.

Racismo, assim como raça contém alguns consensos sobre as suas características e surgimento. As maiorias dos autores relacionam esse fenômeno ao conjunto de teorias racistas que surgiram no século XIX, na Europa, caracterizando-se como ideologia para justificar a

---

<sup>20</sup> Segundo Carlos Moore (2007), O homem cria representações simbólicas que reconhece, mas também representações simbólicas que lhe escapam após tê-las percebido. Trata-se de formas de consciências determinadas historicamente, e conseqüentemente, desprovidas de sua própria memória. [...] A religião, os mitos cosmogônicos, o sexismo, o antissemitismo, o racismo, e a homofobia são exemplos característicos de irredutíveis formas de consciência determinada pela história. [...] O racismo aparece como a forma de consciência mais violenta e abrangente, porquanto ele implica uma vontade e intenção de extermínio do Outro Total. [...] Simbologização refere-se aos processos mediante os quais essas reformulações são operadas até constituir um novo imaginário coletivo, esse último passando a ter uma vida autônoma, constituindo-se numa nova realidade já não reconhecida pelo ser humano como de sua própria autoria. Essa perda da “memória autoral” permite que a nova realidade imaginada possa chegar a governá-lo. (p. 244).

escravidão, que persiste até os dias atuais, orientando ações, no sentido de discriminar ou hierarquizar, tomando como base o fenótipo dos indivíduos, definido como raça. Para a maioria desses autores este fenômeno tem sentido e funcionalidade dentro do sistema capitalista, principalmente a partir do período em que se desenvolve a escravidão negra nas Américas, dessa forma seria inexistente no mundo medieval ou antigo.

Outro consenso com relação a este fenômeno é a sua diferenciação de acordo com os contextos sociais e históricos de existência, para os autores o racismo que existe nos EUA, Brasil e África do Sul não hierarquizam de forma semelhante, eles se diferenciam entre si. Entre tantos outros autores, Guimarães (2009, p. 41) estabelece as diferenças entre os racismos norte americano e brasileiro, ele destaca que o racismo norte americano se caracteriza por ser mais violento e segregacionista, enquanto o brasileiro é orientado por uma ‘complexa etiqueta de distanciamento social, diferença de status e de possibilidades econômica, convivendo com equidade jurídica e indiferenciação formal, além de uma rebuscada diferenciação racial baseada em um contínuo cromático’ que coloca na base indivíduos de pele mais escura, cabelos crespos, lábios volumosos e nariz achatado, e no topo olhos e cabelos claros e lisos, pele clara, e nariz e lábios finos.

Segundo o autor, o racismo brasileiro se nega a reconhecer a diferença e desigualdade racial, acusando de racistas aqueles que as reconhece, especificamente, se negros tentam apontar como este fenômeno os atinge.

Assim é o racismo brasileiro: sem cara, transvestido em roupas ilustradas, universalista, tratando-se a si mesmo como antirracismo, e negando, como antinacional a presença integral do afro-brasileiro ou do índio-brasileiro. Para este racismo, o racista é aquele que separa, não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo, para ele é racismo do vizinho (o racismo americano). (GUIMARÃES, 2009, p. 61).

Para o autor o racismo já não existe como ideologia justificadora de hierarquia social, como no século XIX, este fenômeno atualizou-se através das atitudes e preferências, não dependendo mais da noção de raça, mas se fazendo eficaz através das consequências que atinge os grupos vitimizados por este fenômeno. A sobrevivência do racismo através de preferências e atitudes aconteceu, segundo Guimarães (2009), pela substituição da ideia de superioridade de raça por superioridade cultural, as culturas e civilizações branco-europeias são valorizadas e consideradas superiores; também, a substituição de raça por cor serviu aos propósitos embranquecedor/racista da nação, fazendo com que as corporeidades mais próximas do padrão branco, sejam beneficiadas em situações de competição, como no mercado de trabalho.

Neste contexto são beneficiados indivíduos que tem “boa aparência”, ou seja, que mais se aproxima da corporeidade branca, apesar do discurso de não separação racial da sociedade. A atualização do racismo por meio da segregação informal, baseada nas atitudes e preferências, também são operadas indiretamente pela lei. Essa realidade pode ser constatada, quando a suspeição policial atinge mais eficácia e violentamente indivíduos negros ou mesmo quando nas sentenças judiciais e procedimentos de prisão e soltura, negros são alvos de penas mais duras e conduções mais violentas. (ADORNO, 1996).

Ainda, a segregação por meio de atitudes e preferências encontra amplo amparo na situação de miséria da maioria da população brasileira, dessa forma sempre surgem argumentos afirmando que não negros também vive em situação de penúria social. No mesmo sentido, de acordo com Guimarães (2009) o governo também não atribui ao racismo à situação de miséria da grande maioria negra, pois esta miséria está generalizada.

Com relação ao nível de alcance da influência desse fenômeno na sociedade, no sentido de estruturar as relações sociais, temos duas principais explicações. Aquelas que afirmam que o racismo é um fenômeno sistêmico ou institucional, e aquela que afirma que o racismo opera dentro dos limites funcionais impostos pelo capitalismo.

As teorias que relacionam e limitam a existência do racismo ao capitalismo tem uma longa tradição nas Ciências Sociais brasileiras. Desde Donald Pierson, que afirmava que o Brasil, era uma sociedade multirracial de classe, passando por Florestan Fernandes, entre outros, que afirmavam que o racismo ou mais especificamente, a discriminação racial seria sobrevivência da escravidão, um problema de classe e não de raça.

O racismo, enquanto fenômeno sistêmico pode ser caracterizado quando grupos definidos como raça, são subalternizados em qualquer área social, ou por meio de instituições, que mesmo não apoiando práticas racistas intencionalmente ou conscientemente, resultam em estabelecimento de desigualdade entre grupos racialmente diferentes.

O racismo sistêmico se caracteriza por produzir, através de mecanismos informais, formais ou burocráticos, baixa autoestima, por conta da inferiorização das suas características corporais; pela exclusão no ambiente social através de atitudes diretas ou polidas; e principalmente de modo impessoal, por meio de atributos burocratizados, através dos preços, nível educacional e de renda, corporeidade, acesso a justiça, saúde, entre outros. Contudo, a maneira mais eficaz para se identificar o racismo sistêmico na atualidade, para Guimarães, é através dos níveis de pobreza, para o autor, se não há pobreza, não há como se operar o racismo sistêmico. (GUIMARÃES, 2009).

Entretanto para Carlos Moore (2007), fomos socializados, de forma a acreditar que o racismo é uma manifestação ideológica baseada na ignorância (ou no sentimento de ódio), entretanto evidências vêm mostrando que esse fenômeno foi construído historicamente e é a partir desta perspectiva que devemos entendê-lo. O racismo é o ódio direcionado a uma parte da humanidade referenciando-se num determinado fenótipo, esse ódio não é uma pura e simples questão de sentimento, mas um sistema normativo da realidade social, uma estruturação sistêmica que rege o futuro de uma sociedade racializada.

O racismo deve ser entendido a partir dos benefícios proporcionados ou não a todos os segmentos e atores sociais envolvidos. É importante definir que o racismo acontece em função da luta pela posse e preservação do monopólio sobre os recursos vitais da sociedade. Em concordância com Guimarães (2009), Moore (2007) afirma que:

Nas sociedades atuais, os recursos se definem em grande medida em termos de acesso: à educação, aos serviços públicos, aos serviços sociais, ao poder político, ao capital de financiamento, às oportunidades de emprego, as estruturas de lazer, e até ao direito de ser tratado equitativamente pelos tribunais e de justiça e as forças incumbidas da manutenção da paz. (GUIMARÃES, 2009; MOORE, 2007 p. 229).

O racismo limita o acesso, tomando como referência o fenótipo diferenciado do grupo subalternizado. O racismo constrói uma solidariedade entre os membros de determinado fenótipo, que capta, reparte e preserva o monopólio dos recursos vitais da sociedade. Nas sociedades multirraciais é através do fenótipo que se exclui o “Outro Total” do usufruto desses recursos garantindo a sua marginalização.

A luta contra o racismo é um prejuízo para aqueles que usufruem do monopólio dos recursos de uma sociedade, portanto não se trata de uma questão moral, e sim de acesso aos recursos monopolizados em função da raça. Dessa forma, a característica heterofóbica, do racismo brasileiro, destacada por Guimarães (2009), nega a diferença e a desigualdade, e principalmente culpa a vítima por estabelecer ‘divisões perigosas na sociedade brasileira’, porque o debate aberto sobre a estrutura do racismo nacional, constitui-se em prejuízo e ameaça o monopólio daqueles que sempre se beneficiaram diretamente pela existência do racismo.

O racista detém o poder hegemônico que lhe permite reproduzir e perenizar a dominação sociorracial em favor dos seus descendentes, “A linha do usufruto do racismo é vertical-ascendente e concatenada. Trata-se de um poder total” ele é transversal a todos os segmentos da sociedade. (MOORE, 2007, p. 230).

Moore (2007) afirma que está amplamente arraigada no imaginário popular, à ideia de que o racismo desaparecerá ou poderá desaparecer, com os avanços sociais, educacionais e econômicos, entretanto isso não aconteceu, até o presente momento, como já previa o sociólogo Octávio Ianni (2004 *apud* MOORE 2007). O racismo no século XXI tem se expandindo de maneira nova e brutalmente excludente, adentrando os campos científicos e convertendo-se em modos de educação, assumindo uma aparência mais refinada, educada e cordial.

O refinamento do racismo no mundo atual, tem como consequência direta, para a produção científica que o aborda, a dificuldade quanto a utilização e criação de metodologias e abordagens científicas que venha abordá-lo, de forma eficaz. Essa realidade levou o autor Guimarães (2009) a concluir que os parâmetros mais confiáveis para perceber o racismo são as situações de pobreza, em que se encontram os descendentes de africanos no Brasil. Entretanto, o próprio autor caracterizou o racismo como sistema que discrimina, exclui, e inferioriza, desse modo, a pobreza não é a única fonte de evidência eficaz para a verificação do racismo enquanto sistema.

Silva (2004) em seu livro *A Discriminação do Negro no Livro Didático* apontou a forma como se organizam os conteúdos pedagógicos, no sentido de inferiorizar, direta e indiretamente os descendentes de africano, se constituindo, em concordância Guimarães (2009) em uma das vias geradoras de baixa autoestima na população negra, que por sua vez pode ser considerada responsável pela auto exclusão no mundo social. Nesta mesma direção, pesquisas que tratam de posições sociais privilegiadas, ocupadas por negros, como docência universitária, presença em cursos de pós-graduação, e carreiras liberais, vêm mostrando o sofrimento emocional e os conflitos abertos ou não, causados pelo refinado modo como o racismo se estabelece para negros que ascendem socialmente. (ARBOLEYA *et al.*, 2015; HOLANDA, 2009; JAIME, 2016; SANTOS, 2007; BRITO, Y. 2017).

Estas pesquisas vêm atestando que o racismo é visível e apreensível, enquanto sistema em todas as áreas da sociedade, ainda, ele não é um sistema que reproduz as desigualdades, como afirma Guimarães. O racismo é um sistema de dominação que gera as desigualdades de acesso aos bens socialmente valorizados, cria inferiorização, extermina o “Outro Total” e segrega direta ou indiretamente sujeitos, tudo isso para garantir que, europeus, brancos *crioulos* ou brancos mestiços, nas suas diásporas, sejam diretamente beneficiados por este sistema.

O racismo para Carlos Moore (2007) e Cunha (2004) não se configurou enquanto uma ideologia, como afirma Guimarães (2009), Munanga (2005, 2006) entre outros autores, mas

se caracteriza como o sistema de dominação e monopólio mais antigo da humanidade ao lado do sexismo.

Sendo assim, pode-se afirmar que racismo, para o autor, foi a simbologização dos conflitos baseados no conjunto de significados que foram atribuídos às características físicas e culturais<sup>21</sup> dos povos melanodérmicos, e que historicamente indica um “Outro Total”, de forma a negá-lo e no sentido de dominá-lo.

Cunha (2004), baseado nas ideias defendidas por Carlos Moore, desenvolveu em sua tese de doutoramento um conceito mais amplo sobre racismo. Segundo o autor racismo deve ser visto como Consciência Histórica Global, uma espécie de meta consciência que escapa aos parâmetros conceituais conhecidos.

O autor usa a ideia de consciência porque pretende acessar o inconsciente coletivo, assim como as recriações e reproduções do racismo em diferentes tempos e espaços, dessa forma é possível se investigar e compreender as motivações, características e contextos em que foram geradas as simbolizações sobre os fenótipos. Essa categoria também pretende apreender a fluidez e a aparente falta de racionalidade presente na reprodução do racismo. Histórico, é utilizado pelo autor para explicar que as configurações históricas que fizeram surgir o racismo, não são as mesmas que o sustenta na atualidade, o racismo se adaptou, ressignificou-se e reconstruiu-se de acordo com a demanda social dos tempos e espaço pelo qual passou.

Cunha (2004) defende que o racismo, enquanto *consciência histórica* está para as Ciências Sociais como o elétron para a Física. Por muito tempo se postulou na física a localização do elétron no núcleo do átomo, entretanto a física quântica questionou esse consenso e afirmou baseada no princípio da incerteza de Heisenberg que não é possível estabelecer o ponto exato onde se localiza o elétron, no máximo se poderia dizer a sua região orbital.

Essa virada científica foi ocasionada pelos atributos específicos do elétron, os quais a física clássica, não foi capaz de captar. Segundo o autor, as Ciências Sociais se equivocaram quando produziu conclusões que entediam o racismo como uma ideologia. O autor afirma que a ideia de que o racismo é uma Consciência Histórica, dará conta de compreender as dimensões “quânticas” deste fenômeno. Diante do caráter impreciso do racismo, no sentido de sua complexa atualização, é preciso sempre situar este fenômeno em um sistema mais amplo e integrado, para que se possa compreendê-lo.

---

<sup>21</sup> Cor da pele, textura do cabelo, formato dos lábios e nariz, forma de relacionamento entre homens e mulheres, forma de relacionamento com a natureza, formas religiosas, etc.

Para o autor, o lugar ocupado pelo racismo enquanto Consciência Histórica não é de consciência de classe ou raça, nem se presta à análise do ponto de vista de raça ou classe, mas se caracteriza com uma *Meta Consciência*, que forma e informa as construções teóricas assim como as consciências de raça e classe. Silvio Humberto Cunha (2004) concluiu que,

Assim como a física quântica afirma que a medida de determinado objeto é influenciado pelo tipo de aparelho usado para medi-lo bem como seu observador, admito que na presente pesquisa, a interação sistêmica sujeito objeto foi fundamental para me fazer chegar a esta compreensão aproximativa do real através da consciência histórica. (CUNHA, 2004, p. 49).

Fundamental, também, para se entender o racismo e suas características é o conceito de racialização. Racialização é o processo político e ideológico que identifica determinado grupo populacional, através das suas características fenotípicas direta ou indiretamente, entendendo esse grupo como uma unidade biológica/moral, comportamental/cultural e orientando ações diárias através desse entendimento. O conceito racialização fornece descrições sobre o significado das variações fenotípicas/genética nas relações sociais como um todo. Esse significado pode ser racista ou não, dependendo de quem é o sujeito das atribuições. (CASHMORE, 2000).

Segundo os autores Murji e Solomon (2005) o conceito racialização tem se tornado um conceito central na análise dos fenômenos raciais, “*particularly to signal the process by which ideas about race are constructed, come to be regarded as meaningful, and are acted upon*”.<sup>22</sup> (Id., 2005, p. 1).

Racialização é um conceito que vem sendo aplicado em análises sobre todo tipo de instituição e fenômeno social desde os anos 70 no Reino Unido. Murji e Solomon (2005) afirmam que Robert Miles atribui o surgimento deste conceito aos escritos anticolonialistas de Frantz Fanon. A autora Ann Phoenix (2005) continuou operando o conceito de racialização tendo como base o legado de Fanon, ela “*develops Fanon’s psychosocial orientation through the use of positioning theory, where, as she notes, racialization is itself a ‘continuous process of positioning and identity construction’*”<sup>23</sup> (PHOENIX, 2005, p. 8).

Através da sua pesquisa sobre como indivíduos jovens se tornaram conscientes pela primeira vez da sua condição racial, Ann Phoenix (2005) explicou o funcionamento da teoria de posicionamento, demonstrando na direção das definições de Fanon, que diferentes pessoas

<sup>22</sup> “[...] particularmente para apontar o processo pelo qual ideias sobre raça são construídas, vem a ser considerado como significativo, e são postas em prática.” (Tradução própria).

<sup>23</sup> “Desenvolve a orientação psicossocial de Fanon, através da teoria da posição, onde, como ela nota, racialização é em si mesmo um processo contínuo de construção de posicionamento e identidade”. (Tradução própria).

interpretam diferentes eventos sociais dependendo de seu passado e atual posição social. A autora define teoria do posicionamento como o engajamento de pessoas na dinâmica social dos relacionamentos, em que cada pessoa cria e torna disponível posições para eles mesmos e outros adotarem, ignorarem ou resistirem, as pessoas posicionam elas mesmas e outros quando explicam, defendem, abandonam ou entrincheiravam suas próprias posições e resistem ou pegam de outras pessoas para preencherem as suas próprias. Os indivíduos constroem os posicionamentos nas conversações e a partir de então veem o mundo a partir daquela perspectiva por um curto ou longo período de tempo, dependendo dos insights que a experiência social lhes proporcionam. (PHOENIX, 2005, p. 105).

*“Position is always, then, psychosocial-being necessarily relational and both social and personal [...] it always involves negotiation between the positions that other people expect someone to take up and what they do take up.”<sup>24</sup> (MURJI; SOLOMON, 2005, p. 106).*

Ann Phoenix (2005 *apud* MURJI e SOLOMON, 2005) afirma também que o conceito racialização é diferente do conceito raça, pois fala sobre o processo social e psicológico que enquadra pessoas em categorias raciais, além disso, raça é vista como fixa e natural por causa das formas como as pessoas são classificadas e vistas. Para a autora ‘racialização e posicionamento são complementares, racialização pode ser visto como posicionamento em relação a raça’.

As críticas mais recorrentes ao uso de racialização foram feitas inclusive por um dos primeiros autores a usar este conceito: Michael Banton<sup>25</sup>. Este autor versa sobre a falta de clareza sobre quem ou o que opera o processo de racialização, ou ao que se refere raça quando se utiliza este conceito, se a *“a specific and narrow discourse of biologically distinctive races, a process of cultural differentiation, or a code in which the idea or language of race is not manifesta at all.”<sup>26</sup> (BANTON, 2005, p. 4).*

Todos os sistemas de valores que orientam o engajamento de pessoas na dinâmica social dos relacionamentos, em que cada pessoa cria e torna disponível posições para eles mesmos e outros adotarem, ignorarem ou resistirem, para posicionar elas mesmas e outros,

<sup>24</sup> “Posição é sempre, então, psicossocial – sendo necessariamente relacional e ambos social e pessoal [...] isso sempre envolve negociação entre a posição que outros esperam que alguém adote e o que eles adotam.”

<sup>25</sup> Apesar de o conceito racialização ser atribuído a Fanon, o responsável por introduzi-lo na sociologia foi Banton em 1977 com seu livro *The idea of race* que discute a racialização do ocidente e do mundo.

<sup>26</sup> “Um discurso específico e limitado de raças biologicamente distintas, um processo de diferenciação cultural, ou um código no qual a ideia ou linguagem de raça não está manifesta de alguma forma.” (Tradução própria).

no mercado matrimonial; nas relações amistosas e rivais; nas relações econômicas, nas relações políticas, e trabalhistas; na qualidade do serviço público ou privado; nas expectativas sobre as características da prole; na qualidade de serviços públicos e privados; na ideia de beleza e bem estar; e nas concepções religiosas sem exceção, são racializados e realocam os indivíduos em suas respectivas posições sociais, em uma realidade regida pela lógica do racismo.

A racialização, como afirma Ann Phoenix, é o posicionamento quanto a raça, sendo assim, essa categoria opera na sociedade o racismo enquanto consciência histórica. Esse posicionamento tem como pano de fundo o racismo que prevê estabelecimento de monopólios de bens, recursos e lugares sociais vitais, em função de uma raça.

As relações entre os docentes da UFBA são racializadas e tomam como referência o repertório das ideias sobre raça, que dá base às relações sociais no Brasil. Desse modo, um dos objetivos da presente investigação é entender como os docentes constroem seus discursos sobre seus posicionamentos na relação com seus pares negros, brancos e pardos.

O processo de racialização afeta diretamente a autoestima e as perspectivas, daqueles que têm suas identidades subalternizadas, e tem como consequência, impactos em todas as áreas da vida dos descendentes de africanos no Brasil, independentemente da percepção consciente ou não de como esse processo se realiza.

### 2.3 MODELO RACIAL BRASILEIRO: UMA APROXIMAÇÃO DOS IDEAIS (IN)VISÍVEIS DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E HIERARQUIAS SOCIAIS

As relações raciais na América Latina, de forma geral e no Brasil, de maneira específica, são bastante complexas. Neste contexto, as relações sociais se materializam como produto de construções antigas, baseada nos significados construídos em torno de fenótipos humanos diferenciados, que produziu um tipo de racismo e sua ideologia racial, organizadora das relações entre indivíduos, no sentido de hierarquizá-los.

Dois modelos raciais mais se formaram: Aquele que surgiu em sociedades que foram construídas por meio da conquista de uma maioria fenotípica melanodérma por uma minoria fenotípica leucoderma, formando sociedades pigmentocráticas; e aquele que se formou a partir de sociedades que tinham maioria de conquistadores e minoria ou quase ausência de conquistados (eliminados pelo genocídio), essas sociedades construíram práticas de segregação baseada no fenótipo, os EUA e as sociedades europeias podem ser consideradas exemplos desse tipo de racismo.

A civilização árabe é um exemplo de modelo pigmentocrático de sociedade, esta se caracterizou por criar código relacionado às etiquetas raciais entre negros e brancos, já no século VIII; por introduzir a escravidão negra no mundo, de forma deliberada e sistematizada; por ter como valor a mestiçagem, pois a elite árabe foi formada, de acordo com Carlos Moore (2007) por “*brancos de fusão*”, por isso, eles não eliminaram os mestiços, do usufrutos de parte dos privilégios sociais, sob pena de comprometer a coerência do sistema de dominação racial, pautado na gradação da cor pele no sentido do embranquecimento; por desenvolver relações econômicas baseadas no patrimonialismo, clientelismo, patriarcalismo e sistema de *rank* que organiza as linhagem e estirpes através de características fenotípicas, e normatiza os comportamentos e lugares sociais pelos mesmos critérios. Esse modelo sociorracial e a escravidão negra foram levando a Espanha e Portugal, nos oito séculos de dominação árabe na península Ibérica. (CUNHA, 2004; MOORE, 2007; GUIMARAES, 2009).

Portugal e Espanha, através das suas “conquistas” ultramarinas, trouxeram à América Latina o modelo racial herdado dos árabes, segundo Carlos Moore (2007) e Cunha (2004), esse modelo foi recriado em terras latino-americanas, perpetuando e atualizando, nas relações sociais desenvolvidas neste contexto, a hierarquização racial dos indivíduos. A semelhança no tocante às relações raciais, entre os países da América Latina, é apontada por Telles e Pachel (2012) e Telles (2015) no sentido de reafirmar a tese de Moore (2007).

O Brasil, como parte da América Latina, no passado e na atualidade, produz e reproduz ativamente o racismo a partir das referências recebidas do modelo racial árabe-iberico, atualizando na história particular desta nação, relações que subalternizaram negros e privilegiaram os brancos e mestiços. Essas relações foram construídas principalmente pelo estabelecimento de violência contra as mulheres indígenas e africanas, através da construção deliberada de nação miscigenada via estupro sistemático físico ou via cooptação (através das políticas e ideologias de embranquecimento).

A sociedade brasileira foi construída sob os seguintes pilares: Políticas de embranquecimento, formação de sociedade fenotípofóbica e fenotípocêntrica, tendo o fenótipo como balizador do acesso a bens materiais e culturais, relações políticas, econômicas e sociais baseada no clientelismo, patrimonialismo e patriarcalismo. (GUIMARÃES, 2009; MOORE, 2007).

Essas características, apesar de não serem abordada pela sociologia, de forma abrangente, no que diz respeito às suas origens e complexidade, foram apontadas, de forma quase unânime, pelos autores que tematizam racismo e desigualdade racial.

Florestan Fernandes (2008) por exemplo, descreveu em sua obra, que no período escravocrata havia uma hierarquização cromática dos mestiços escravizados ou libertos, sendo estes, quando bastante claros (em cor e feições) poderiam transitar na sociedade sem estigmas relacionados à negritude, existiram diversos casos em que estes, foram patrocinados por senhores de engenho, que muitas vezes eram seus pais biológicos, e galgaram altos postos sociais. A presença de mestiços era tão comum em médios e altos estratos sociais que, inclusive a família real, dava exemplo de um comportamento antiracista, ao conceder, por exemplo, títulos da nobreza a indivíduos negros.

Entretanto, apesar da aparente aceitação do mestiço, Fernandes (2008) e Azevedo (1996) evidenciam como as famílias brancas, mais tradicionais, rejeitavam com veemência a mestiçagem, fazendo inclusive retrospectivas genealógicas, no sentido de identificar a “pureza racial”, principalmente, quando se tratava de laços matrimoniais. A ascensão social mediada pela ideologia do embranquecimento e desejo pela brancura permaneceu organizando a sociedade brasileira no período pós-escravidão.

Essas constatações dialogam com a tese de Carlos Moore (2007), de que a presença de mestiços nas camadas intermediárias, colabora para que a ideologia racial das sociedades pigmetrocráticas, afirme uma suposta igualdade de acesso e tratamento ou até mesmo valorização de traços culturais, epistemológicos e corpóreos africanos, quando na realidade, esses mestiços que ascenderam e constituem as classes intermediárias, são a “cortina de

fumaça” da dominação racial da sociedade brasileira, que mantém os brancos (mesmo que estes em alguma geração tenham ancestrais negros ou indígenas) nos mais altos estratos desta sociedade, invisíveis e inacessíveis. Carlos Moore (2007) afirma que

[...] o segmento racial dominante preserva sua própria compactação racial, relutando em ser “penetrado desde baixo”, ele promove ideológica e praticamente, a dissolução genética da raça subalternizada mediante uma miscigenação vertical/unilateral, ou seja, de cima para baixo. (MOORE, 2007, p. 276).

É importante ressaltar, que assim como o Guerreiro Ramos (1995) destacou que, tanto os brancos brasileiros, nas altas camadas sociais, como os mestiços nos estratos médios, tem no seu horizonte, o desejo pela brancura, estes se orientam culturalmente, ideologicamente, cientificamente, e em todas as áreas de reprodução da vida humana, no sentido de alcançar a branquitude europeia nórdica, reforçando cada vez mais a dominação branco-europeia em escala mundial.

O racismo de acordo com Cunha (2004) é um fenômeno extremamente complexo, que se atualiza constantemente, fazendo com que as próprias teorias que abordam esse fenômeno, não consigam dar conta da sua dinâmica. Nesta perspectiva, a necessidade de manutenção dos privilégios e recursos sociais confinados racialmente, e a reprodução da mestiçagem enquanto dispositivo manutenção do poder e dominação, levou a importação de contingente humano europeu, através das políticas de embranquecimento da nação, para que estes pudessem ocupar, na modernidade brasileira, os lugares sociais privilegiados, os quais os próprios brancos brasileiros não dariam conta de ocupar, o *melting pot* formado no Brasil, reafirmou e atualizou o modelo racial, o racismo e a ideologia racial brasileira.

Ainda no âmbito da organização hierarquizada da sociedade brasileira, a descrição e interpretação de Guimarães (2009) das relações sociais, políticas e econômicas no Brasil dialoga com a tese de Carlos Moore, quando ele afirmou que,

[...] esses sistema de hierarquização social - que consiste em gradações de prestígio formada por classe social (ocupação e renda); origem familiar, cor e educação formal - funda-se sobre as dicotomias que, por três séculos, sustentaram a ordem escravocrata; elite/povo e brancos/negros são dicotomias que se reforçam mútua, simbólica e materialmente. (GUIMARÃES, 2009, p. 49).

A complexidade do modelo racial brasileiro é destacada por Guimarães (2009), através da organização do racismo que restringe a cidadania sem ser pautado pela legislação. O racismo brasileiro se produz e reproduz através de atitudes informais e organizam desde as relações afetivas, passando pelas relações jurídicas, políticas, educacionais e assim por diante.

As relações entre regiões sul/sudeste e norte/nordeste, também foram racializadas, no sentido hierarquizante e dentro da lógica racista brasileira, dessa forma, a região sul/sudeste, o período de incentivo à modernização e industrialização da sociedade brasileira, foi aquela que recebeu os maiores contingentes europeus e maiores esforços no sentido do desenvolvimento econômico, enquanto as regiões norte/nordeste brasileira, centro de produção da riqueza nacional, até o século XVIII, e com maioria populacional negra e indígena foi negligenciada durante esse processo, indicando que o desenvolvimento econômico brasileiro foi idealizado para garantir acesso e monopólio dos bens e recursos sociais de forma racializada. Guimarães (2009) esclarece que

O racismo se perpetua por meio de restrições fatuais da cidadania, por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos e negros, ricos e pobres, nordestinos e sulistas. (GUIMARÃES, 2009, p. 59).

A complexa organização das relações sociais de forma racializada tem implicações diretas sobre as formas de identificações sociais no Brasil. De acordo com Apiah (2000), a identificação social se constrói a partir de referências próprias e a partir de informações precedentes, construídas nas vivências sociais. A identidade é um processo construído na interlocução entre as concepções atribuídas a determinadas características, somadas as interpretações que os indivíduos fazem destas e a assunção daquilo que faz sentido para sua subjetividade.

No sentido da definição de identificação, proposta por Apiah, pode-se inferir no Brasil três formas de identificações: a branquitude; negritude e a identidade que se situa entre os polos brancos e negros que podemos chamar de mestiça, que se orienta quase sempre no sentido do embranquecimento ou europeização. Carlos Moore (2007) afirma que há um imperativo, dado os incentivos e vantagens sociais, que faz uma pessoa mestiça se identificar mais com a sua ancestralidade branca, no sentido afetivo e da solidariedade social, e buscar a branquitude idealizada brasileira, ao invés reconhecer e valorizar como parte importante e desejada da sua constituição identitária a ancestralidade negra/africana ou valorizar as suas ancestralidades de maneira equilibrada.

Para Carlos Moore (2007), o lugar estratégico da identidade branca mestiça, foi construído deliberadamente, nas ocasiões em que contingentes minoritários fenotipicamente leucodérmicos, após invasão e conquista, estupraram sistematicamente mulheres dos grupos subalternizados, formando então, uma classe intermediária de mestiços, comprometidos

ideologicamente com as classes dominantes e brancas e que nutriam o desejo de alcançar a sua branquitude.

Há um consenso entre os autores de que a nação brasileira foi fundada sob a mestiçagem. Esse consenso é um fato! E a explicação mais corriqueira sobre esse fenômeno, é a predisposição portuguesa para o contato com outras raças, além da escassez de mulheres brancas no período de invasão portuguesa a terras indígenas. Entretanto, a identidade mestiça foi construída enquanto dispositivo de poder, baseada na subjugação de gênero negra e indígena. Mas, essa realidade foi simbologizada, ou tratada através de uma política de memória, com tradução epistemológica, operada pelos brancos crioulos brasileiros, como ideologia da democracia brasileira.

Taddei (2002) afirma que a mestiçagem foi construída no Brasil enquanto um dispositivo de poder, que a partir do século XIX,

[...] apresenta as seguintes características: ela incita a mistura étnica; coloca a mestiçagem num plano estratégico, ou seja, como veículo capaz de promover a confraternização das etnias; dilui a identidade nacional, ao apostar num amálgama capaz de unir vários elementos que compõem a nossa nacionalidade, porém, manobra essa identidade em construção para determinadas direções, conforme a conjuntura de cada período de nossa História; coloca-nos numa busca insistente pela nossa identidade nacional, impedindo um envolvimento maior com a própria nacionalidade por parte dos brasileiros; ele é ainda, produtor de subjetividades dóceis e mal delimitadas, uma vez que promove a mistura étnica apagando o passado e suas contradições, voltando-se para o futuro deshistorizando as raízes históricas individuais e nacionais. (TADDEI, 2002, p. 8-9).

A mestiçagem, no Brasil, é valorizada, como forma de absorver os mestiços, na hierarquia social sem comprometer a coerência do seu modelo racial, entretanto esses mestiços são absorvidos sob o viés fenotípofóbico, fenotípicêntrico, que faz com que, tanto as camadas superiores como os estratos médios construam caminhos no sentido da rejeição, estigmatização e afastamento das marcas fenotípicas que caracterizam a identidade negra. “A valorização do brasileiro mestiço permite que, sob certas condições econômicas e sociais, o papel social ideal associado a ser branco possa ser desempenhado por não brancos, enquanto as hierarquias se preservam.” (LARBONE, 2014, p. 33).

A identidade fruto da miscigenação ou processo de embranquecimento é forjada no sentido de receber incentivos morais, psicológicos, e materiais para maximizar e potencializar a vigilância com relação a feições raciais e construir discursos que estigmatizam diretamente, a identidade negra. “Em uma sociedade multirracial, o clientelismo político e econômico acaba por estruturar prolongamento clientelista também nos planos das relações interpessoais entre os segmentos raciais dominado e dominante.” (MOORE, 2007, p. 276).

Atualmente, com o advento das medidas de ações afirmativas, que tiveram recorte racial, e das leis que visam valorização da história da África e dos africanos no Brasil, muitos mestiços que não estavam conscientes ou negavam deliberadamente, a ancestralidade negra, passaram a reivindicar este pertencimento. Entretanto, essa assunção identitária parece ter algumas características, que carecem de avaliações em estudos mais profundos, para melhor compreensão sociológica. Essas características são: a valorização da ancestralidade negra dentro dos sistemas de valores da mestiçagem, dessa forma valoriza-se a ascendência africana desde que ela seja “melhorada” com a miscigenação, exemplo disso é a relação com os cabelos, os encaracolados são mais valorizados socialmente do que os crespos; A assunção de identidade negra sem reflexão sobre os significados da variação da tonalidade da cor da pele na sociedade brasileira, que faz a identidade mestiça ser valorizada dentro do processo de embranquecimento, a hierarquização que se dá entre os pardos e pretos na vivência de relações racializadas e como vítimas do racismo; E a assunção de identidade pelo viés oportunista, no qual não se constroem reflexões positivas e críticas sobre as relações raciais no Brasil, pretendendo-se apenas usufruir dos benefícios proporcionados pelas medidas de reparação contra o racismo. (FELIX, 2010; OLIVEIRA, 2015).

Para Munanga (1999 *apud* MOORE, 2007) a ideologia da mestiçagem, se constitui em instrumento de desmobilização da raça (negra) subalternizada, dificultando a construção de solidariedade racial capaz de desarticular a cooptação e reprodução de um sistema que confina negros nos estratos sociais mais baixos da sociedade.

A identidade mestiça enquanto dispositivo de poder tem relação intrínseca com o desenvolvimento da branquitude no Brasil. As elites brancas impuseram uma ideia de identidade nacional, que se pautou no próprio fenótipo, essa imposição ficou visível principalmente através das políticas imigratórias do início do século XX, pouco tempo depois da abolição da escravização negra, que levou a todo Brasil, brancos de várias localidades europeias. Essas políticas imigratórias garantiram a esses brancos recém-chegados: terras, incentivos econômicos, além de facilitação da ascensão ao competir por lugares sociais com a população negra.

Além disso, nas representações do outro, negro e indígena, construiu-se negação total da sua humanidade, estigmatização e promoção de embranquecimento. Apesar da imagem projetada sobre Brasil, para o mundo, que ressalta a beleza do negro, principalmente na figura da mulata, essa projeção se faz via embranquecimento e estereotipada, e a imagem do brasileiro nos livros didáticos, na mídia, nas peças publicitárias, (re)produz o desejo da nação de ser branco.

A dominação branca está organizada e globalizada, de forma capilarizada desde a episteme que rege as ciências, até a cultura de consumo do capitalismo atual. Essa dominação se caracteriza por algumas mudanças no seu modo operante, que se atualiza nas relações histórias particulares de cada nação, mas tem objetivo único de monopolizar recursos e bens vitais de forma racializada. O eurocentrismo é o marco referencial de construção da identidade branca, os brancos mestiços ou não ao redor do mundo utiliza como referência o modelo de valores culturais, sociais, religiosos e científicos forjados na particularidade europeia, para estabelecer domínio onde quer que estejam. (MOORE, 2007; LARBONE, 2014; VIERA, 2006; FERNANDES, 2018; GROSFUGUEL, 2016).

Carlos Moore (2007) com sua perspectiva histórica e a interpretação psicossocial de Bento (2002), caracterizam a construção da identidade branca. Para Carlos Moore a expressão da identidade branca atual, se constituiu em tempos longínquos, tendo como base uma postura xenofóbica, pelo medo do estrangeiro, esse medo presente desde tempos imemoriais, ocasionou a simbologização fenotipada dos conflitos ocasionados pelas invasões a territórios com populações melanodermas. Diante de populações fenotipicamente diferenciadas e com características de civilizações antagônicas, principalmente com relação aos significados relacionados ao mundo feminino. Os europeus construíram sistemas de valores de negação do “Outro Total”, esses sistemas foram incorporados em suas dinâmicas sociais, formando diferentes modelos sociorraciais que foram perpetuados, se atualizando de acordo com as demandas sociais que surgiriam.

Bento (2002) e Larbone (2014) descrevem algumas características da identidade branca. Segundo as autoras a identidade branca se construiu enquanto normativa e representativa da própria ideia de humanidade. A identidade branca se constrói como narcisista, nutrindo amor por seu próprio fenótipo no sentido da autopreservação; descompromisso moral com o sofrimento do outro; e compromisso apenas com aqueles que compartilham fenótipo, em alguma medida, aproximado ao ser branco.

A identidade branca se desenvolve por meio de um pacto narcísico, que envolve silêncio e medo do outro e da sua realidade social, esse comportamento é transmitido através das gerações, com postura negativa da existência do racismo, não reconhecimento dos privilégios relacionado a própria condição identitária, dificuldade em reconhecer traços opressores em si mesmo, e não posicionamento como parte essencial do desenvolvimento de desigualdades que afetam os negros e indígenas. (BENTO, 2002; LARBONE, 2014).

A construção da branquitude no Brasil se insere em um modelo racial presente em toda América Latina, que se deu no sentido de englobar os mestiços e asiáticos, dada a

impossibilidade de se excluir, principalmente o mestiço sem comprometer a coerência da sua própria dominação racial. Segundo Larbone (2014 *apud* DAVILA, 2006), a branquitude brasileira se constrói a partir de marcadores de renda, status e educação formal, sendo que esses elementos tendem a embranquecer determinados indivíduos.

O discurso da mestiçagem também tem funcionalidade estratégica no desenvolvimento da identidade branca, pois permite ao branco autodeclarar-se mestiço, mas viver relações sociais que o privilegiam pela sua branquitude, além disso, invisibiliza a fonte do poder que o constitui, o branco brasileiro recorre a identidade mestiça como forma de viver as relações sociais de forma dominante, sem que seja notada as hierarquizações e distinções alimentadas pela sua condição identitária.

A autora Larbone (2014) chama atenção também para como esse lugar estratégico do ser branco brasileiro, tem se reproduzido nas construções teóricas que interpretam as relações raciais no Brasil, esse fato também foi apontado por Carvalho (2005-2006) e pode-se afirmar que a política da memória adicionada pela transversalização da identidade branca brasileira nas interpretações sobre as relações raciais produziu os discursos da democracia racial e da centralidade da classe sobre a raça enquanto categoria geradora de desigualdades raciais.

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vêm acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana. (BENTO, 2002, p. 30).

A branquitude na Bahia, construiu-se também com a presença de brancos europeus como os italianos, galegos e espanhóis, além dos descendentes de portugueses que aqui já se encontravam. Os imigrantes italianos, principalmente, vieram através das políticas de imigração, e se concentraram no interior na Bahia. Entretanto eles construíram em Salvador ordens religiosas e importantes colégios católicos. Os galegos são um caso específico de branquitude que não obteve sucesso na Bahia, os brancos em Salvador, não aceitaram competir e dividir seus privilégios sociais com esses brancos estrangeiros, e construíram práticas de estigmatização que não permitiram a ascensão dos galegos em Salvador, mesmo que estes fossem portadores da brancura. (BARCELAR, 2001, 1994).

Em termos de práticas relacionadas a identidade branca, os brancos *crioulos* de Salvador, não fogem as características indicadas por Moore (2007) e Bento (2002). Em pesquisa realizada por Oliveira (2014) demonstraram não refletir sobre sua branquitude, apesar de admitirem certa facilidade em suas trajetórias não às relacionam a sua identidade; reconheceram que outros brancos têm acesso a privilégios sociais, mas não se reconheceram

nesta parcela privilegiada; a dificuldade em falar dos seus privilégios, foi traduzida pelo autor como uma reação a uma obtenção de vantagem moralmente vergonhosa; indicaram vantagens relacionadas às suas estéticas; em experiências fora de Salvador, foram identificados como negros, e demonstraram estranhamento e desconforto diante de tal identificação, o que evidencia as peculiaridades da construção de ser branco em contextos sociais de maioria negra, neste caso, os mestiços claros são os brancos de cidades como Salvador, mas classificados como negros em contextos de maioria branca. (OLIVEIRA, 2014).

Apesar destas características que revelam o teor opressor da identidade branca, há muitos indivíduos brancos que tem questionado veementemente a estrutura racial da sociedade brasileira. Para Moore (2007), somente o questionamento da própria estrutura racista como um todo, poderá desconstruir o racismo,

A luta permanente multiforme em todos os níveis contra o racismo, seja qual for sua forma, o contexto ou a instância na qual se manifeste, não poderá prescindir de vincular e simultaneizar, uma ofensiva global orientada para três campos diferentes: a) o dismantelamento de ordem de desigualdade socioeconômica e política historicamente herdada de um passado de conquista, colonização e escravização, mediante estratégias políticas especificamente voltadas para a equidade sociorracial em todos os âmbitos. b) a sustentação de uma campanha permanente de demolição do imaginário raciológico da sociedade, ancorado em fantasmas raciais coletivos. c) a colocação de todas as características fenotípicas das populações que compõe a sociedade em um mesmo plano de valoração estético, moral e afetiva. (MOORE, 2007, p. 235-236).

Sendo assim, torna-se necessário aos estudos sobre racismo e identificação social, entender também, as motivações e características dos discursos de indivíduos brancos, que romperam com a solidariedade racial no sentido de não legitimar e denunciar os privilégios e ações excludentes operadas pelos seus pares identitários, em seus contextos sociais.

O esforço de construção de um modo de transpor e questionar o legado histórico da branquitude indica o compromisso com a necessidade de ampliar as possibilidades de construção de identidades brancas que reforcem uma prática antirracista. Nesse sentido, Maria Aparecida Bento (2002) pondera que a construção de uma identidade branca não racista sinaliza uma nova possibilidade, reafirmando a esperança de que é possível ter aliados brancos na desconstrução de preconceitos e desigualdades raciais. (LARBONE, 2014, p.41).

Diante desta realidade mundial anti-negro, configurando-se através da desumanização, estereotipação, estigmatização e inferiorização, a população negra construiu sua identidade, que atuou desde o período escravocrata de maneira resistente e estratégica para que pudesse sobreviver neste cenário. As identidades construídas neste contexto foram pautadas direta ou indiretamente através de posicionamentos passivos, negociadores de concessões e afirmativos.

É importante destacar que, parafraseando o autor Fanon (2008), no modelo racial brasileiro o homem negro e a mulher negra, lutam para entrar na dialética com o outro.

O caráter por vezes passivo ou resignado da ação social de indivíduos negros, é fruto da ideologia do modelo racial brasileiro, que em um processo de identificação social no sentido da subjugação associou a identidade negra a características desvalorizadas socialmente, como: a preguiça, a falta de inteligência, a falta de tradição em desenvolvimento de grandes civilizações, a submissão, a sujeira, a não contribuição com o desenvolvimento científico da humanidade, a tendência para atividades recreativas, depreciou seus traços fenóticos e culturais transformando-os em signos de feiura, indicação de tendência ao crime, e etc. (JULIO, 2011; SILVA, 2004; VIEIRA, 2006; MUNANGA, 1990).

Toda essa associação de características negativas, à identidade negra, é veiculada através das mais importantes mídias, instituições, e ferramentas educacionais, fazendo com seja cultivada desde a infância, baixa autoestima, que se traduzem em falta de investimento pessoal para o sucesso social, dentro de uma sociedade racista que, tradicionalmente, têm negado o acesso direto ou indireto da população negra, a educação, saúde, bens culturais, além de outros itens importantes para gozo de cidadania plena. Sobre esta realidade, Júlio indica que “[...] a completude de uma identidade se dê necessariamente pela possibilidade de uma pessoa desenvolver-se plenamente. Isso, sem dúvidas, está relacionado ao seu potencial educacional, de trabalho, de lazer, assim como de cultura.” (JÚLIO, 2011; SILVA, 2004).

A baixa autoestima e falta de sucesso social, provocada pelo modelo racial brasileiro e suas consequências sobre a ação social da população negra, tem sido tomada pelo senso comum e por alguns intelectuais, como fruto da própria falta de capacidade ou adequação, da população negra, às demandas de competitividade da sociedade capitalista. Exemplo deste tipo de crença, organizada sob forma de conhecimento científico, são as afirmações de Jessé Souza (2005), sobre a integração da população negra a sociedade brasileira. Numa saga que traz a categoria classe numa perspectiva não-economicista e central quando se trata das análises sobre desigualdade racial no Brasil, o autor construiu seus argumentos afirmando que na medida em que indivíduos negros sejam “portador de *habitus* adequado ao trabalho produtivo nas condições do mercado competitivo moderno” (SOUZA, 2005, p. 64), ou seja se indivíduos negros forem úteis socialmente, estes não serão vitimizados pela discriminação social. O autor justifica seu posicionamento afirmando que não é sua intenção agrandar posições consideradas politicamente corretas, nem de romantizar o oprimido.

O autor afirma que o abandono do negro assim, como outras populações brasileiras, levaria as mesmas, a eternizar a transmissão de *habitus* não adequado ao sucesso social no

modo de produção capitalista, e conseqüentemente a produzirem a própria exclusão social. Ao fazer uma complexa construção teórica e chegar a conclusão citada, o autor não questiona, por exemplo, porque a maioria da população negra no Brasil, se encontra em situação de desvantagem, mesmo quando indivíduos desta população tem educação ou emprego similar ou superior a população branca. Indivíduos negros em suas ocupações profissionais tem adotado posturas proativas no sentido de superar as expectativas negativas construídas pelo racismo, e ainda assim, podem ser remunerados abaixo do esperado, em comparação com indivíduos brancos.

O autor afirma que quando o negro é útil socialmente ele é recompensado, e o preconceito desaparece, já que este indivíduo negro se torna socialmente produtivo, mas o autor não trata em seu texto sobre a relação conflituosa, baseada no racismo, entre profissionais negros e brancos em posições sociais privilegiadas, que são pautadas pelo discurso do mérito, e como aqueles são preteridos socialmente em favor destes. O Ministério do Trabalho, divulgou o Relatório Anual de Informações Sociais que indicou que os brancos graduados recebem 47% a mais do que negros graduados, isso indica como se dá a construção do racismo e da manutenção de privilégios, independentemente se negros são qualificados para competirem socialmente ou não. (MARTINS, 2017)

Também, não há na abordagem de Souza (2005) argumentos que expliquem o fato de que em profissões socialmente desvalorizadas, ou que requerem níveis educacionais baixos, brancos são remunerados com salários maiores que os negros; ainda, em situação de penúria social total, como nos casos de mendigues, a população branca recebe atenção no sentido de questionar que aquele não é o lugar do referido contingente racial, essa realidade pode ser analisada na comoção pública diante dos casos do “mendigato” e “mendigata”, uma mulher e um homem branco que foram resgatados da situação em que vivia, pela piedade coletiva.

A baixa autoestima, provocada pelo racismo na população negra brasileira tem alijado parte dessa população das suas possibilidades e capacidades sociais, fazendo estes indivíduos se conformarem com seus lugares sociais, não reajrem as possíveis agressões raciais e muitas vezes se orientarem no sentido do embranquecimento genético e cultural como forma de escapar aos estigmas e lugares sociais subalternos.

Noutro sentido vai à construção de identidade daqueles negros que, apesar dos efeitos da ideologia racial brasileira na construção da sua própria identidade, ascendem. Entretanto, a crença na democracia racial e no discurso da mestiçagem tem como consequência a quebra da solidariedade interna da comunidade negra, levando-os a procurar ambientes sociais e laços afetivos, fora da comunidade negra. Alguns indivíduos negros que ascendem ou estão em via de ascensão, convencidos pelo mito da democracia racial e a ideologia da mestiçagem,

acreditam que o racismo pode ser combatido e diluído principalmente através da construção de laços afetivos, matrimoniais, econômicos e políticos com indivíduos brancos ou ainda acreditam que a única forma de fazer com que suas gerações futuras ascenda socialmente, é através do embranquecimento. Esse tipo de construção identitária entre negros que ascendem foi considerada em muitos estudos sobre relações sociais no Brasil, como regra, na realidade, ascender significava necessariamente embranquecer geneticamente, culturalmente e socialmente. (GUIMARAES, 2009).

Apesar de toda essa realidade que leva a construções identitárias de negação, a resistência tem pautado a construção de identidades negras desde o período escravocrata. Resistência! Esse é o caminho daqueles que, independente da sua classe social, remam contra a correnteza das relações raciais brasileiras. Inicialmente ela foi construída através de revoltas, fugas e construção de quilombos; passou pela construção de espaços sociais como clubes, blocos carnavalescos e mídia impressa, que tinham como objetivo fomentar a sociabilidade negra e procurava valorizar suas características fenotípicas e ancestralidade africana. Essa identidade de resistência também se pautou na construção de movimentos políticos que pressionou o Estado brasileiro para construir medidas sociais de reparação dos danos causados pela escravidão e posterior exclusão do negro do usufruto da riqueza social produzida no país por uma maioria negra; Ainda nesta perspectiva foram criadas também entidades negras que pudessem promover serviços de educação, capacitação profissional e valorização da beleza negra. (MUNANGA, 1999; MUNANGA; GOMES, 2006; GOMES, 2011/2012; PEREIRA, 2011; PEREIRA, 2010; VIEIRA, 2006; SOUZA, 1983; SILVA, 2015).

### **3 CONFINAMAMENTO RACIAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR? UM BREVE HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS**

A caracterização, do ponto de vista histórico, da inserção de docentes negros tanto nas Instituições de Ensino Superior, como na Educação Básica, permite compreensão dos sustentáculos do racismo brasileiro e da maneira como ele se efetiva. As instituições educacionais no Brasil se desenvolveram através da exclusão deliberada e sistemática de indivíduos negros, desde o momento em que a população negra, de forma autossuficiente, forçou a integração e participação na vida social brasileira, antes mesmo da abolição da escravidão.

Sob o argumento de que a população negra no Brasil seria o elemento representante do atraso e da barbárie, impedindo o desenvolvimento e progresso nacional, houve construção de mecanismos que possibilitassem o monopólio dos estabelecimentos de construção e reprodução do saber/poder, em função de uma raça.

Procurando responder algumas questões de pesquisa e demonstrar o processo de monopólio das instituições educacionais em função de uma raça, bem como o caminho percorrido na pesquisa, este capítulo se dividirá em cinco sessões: Instituição de Ensino Superior no Brasil: breve histórico e caracterização; Uma face do racismo brasileiro: a construção do monopólio do saber e de sua reprodução na educação básica e superior; Lugares privilegiados? Um panorama dos estudos sobre raça e docência no Brasil; Universidade Federal da Bahia: Uma expressão do confinamento racial acadêmico?

Este capítulo visa caracterizar a história do desenvolvimento das IES brasileiras, tratar da presença de professores negros na educação básica e sua gradual exclusão no início do século XX, em prol, da inclusão de mulheres brancas e estrangeiras que exercessem o magistério e ao mesmo tempo representasse o desejo da nação. A presença de docentes negros no Ensino Superior que se deu desde o século XIX, em período anterior a abolição da escravidão e se caracterizou por suas destacadas atuações sociais, entretanto as modificações do sistema de educação pública e suas reverberações diminuiram a quantidade de docentes negros em ensino superior levaram ao embranquecimento, principalmente o corpo docente das universidades brasileiras.

Pretende-se abordar também a tese do confinamento racial do mundo acadêmico e as possíveis soluções para que se possa reverter esse quadro, mas se fará uma análise mais detida sobre como a mestiçagem enquanto barreira para a real ascensão do negro. Também se

abordará a presença de docentes negros na atualidade, como se caracterizam suas experiências nestes espaços e as ideias que tratam sobre a relação entre negro, academia e produção de conhecimento e por fim uma caracterização histórica e quantitativa do quadro docente da Universidade Federal da Bahia.

Nesta capítulo será verificada a tese do confinamento racial e suas repercussões no corpo docente da UFBA. Ainda, se os dados levantados confirmam a ideia de que a categoria pardo pode ser considerada a cortina de fumaça da dominação racial, estabelecida no Brasil, atualizando o confinamento do mundo acadêmico, e se é possível inferir uma lógica estruturante da exclusão de negros de espaços socialmente valorizados, em favor de imigrantes europeus e brancos brasileiros, que limitaram a ascensão negra baseada em autodeterminação. Na discussão sobre o levantamento das características do corpo docente da UFBA, também será levando em consideração os dados produzidos por Ângela Brito (2016-2017; 2017) em seu levantamento das informações sobre raça e gênero na UFBA.

### 3.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO

A compreensão das características e das disparidades presentes nas universidades brasileiras, passa pelo entendimento de como se configurou historicamente o ensino superior no Brasil. A trajetória das IES foi marcada por um desenvolvimento tardio, e sua existência, passou pelas seguintes fases: Período colonial com as Escolas Jesuítas de Ensino Superior; Período imperial com as Escolas Superiores, marcadas pela influência francesa na concepção de universidade e que motivada pelas reformas pombalinas, realizaram transição entre o ensino religioso e laico. O período republicano, marcado pela influência alemã na estrutura curricular e organizacional, que se caracterizou pela expansão do ensino superior, a criação do Estatuto Universitário em 1931, a criação por decreto das primeiras universidades federais, a instituição de vestibulares e concursos seletivos para estudantes e professores.

O período ditatorial, marcado pela influência americana, se desenvolveu no sentido da ampliação das estruturas no ensino superior. Entretanto, esses avanços foram marcados pela restrição de direitos, que impactou na livre produção de conhecimento. O atual período, que compreende os últimos 30 anos, vem sendo marcado pela expansão do ensino superior privado, pelos discursos e políticas de justiça social e democratização do ensino superior, no sentido de ampliar e incluir no ensino superior setores marginalizados da sociedade.

A estrutura convencional de ensino superior no Brasil é tardia, entretanto um século depois do estabelecimento da colonização, já existiam Escolas de Ensino Superior Jesuítas na Bahia. O desenvolvimento tardio do ensino superior brasileiro tem como explicação dois argumentos: aquele que afirma o temor de Portugal, com relação às revoltas sociais, como consequência da educação de colonos através de princípios iluministas, e aquele que afirma que a própria metrópole não tinha tradição em ensino superior, nem estruturas universitárias, tendo como consequência o desenvolvimento tardio do ensino superior em suas colônias.

Segundo Brito e Cunha (2009), o Brasil em comparação com outros países da América Latina, esteve em desvantagem quanto ao estabelecimento e desenvolvimento de educação superior, dado o temor colonial do fortalecimento de ações que questionassem a dominação da metrópole, essa limitação teve relação direta com a concepção de colonização portuguesa, baseada na exploração, sem desenvolvimento interno.

Entretanto, Boaventura (2009) afirmou que a explicação para esse desenvolvimento tardio, não pode se limitar ao temor da metrópole com relação a revoltas. Segundo o autor, Portugal não tinha uma cultura de ensino superior desenvolvida, enquanto a Espanha contava com oito universidades já no século XVI, Portugal tinha apenas uma: a Universidade de Coimbra. Além disso, Espanha teria dominado através de colonização, povos nativos mais familiarizados com a cultura das letras, em contraposição a Portugal.

Pela falta de disponibilidade de mão de obra qualificada para enviar as colônias, Portugal preferia dar bolsas aos estudantes brasileiros, para estes estudarem na metrópole, principalmente na Universidade de Coimbra. O autor segue na sua problematização ao afirmar que é preciso uma investigação, para confirmar se com relação ao conteúdo, os Colégios Jesuítas, na Bahia, Maranhão, Rio de Janeiro, Olinda e Pará se equiparavam ou não as universidades hispânicas.

O desmantelamento das escolas de ensino superior católicas, por influência do avanço das ideias iluministas, fez com que surgisse no Brasil a primeira experiência de Faculdade, com a criação do Curso de Cirurgia do Hospital Real de Salvador, em 1808, que transformou-se em Faculdade no ano de 1832. A partir de 1808, também foi criada outra Escola de Medicina no Rio de Janeiro, além da Academia Militar, responsável pela formação de Engenheiros e a Academia de Belas Artes. (BOAVENTURA, 2009).

A independência gerou desejo de construção de universidade brasileira, entretanto essa tentativa foi barrada pelo imperador, ocasionando na criação de duas Faculdades de Direito em São Paulo e Olinda. Em 1874 foi criada a Escola Politécnica, e posteriormente a Escola de

Minas de Ouro Preto. Essas instituições tinham o monopólio do Estado e eram influenciadas pelo modelo napoleônico de estrutura universitária.

O final do império e início do período republicano foi marcado pela tentativa de construção de universidades. Entretanto, a ideologia positivista militou contra esse desejo manifesto inicialmente pelo Império. Por consequência disto, o início da República foi marcado pela existência de faculdades privadas, livre da influência estatal, em contraste com momento anterior que tinha educação superior, monopolizada pelo Estado e pública.

Ainda na Primeira República, houve a criação das primeiras Universidades brasileiras. Esse movimento se deu através da junção das Faculdades que já haviam sido criadas em período anterior. Inicialmente o número de estudantes não ultrapassava 3.000, mas no final da chamada República Velha, o conjunto de estudantes já alcançava número de 20 mil.

A primeira universidade federal brasileira foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro, que foi criada a partir das junções da Escola de Medicina, Escola Politécnica e Faculdade de Direito, logo depois, foram criadas as Universidades de Minas Gerais e Porto Alegre. Essas foram às tentativas bem sucedidas de criação de universidades, mas as Universidades de São Paulo, Manaus e Paraná, não foram bem sucedidas, naquele momento. (BOAVENTURA, 2009).

Na década de 30 e diante de um conturbado momento político, além das influências liberais, foram criadas as Universidade do Distrito Federal e Universidade de São Paulo, a Universidade do Distrito Federal funcionou por apenas quatro anos; o período de volta democrática, trouxe também a nova constituição em 1946, mas no tocante ao desenvolvimento no ensino superior, não houve grandes mudanças.

Em 1961, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) houve regulamentação da existência e do funcionamento das universidades privadas, essa medida deu continuidade as perspectivas políticas positivistas, que logo depois do império, militou pela existência de um ensino superior privado e livre das influências estatais.

No mesmo ano da publicação da LDB, houve a criação da Universidade de Brasília, a partir de então o Brasil entrou novamente em período ditatorial que durou 21 anos no período de 1964 a 1985. De acordo com Martins (2009), apesar dos graves ataques aos direitos políticos, a reforma universitária feita pela ditadura em 1968, possibilitou o um aumento significativo de instituições de ensino superior no Brasil, o fortalecimento do ensino superior público, com desenvolvimento da pós-graduação, e o fortalecimento e ampliação de instituições de ensino superior privada.

O aumento de universidades particulares, se deu devido a demanda social provocada pela crescente escolarização da população brasileira. A reforma universitária

de 1968, seguiu a mesma tendência tecnicista adotada também na educação básica, desse modo,

as universidades funcionaram com a complementação dos seus campi, estruturação da carreira docente, inclusive com o regime de dedicação em tempo integral e definição da pós-graduação. Todavia, houve aposentadorias compulsórias de vários professores e desrespeito aos direitos humanos fundamentais.” (BOAVENTURA, 2009, p. 94).

Para Florestan Fernandes (1975 *apud* MARTINS, 2009), o aumento de instituições privadas, fez regredir o ensino superior às formas do antigo sistema universitário no Brasil, essa volta fez com que não houvesse incentivo a produção de conhecimento crítico sobre a sociedade, principalmente, através de pesquisas desenvolvidas no ambiente acadêmico, dessa forma, as universidades funcionariam apenas como *locus* de transmissão de conhecimento, e como verdadeiras empresas educacionais, sem valorização da sua função social em transformar a sociedade e contribuir para o seu desenvolvimento pleno.

Nos últimos 30 anos, depois da redemocratização do Brasil, houve um crescimento de universidades numa taxa média de 7% ao ano e uma taxa de aumento de estudantes de mais de 500%. Esse novo cenário foi orientado pelas determinações da constituição de 1988, que teve como umas das bases fundamentais, o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

O crescimento das universidades no Brasil, não se deu de forma democratizada, a desigualdade se estabeleceu tanto pelo público ingressante em universidades públicas e privadas, como também pela sua distribuição na Brasil. Segundo Martins (2000) a região sudeste foi a que recebeu maior investimento no sentido de ampliar a sua rede de ensino superior, a distribuição das unidades de ensino superior na região sudeste é de mais de 50%, em relação a totalidade de universidades no no território brasileiro, seguida pelo Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte do Brasil, que abriga menos de 5% das instituições de ensino superior. (SEPULVEDA; LOPES, 2012; MARTINS, 2000, 2009).

O autor ainda afirma que o amplo crescimento de universidades, desde a reforma de 1968 até os dias atuais, não deu conta de absorver a demanda por qualificação no terceiro grau, além disso, não houve democratização do ponto de vista social, e menos ainda racial. As universidades privadas e principalmente as públicas continuaram a absorver estudantes oriundos do ensino médio privado, pertencentes a classe média, e no caso das universidades públicas elas continuaram a ser o bastião da elite brasileira. (SEPULVEDA; LOPES, 2012; MARTINS, 2000, 2009).

Essa realidade tem sido questionada o que tem provocado parca modificação, principalmente depois da pressão dos movimentos sociais negros e outros movimentos

sociais, que tiveram como consequência, aprovação das medidas de Ações Afirmativas em 2003. As ações afirmativas tiveram como principal medida de reparação as cotas com recorte racial e de renda.

Outras ações com objetivo de democratização da universidade foram as ações proposta pelo Prouni e REUNI. O REUNI foi implementado a partir de 2007, com objetivo de reestruturação de universidades e ampliação de suas vagas. Esta reestruturação teve grandes impactos, principalmente nas regiões brasileiras onde a oferta de vagas no ensino superior sempre estiveram defasadas. O Prouni aprovado em 2005 teve como objetivo, garantir o acesso de estudantes de baixa renda a faculdades e universidades privadas, através de bolsas parciais ou totais, dadas aos estudantes que atingissem nota mínima no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Apesar dos avanços proporcionados pelas mudanças estruturais em universidades publicas e privadas, que cresceu mais de 110%, principalmente nos últimos 12 anos, Aparecida Barros (2015) afirma que sob o discurso de justiça social, o estado tem adotado praticas neoliberalistas, no que tange suas ações no ensino superior.

As ações no sentido de democratizar quebraram o tripé: ensino, pesquisa e extensão, pois o aumento da rede superior se fez majoritariamente no ensino privado, que em sua maioria não estão comprometidos com o ensino de qualidade, além disso, a maioria das ações de ampliação do ensino superior não propôs medidas de permanência para estudantes com defasagens históricas, consequentes de uma educação básica defasada. Ainda, as ações governamentais em instituições privadas, fazem com que recursos públicos sejam despejados em empresas privadas de educação. (SILVA, 2001).

Brito e Cunha (2009) afirma que a influência estrangeira, euro-norte-americana, foi determinante para o desenvolvimento de IES's no Brasil. Influenciada pela tradição francesa, as IES's brasileiras se pensaram como bastiões de profissionalização e formação dos discentes em carreiras liberais; Com a influência alemã, a partir da década de 30, se construiu uma crítica ao modelo anterior e adoção de política que valorizou o livre pensar e a pesquisa científica; A influência norte-americana inspirou a fase que coincidiu com o modelo desenvolvimentista adotado pela ditadura militar.

A influência estrangeira não se deu apenas nos modelos institucionais adotados, mas, no corpo docente e no corpus científico adotado por estas instituições. Brito e Cunha (2009) falando sobre a Universidade de São Paulo, destacou a presença majoritária de docentes estrangeiros, totalizando cerca de 45 docentes italianos, franceses e alemães, no período que

vai de 1934 a 1942. Essa influência na composição do corpo docente da USP, se mantem até os dias atuais, a presença de docentes que são segunda ou terceira geração de famílias de origem migrante é maioria do corpo docente, também se constatou que os docentes brasileiros e de origem nacional, tem entre os seus ancestrais, algum imigrante europeu. Entretanto para problematizar essa realidade, é preciso que investigações procurem entender se a presença estrangeira foi efetiva no corpo docente de universidades de outras regiões do Brasil, assim como no sudeste. (BARROS, 2015).

### 3.2 UMA FACE DO RACISMO BRASILEIRO: A CONSTRUÇÃO DO MONOPÓLIO DO SABER E DA REPRODUÇÃO DO SABER NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

As instituições de produção de conhecimento e educação no Brasil se construíram através do monopólio do poder/saber em função de uma raça, com criação de discursos que afirmaram a inexistência de contribuição de povos melaninado no desenvolvimento de conhecimento no mundo. Esse discurso serviu pra excluir homens e mulheres negras, da possibilidade de contribuir diretamente com sua presença e com seu saber na educação e produção de conhecimento no Brasil. Essa exclusão se construiu através de uma lógica que primeiramente, expulsou indivíduos negros, que ao superarem o racismo, adentraram as instituições educacionais, e posteriormente, hierarquizou essas mesmas instituições de forma garantir que as mais prestigiadas fossem ocupadas majoritariamente por pessoas brancas, configurando o confinamento e monopólio racial, especialmente do mundo acadêmico.

O racismo esta capilarizado em todas as áreas de reprodução da vida da sociedade brasileira, o sistema de educação, básica ou superior, privada ou pública, opera no cotidiano das relações entre seus docentes, estudantes, currículos e estrutura, a exclusão e monopólio em favor de uma raça. O conjunto de conhecimento reproduzido e produzido nas instituições educacionais brasileiras se caracteriza por apresentar uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento e das relações desse conhecer com a reprodução da vida. (FERNANDES, 2018; GROSGOUEL, 2016).

As instituições educacionais foram as principais responsáveis por organizar discursos que afirmaram a racionalidade como aspecto essencial e central da identidade branca/europeia, e atribuíram a essa racionalidade todas as formas de desenvolvimento e evolução do mundo atual. Ao mundo não branco e europeu, restou missão de embranquecer-

se no sentido de gozar das realizações proporcionadas pelo protagonismo europeu/branco no mundo (FERNANDES, 2018; GROSGOUEL, 2016; SILVA, 2011, 2017).

A construção do monopólio do poder/saber no Brasil, parece seguir uma lógica que inicialmente excluiu os docentes negros, no início do século XX, e posteriormente, possibilitou o estabelecimento de hierarquização, entre as instituições com menos prestígio social e mais precarizadas parecem ter sido ocupadas por maioria de docentes negros, enquanto que as instituições de maior prestígio social, permanecem sendo ocupada quase que exclusivamente por indivíduos brancos.

Dávilla (2006) aponta como professores negros foram excluídos deliberadamente da educação básica no início do século XX, principalmente na região sudeste do Brasil. Apesar do estudo não contemplar toda realidade brasileira, é possível retirar deste estudo algumas conclusões para se entender a exclusão de docentes negros no ensino superior. A presença de professores negros era flagrante neste período, através de fotografias que os mostram nas formaturas de turmas de professores, e nos sobrenomes que indicam suas origens familiar, constatando ascendência negra.

Entretanto, a presença deste contingente de professores negros, foi aos pouco sendo afastada, por um projeto de educação pública que tinha como principal objetivo o embranquecimento cultural da população majoritariamente negra. Segundo Dávilla (2005), pretendia-se que as instituições escolares resgatassem a nação da degeneração oriunda da presença negra na população. A degeneração racial seria diluída socialmente, através da educação, e as escolas funcionam como instituições de provimento de brancura para pobres e não-brancos. Essa brancura seria proporcionada através da adoção de aparência, hábitos, valores e comportamentos brancos de classe média.

Esses objetivos foram colocados em práticas com o advento das reformas educacionais, que passavam necessariamente pela seleção de profissionais adequados. Os projetos de reformas educacionais inspiraram-se como de costume, em ideias eugênicas estrangeiras, nesse sentido, professores brancos brasileiros foram enviados aos Teachers Colleges nos EUA, para receber treinamento e atuar como engenheiros sociais para regenerar, com a brancura, a nação brasileira.

A reforma educacional com inspiração eugênica, na educação básica, teve início em 1917, liderada por Afrânio Peixoto um criminologista que foi responsável pela reorganização da educação brasileira, todo esse processo reformista pretendia eliminar a presença negra entre as professoras, que deveriam ser o modelo de regeneração da nação. Simbolicamente e o

pedagogicamente, a consequência: exclusão institucional, por processos sutis de exclusão de professores negros.

As mudanças trazidas pelas reformas se deram principalmente nas formas de ingresso às escolas formadoras de professoras e nos processos seletivos para torna-se professores. No que se refere aos processos seletivos, uma das suas etapas, fazia verificação da aparência física, numa clara alusão a práticas eugenistas, que inspiraram todo processo de reforma educacional brasileira no início do século XX. O autor afirma que não há registro de professores negros afirmando serem injustiçados nestes processos seletivos, mas constatou que o período posterior a essas reformas coincidem com o desaparecimento de professores negros na educação básica.

Essa realidade mostra como a exclusão foi deliberadamente projetada com ações práticas, para excluir negros que por méritos próprios já estariam incluídos em ambientes profissionais de educação. As reformas na educação básica, citadas anteriormente são fruto de reformas mais gerais que aconteceram entre 1911 e 1915, que desoficializaram a obrigação oferta de educação básica e superior, e numa perspectiva positivista possibilitou a proliferação de instituições de educação privadas no Brasil.

Entretanto, o afastamento e rareamento de professores negros no ensino superior e básico pode ter outra explicação. As reformas supracitadas determinaram a instituição dos primeiros exames vestibulares para ingresso no ginásio e ensino superior e obrigatoriedade de concurso para ocupação de professores, anteriormente a essas medidas, o ingresso para o ensino superior era automático, mas a partir deste momento os certificados de ensino secundário serviria apenas para atestar frequência e aprovação no referido nível educacional.

Para Almeida (2013 *apud* FERNANDES, 1975, p.5) no que se refere ao acesso ao ensino superior, os vestibulares, beneficiaram principalmente os filhos dos imigrantes<sup>27</sup>,

Foi somente a partir de 1930 que começa a se constituir, com contornos mais definidos, um sistema educacional brasileiro. No que se refere ao ensino superior, essa data assume importância por indicar uma mudança lenta, porém substancial. Trata-se do fato de que as camadas médias passam a disputar e conquistar postos no ensino superior, tirando o caráter exclusivista até então prevalecente. Entretanto, cabe reter aqui o tipo de classe média beneficiada. Tratava-se de estratos superiores das camadas médias - uma “classe média alta”-, geralmente filhos de imigrantes<sup>6</sup> que vieram no bojo do processo de industrialização que estava em pleno curso em São Paulo.

Pesquisas mostram que no início do século XIX, já havia presença de estudantes e docentes negros em ensino superior, na Bahia e em São Paulo, entretanto a partir do século

<sup>27</sup> Importante destacar que apesar da recente chegada de imigrantes ao Brasil, a partir do final do século XIX, na década de 30 do século XX, eles já tinham ascendidos as camadas médias da sociedade brasileira.

XX, assim como no ensino básico essa presença foi sendo afastada, a investigação sobre o impacto das reformas de 1911 e 1915 no sistema educacional brasileiro é essencial para que se possa compreender como esse processo foi construído. (CURRY, 2009).

As consequências destas reformas, no ingresso de negros na carreira docente, parecem seguir na direção das conclusões de Carlos Haselbag, Carlos Moore e Silvio Humberto de que o racismo brasileiro, não foi consequência das desvantagens que população negra teria por ter sido escravizada, mas operacionalizou-se através da exclusão sistemática da população negra, impedindo sua inclusão, mesmo quando o caminho de ascensão constitui-se através .

As consequências das reformas educacionais desde o início do século XX, parecem ter contribuído para precarização do ensino público, proliferação do ensino privado de alto nível de qualidade, na educação básica, proliferação de instituições de ensino superiores privadas e elitização das instituições de ensino superior público. Essa realidade provocou desigualdades de acesso, formação precária e exclusão no mundo acadêmico e profissional, para a maioria da população negra.

Segundo Carvalho (2003), em um país que a população negra é majoritária, a sua presença no nível discente, não ultrapassa 15%, no nível docente não chega a 5%, e nos níveis de tomadas de decisões políticas dentro das universidades, a presença negra é quase nula. Para o autor, a situação encontrada é de ‘confinamento racial do mundo acadêmico’, Carvalho (2005-2006) afirmou que no sudeste, a proporção de docentes negros não ultrapassa 1%.

A gravidade do confinamento racial, apontado pelo autor, principalmente na região sudeste e mais especificamente na Universidade de São Paulo, o levou a considerar que, em um cenário otimista de (re)inserção de negros na carreira docente, o tempo necessário para que a quantidade de negros chegue a 1%, é de 160 anos. O autor destaca que seriam necessários alguns séculos para que a paridade seja de fato uma vivência em espaços acadêmicos.

Os processos seletivos são a barreira mais importante na concretização do confinamento do mundo acadêmico, no que se refere a carreira docente, a falta de um controle externo sobre a imparcialidade na seleção de pós-graduandos e docentes, tem perpetuado a exclusão negra das universidades brasileiras, mas a operacionalização deste mecanismo racista, deve ser aprofundada em pesquisas futuras.

Carvalho (2003) afirma que há 30 anos atrás, a presença de docentes negros era maior do que o momento atual, seguindo a interpretação do autor, pode-se afirmar que essa diminuição se deu pela precarização da educação pública, que sendo de

qualidade, possibilitou a ascensão de estudantes negros com níveis de competitividade para enfrentar os processos seletivos para pós-graduação e docência.

A precarização da educação pública teve como consequência direta a formação de menos doutores negros na atualidade, e estes poucos são obrigados a competir com uma quantidade significativa de doutores brancos, oriundos de escolas privadas. Soma-se a esta realidade os estereótipos construídos em torno da população negra, que afirma sua inferioridade intelectual, e a considera como não portadora do ethos necessário para produção científica.

Carvalho (2003) destaca que para cada docente negro que se aposenta, não há uma substituição por outro docente negro. Muitas vezes, estes docentes são únicos negros em suas unidades de ensino, e não há uma preocupação institucional, no sentido de garantir que essa presença negra seja mantida o que vem contribuindo para que a presença negra venha diminuindo nas últimas décadas.

Diante da discussão acima, torna-se necessário investigação de alguns aspectos da produção e reprodução do racismo na educação brasileira, entre eles a coincidência entre reinserção de professores negros e estudantes negros na educação básica e sua subsequente desvalorização e precarização, a quantidade decrescente de docentes negros em universidades como um processo consequente das reformas de 1911 e 1915, principalmente após implementação de vestibulares e concursos para acesso ao ensino superior e a docência ou se esse fenômeno começou há 30 anos atrás, através da intencificação da precarização da educação pública e a atualização complexa do racismo brasileiro, que se modifica de acordo com a necessidade de conter o avanço da população negra no sentido da conquista de equidade.

### 3.3 LUGARES PRIVILEGIADOS? UM PANORAMA DOS ESTUDOS SOBRE RAÇA E DOCÊNCIA NO BRASIL

A Universidade é considerada o lócus do desenvolvimento da racionalidade científica, essa seria responsável por investigar e conhecer todos aspectos da vida humana. Essa forma de decodificação do mundo surgiu com pensamento filosófico grego, que legou ao restante da Europa, tradição no sentido de produção de conhecimento verdadeiro sobre o mundo. A concepção sobre a origem do pensamento racional e científico levou a construção das ideias que afirmam a falta de tradição africana ou negra na construção de sistemas científicos de explicação do mundo. (FERNANDES, 2018; GROSGOUEL, 2016).

A tradição ocidental concebeu os africanos e seus descendentes, como afastados das atividades intelectuais, o que se transfigurou em obstáculos na inserção de indivíduo negro no mundo acadêmico. A rara presença negra, em espaços acadêmicos em contexto colonial e pós-colonial, foi mediada principalmente, entre outras expressões do racismo, pelo questionamento da sua capacidade intelectual,. (SILVA, 2011, 2017).

A presença de docentes negros em instituição de ensino superior remonta ao século XIX, na USP e na Faculdade de medicina da UFBA, apesar dessa presença, as primeiras pesquisas sobre o corpo docente, no que diz respeito diversidade racial e de gênero, datam do início do século XXI. Essas pesquisas, apesar de rarefeitas cobrem todas as regiões brasileira, no Norte e Centro-Oeste, pesquisas foram realizadas sobre docentes negros do Pará e no Mato Grosso, nos anos 2000 por Wilma Coelho e Tereza Santos, e nas regiões Sul-Sudeste, com o mapeamento sobre a raça dos docentes feito por Carvalho (2005-2006), Silva (2015) e Cruz (2009) nas principais universidades dessa região; E na região Nordeste temos pesquisas feitas sobre docentes negros no Ceará por Maria Holanda em 2009 e na Bahia, mais recentemente, em 2016-2017, o Mapeamento sobre a raça dos docentes, realizado por Ângela Brito (2016-2017, 2017).

As pesquisas descritas têm abordado as seguintes questões: A composição racial e de gênero do corpo docente, a trajetória educacional do docente negro, experiências com estudantes, principalmente no contexto posterior às Ações afirmativas, mulher negra na docência, os significados da docência para professores negros, trajetória de ascensão dos docentes negros via educação, influência da família na construção de estratégias para enfrentamento do racismo na trajetória de ascensão, a mudança de status dentro do seio familiar, tornando-se referência, e a história dos docentes em ensino superior.

A presença dos docentes negros no ensino superior, na Bahia, data do início do século XIX, precisamente na Faculdade de Medicina, se confundindo com o próprio surgimento desta universidade. Entre estes docentes temos: Francisco Vieira (1833), Malaquias Santos (1841), Salustiano Souto (1845), Luis Santos (1861), José Melo (1873), Luis Fonseca (1882), Domingos Mello (1893), Juliano Moreira (1896) Maria Teixeira (1914). Em São Paulo, na Universidade de São Paulo (USP), o primeiro professor negro desta instituição foi José Rubino de Oliveira, que depois de nove concursos, conseguiu em 1879 se tornar professor desta instituição. (JACOBINA, 2016; CRUZ, 2009).

A trajetória dos docentes negros tem se caracterizado como trajetórias de ascensão, que começa na geração anterior. Os pais destes docentes, apesar de terem níveis educacionais não ideais, ocuparam profissões, principalmente a partir da década de 70, que permitiu aos seus

filhos se dedicarem aos estudos e ascenderem através da educação. As famílias desses docentes, em sua maioria, acreditava que a educação como via de ascensão social, mesmo que a valorização e incentivo aos estudos, se desse apenas a nível de discurso. Algumas dessas famílias construíram junto com seus filhos e filhas e futuros docentes estratégias de enfrentamentos às desigualdades, enquanto outros docentes construíram sua trajetória de maneira autônoma. (ARBOLEYA *et al.*, 2015; COELHO, 2003; RIBEIRO, 2001; SILVA, 2015, SILVA, 2012)

É importante notar que alguns docentes iniciaram trajetória escolar, em instituições privadas e de qualidade, mas a desarticulação familiar, fez com que houvesse a necessidade de mudança de tipo de instituição frequentada por estes docentes na sua juventude. Muitos docentes caracterizam sua trajetória a partir do mérito individual, destacando-as trajetórias como fruto do esforço pessoal, no sentido de adquirir conhecimento, através de esforços e mérito próprios, mas outros reconhecem que seu sucesso educacional, faz parte de uma rede de esforço familiar e coletivo, que os permitiu alcançar sucesso acadêmico. (ARBOLEYA *et al.*, 2015; ARBOLEYA;MEUCCI, 2015; RIBEIRO, 2001; SILVA, 2015; GOMES,2004).

A influência do racismo na trajetória de docentes negros foi sentida desde as suas inserções na educação básica, desde a negação do acesso a instituições de educação básicas de qualidade, assim como a falta de tradição no mundo das letras da própria família. A trajetória solitária e a contestação da capacidade intelectual foi uma realidade comum para todos os docentes que fizeram trajetória rumo a ascensão, via educação. A falta de condições financeiras, que pudesse garantir dedicação exclusiva aos estudos, fez com que muitos docentes conciliassem trabalho e estudo, durante a vida acadêmica para garantir seu próprio sustento e por vezes da própria família. (ARBOLEYA *et al.*, 2015; BRITO, Y. 2017; COELHO, 2003; RIBEIRO, 2001; SILVA, 2015).

O racismo institucional, indireto, sem rosto e agentes, além do racismo direto através de atitudes, tem caracterizado a vivência da maioria dos docentes negros no Brasil, apesar de suas trajetórias serem de ascensão, as marcas corporais da negritude ainda tem feito esses docentes serem vítimas de racismo dentro e fora do ambiente acadêmico. No ambiente acadêmico o racismo tem se caracterizado por apresentar-SE de maneira indireta, velada, não se direcionando a condição racial do docente, mas questionando, por exemplo, a sua capacidade intelectual e o seu lugar na academia ou mesmo através da invisibilização e isolamento destes docentes. A presença do docente negro na universidade se dá por meio da resistência, pois este é obrigado a manter alto padrão de qualidade das atividades que

desenvolve, sob pena que seu trabalho seja questionado pelos seus colegas. (ARBOLEYA *et al.*, 2015; COELHO, 2003; BRITO, Y. 2017; RIBEIRO, 2001; SILVA, 2015).

Segundo Larbone (2009), às condições socioeconômicas das famílias negras seguidas pelo sexismo, faz com que muitas famílias negras escolham o filho que receberá mais investimentos no sentido da ascensão, na maioria das vezes o filho escolhido é do sexo masculino. Os significados atribuídos ao ser mulher negra, limita suas trajetórias no sentido de priorizar as necessidades de sua comunidade, essa realidade faz com que muitas mulheres negras não escolham carreiras intelectuais, como a carreira docente, que demandam condições de vida e trabalho que a mulher não foi socializada para atender. Ainda quando estas mulheres escolhem seguir trajetórias não adequadas às expectativas dos papéis de gênero, as mesmas são delegadas ao “não lugar”, o lugar da invisibilidade. Entretanto muitas mulheres negras têm desafiado estas barreiras e adentrado a carreira acadêmica e alcançado o mais alto posto, dentro deste universo acadêmico. (LARBONE, 2009; BELL HOOKS, 1995).

Apesar da rede familiar ser eficiente no sentido de apoiar mulheres e homens negros que constroem trajetórias acadêmicas, as mulheres têm vivenciado experiências que passam pelas expectativas criadas em torno do seu gênero. Dessa forma, a maioria das mulheres negras em graduação e pós-graduação, desenvolvem dupla ou tripla jornada: a doméstica, a acadêmica e a profissional, essa realidade faz com que as mulheres negras figurem minoria, entre as doutoras no Brasil. Muitas delas também não contam com o apoio dos seus parceiros sexuais que rompem seus relacionamentos, quando diante de mulheres que não se dedicam exclusivamente aos papéis de gênero estabelecidos pela sociedade. (PINTO, 2007; SILVA, 2010; MELLO, 2009).

O ambiente acadêmico se caracteriza por ser desigual, do ponto de vista do gênero, neste sentido, à medida que aumenta os níveis de formação aumenta-se também a desigualdade de gênero. Nas áreas acadêmicas mais valorizadas socialmente, a presença da mulher e principalmente da mulher negra é quase nula, ou se dá de forma subalternizada, a medida que o prestígio da área aumenta ou diminui. (BARRETO, 2016; SILVA, 2013).

Silva (2013) demonstrou como as universidades brasileiras são desiguais com relação às mulheres negras, ao destacar o quantitativo delas na docência. Segundo a autora, dos 63.234 docentes com doutorado nas universidades brasileiras, apenas 251 são mulheres negras<sup>28</sup>, neste contexto apenas 43 são pós-doutoras, e apenas uma possui livre-docência e

---

<sup>28</sup> Não ficou claro se negros aqui refere-se a pretos ou ao somatório de pardos e pretos.

pós-doutorado, o nordeste e sudeste são as regiões brasileiras onde há maior percentual de mulheres negras doutoras, mas o sudeste concentra a maioria de mulheres negras doutoras.

Pesquisas como esta, demonstram como os papéis de gênero associados ao racismo tem limitado ascensão da mulher negra, especialmente em carreiras acadêmicas, e contribuindo para sua quase ausência em carreira docente. Da mesma forma estudantes universitários negros têm sido limitados no acesso a pós-graduação e concurso docente, para Carvalho (2003) para que essa realidade de desigualdade seja combatida, seria necessário adotar um sistema de preferencia, em que estudantes negros fossem incentivados desde a pós-graduação e fossem admitidos automaticamente na docência em ensino superior.

#### 3.4 UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: UMA EXPRESSÃO DO CONFINAMENTO RACIAL ACADÊMICO?

Apesar de algumas das suas unidades terem até 300 anos de existência, a UFBA tem pouco mais de 70 anos. No decorrer da sua história, a presença negra sempre foi uma realidade, desde a sua fundação até os dias atuais. Nesta sessão será abordada, de forma breve a caminhada da Universidade Federal da Bahia, assim como a história da presença negra na UFBA, e a atual configuração do corpo docente, para entender como se caracteriza a inclusão ou exclusão a nível docente.

É importante notar que a presença de professores negros em instituições de ensino superior no Brasil e em carreiras de prestígio social, se deu mesmo antes da abolição da escravização negra no Brasil, também é importante salientar que apesar das desigualdades de gênero, que incidem sobre a mulher negra, já no início do século XX, temos uma docente negra na Faculdade de Medicina da Bahia (FAMED).

As instituições de ensino superior na Bahia surgiram pouco tempo depois do início do processo de colonização, com as Escolas Superiores Jesuítas. Essas escolas abrangiam níveis elementar, secundário e superior, com o objetivo de dar formação de lideranças para membros das elites. A primeira delas foi criada em 1535 e se espalharam por todo o território baiano. As Escolas Jesuítas tentaram obter o título de universidade inúmeras vezes, com ajuda dos governos baianos, entretanto não obteve êxito. (TOUTAIN; SILVA, 2010).

Apesar disso, já em 1677 os estudantes brasileiros que iam para a Universidade de Coimbra, eram dispensados de três cursos, dada a qualidade da formação adquirida na Bahia. A Ordem dos Jesuítas não foi a única a construir esse tipo de escola na Bahia, ainda no

século XVI, os franciscanos, e no século XIX, os carmelitas também construíram instituições educacionais na Bahia. (TOUTAIN; SILVA, 2010).

As transformações provocadas pelo iluminismo na Universidade de Coimbra, e a chegada da família real a Salvador, teve como consequência a criação das Aulas Regias, bancadas pelo império e a criação do Curso de Cirurgia do Hospital Real de Salvador, em 1808, que virou Faculdade em 1832 e a partir de 1861 a Faculdade de Medicina também passou a ter formação em Farmácia. (TOUTAIN; SILVA, 2010).

Na República foi criada a Escola Politécnica da Bahia em 1897, em 1905 foi criada a Escola comercial da Bahia. E finalmente em 1946 foi criada a Universidade Federal da Bahia com a junção das Faculdades e Escolas que existiam anteriormente, e criação de outras tantas, que compõem a atual UFBA. (TOUTAIN; SILVA, 2010).

Sobre a presença negra na docência, Jacobina (2016) destaca que desde o início, no século XIX, da Faculdade de Medicina, no quadro de funcionários e professorado, era marcante a presença negra. Segundo este autor, o acadêmico Tiburtino Moreira Prades, afirmou em tese intitulada *Identidade da Espécie Humana* de 1846, que apenas um quinto dos alunos da Faculdade de Medicina seriam brancos. Prades (1846 *apud* JACOBINA, 2016) afirmou que dos mais de 100 alunos desta faculdade, metade era incontestavelmente mulata, e aqueles que ele chama de raça “caucasoide” comporiam apenas um quinto, ou vinte alunos de medicina.

Jacobina (2016) identificou, em um período que vai de 1833 a 1972, 12 docentes negros, sendo que 8 deles ensinaram ainda no século XIX, no período que situa-se inclusive antes da abolição da escravidão e que vai de 1833 a 1896, apenas 4 foram encontrados, por este autor, no século XX.

Os dois primeiros docentes negros foram admitidos em 1833, logo após a transformação do Curso de Cirurgia do Hospital Real de Salvador, em Faculdade de Medicina, seus nomes: Manuel Mauricio Rebouças e Francisco Sabino Viera.

O primeiro docente negro da FAMED foi Manuel Mauricio Rebouças, graduou-se em Medicina e em Ciências e Letras em Paris, suas contribuições a nível social foram as suas participações nas lutas pela independência da Bahia e do Brasil além das suas contribuições acadêmicas sobre formas de prevenir os males causados pelas secas no Sertão. (JACOBINA, 2016).

Sabino Viera que entrou por concurso junto com Manuel Rebouças, em 1833, foi um dos primeiros estudantes da Faculdade de Medicina, e ocupou nesta Faculdade o cargo de Tesoureiro. Além do importante papel desenvolvido como docente, ele lutou como cirurgião-

mor na Guerra de independência e também liderou movimento Sabinada, em Salvador, que levou seu próprio nome, após a derrota deste movimento ele fugiu e viveu na clandestinidade até a morte em 1846. (JACOBINA, 2016).

O terceiro docente: Malaquias Alvares dos Santos, além de ser o terceiro docente da FAMED, foi também pelos percursos em utilização e manipulação da energia elétrica na cidade de Salvador, na marcha da Lapinha, na véspera de Dois de Julho de 1855. Este foi um dos eventos históricos que recebeu um de seus espetáculos com energia elétrica. (JACOBINA, 2016).

O quarto docente negro foi Salustino Ferreira Souto, que ingressou na carreira docente em 1845, ele era um mulçumano Malê e exerceu altos cargos na comunidade Malê, além de atuar na criação da Sociedade Libertadora Sete de Setembro. Nas suas atividades docentes, foi elogiado pelo próprio Dom Pedro II, além de atuar como administrador do Passeio Público, cujo fruto do trabalho também foi elogiado pelo Imperador, e como estudioso e médico, atuou no combate a cólera. (JACOBINA, 2016).

Em 1861, Luis Alvares dos Santos, assumiu por concurso, cargo de docente. Esse docente também se destacou pela sua atuação na Guerra do Paraguai, além dos vários mandatos como deputado federal. Também escreveu a memória da FAMED, que não foi aprovada, por não ter alterações importantes de conteúdo. (JACOBINA, 2016).

José Alves de Melo se tornou docente em 1877, ele foi o memorialista de 1879, mas, foi afastado pelo governo republicano provisório, fato que de acordo com Alfredo Brito em sua memória histórica em 1900, não passou de uma grande injustiça. O irmão deste docente, Domingos Alves de Melo, também se tornou docente da FAMED em 1877. (JACOBINA, 2016).

Luiz Anselmo da Fonseca, se tornou docente da FAMED em 1877, este docente teve importante participação nos movimentos abolicionistas, além de ter sido vereador de 1881-1884 da cidade de Salvador, foi diretor do Hospital de Febre Amarela de Mont-Serrat, Professor do Ginásio da Bahia, e escreveu a memória da FAMED de 1891. Na sua luta abolicionista contribuiu com o livro: A escravidão, o clero e o Abolicionismo de 1887, em sua homenagem, um bairro de Salvador recebe o seu nome. (JACOBINA, 2016).

No período republicano, destaca-se uma das trajetórias mais importantes de docentes negros na UFBA, foi a do Juliano Moreira. Este docente foi aprovado em concurso para docência com apenas 23 anos, obtendo quinze notas máximas, e primeiro lugar na classificação geral. Entretanto, dada a fama de racista da banca que avaliaria Juliano Moreira, Afrânio Peixoto o acompanhou, para garantir a lisura do processo seletivo. Enquanto docente,

Juliano Moreira, lutou contra o racismo científico, a qualidade dos seus estudos e sua abordagem na psiquiatria, fez com que a carreira deste docente adquirisse projeção internacional. (JACOBINA, 2016).

A primeira docente negra da UFBA foi Maria Odila Teixeira, ela foi a sétima mulher a se graduar nesta faculdade, já no século XX, e foi além no que diz respeito a área da medicina destinada as mulheres: Pediatria e Ginecologia, ao escrever em sua tese inaugural sobre cirrose hepática. Depois de atuar como auxiliar de ensino da cadeira de clinica obstetrícia, se casou e abandonou sua carreira docente para se dedicar a família. (JACOBINA, 2016).

### **3.4.1 Caracterização do corpo docente da Universidade Federal da Bahia**

Esta pesquisa teve seu primeiro acesso a campo quando dados sobre o corpo docente da UFBA começaram a ser recolhidos em 2011 a partir da pesquisa coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Barreto (2012) em sua pesquisa Mecanismos de Desigualdades Adscritiva, Cultura e Ensino Superior no Brasil: os Casos da Universidade Federal da Bahia e da UNIFACS, nesta ocasião foram coletados dados sobre raça e gênero, através de alguns sites das unidades de ensino e pesquisa da UFBA e através de Curriculum Lattes dos próprios docentes. Através desta coleta foi possível construir algumas considerações sobre gênero do corpo docente da UFBA, entretanto as informações sobre como se caracteriza este espaço social no que diz respeito à distribuição racial, não foram conclusivas, devido às limitações das fontes de pesquisa.

Para prosseguir com a pesquisa de mestrado, houve a necessidade da procura de órgãos oficiais da UFBA, que obtivessem informações mais precisas sobre a composição e distribuição racial do corpo docente da UFBA. Essas informações foram encontradas e cedidas, em 2016, pela Pró-Reitoria de desenvolvimento de pessoas, através do órgão associado: Coordenação de Gestão de Pessoas da Universidade Federal da Bahia, que é responsável por organizar e manter informações sobre os servidores da Universidade Federal da Bahia. Os dados foram compilados e entregues à pesquisadora, pelo servidor Fernando Saldanha e a relação entre servidor e a pesquisadora foi mediada pelo assistente da Coordenação de Gestão de Pessoas, Maurício Cardoso.

De posse dos dados, houve construção de instrumentos que possibilitassem uma análise aprofundada da distribuição e composição racial do corpo docente da UFBA. Os resultados encontrados permitem um diálogo em alguma medida com pesquisas feitas por Donald Pierson, nos meados do século XX na Bahia, dialoga com as pesquisas feitas

recentemente por José Jorge de Carvalho, em renomadas universidades brasileiras, no sudeste do país, que apontaram uma realidade de ‘confinamento racial’ do mundo acadêmico e também dialoga com as pesquisas que caracterizam racialmente o corpo docente da UFBA, realizadas por Ângela Brito (2016-2017; 2017)

Os achados desta pesquisa, parecem não apontar para o ‘confinamento racial’ do mundo acadêmico, nos termos da experiência das universidades do sudeste, como aponta o autor citado anteriormente, pois é possível encontrar docentes pretos e pardos em todas as unidades de ensino e pesquisa da Universidade Federal da Bahia, apesar de seu quantitativo ainda ser pequeno. Entretanto, ainda que a presença negra seja uma realidade palpável e diferenciada, com relação às universidades do sudeste, esta ainda se dá de forma hierarquizada, pelo prestígio social dos cursos, ou seja, quanto mais valorizado socialmente, o curso, o departamento ou a área, menor a presença de docentes pretos, seguido pelos pardos.

Essa pesquisa também encontrou um dado que ainda é pouco abordado, quando fala-se da intersecção de raça e gênero; a presença do sexo feminino, dos grupos sub representados, encontram-se em sobre representação em algumas Escolas, Institutos e Faculdades da Universidade Federal da Bahia. Esta realidade foi abordada pela autora Fúlvia Rosenberg (2005) em seu texto *Desigualdade de Raça e Gênero no Sistema Educacional Brasileiro*, quando afirmou que no Brasil há uma prática de se pensar as hierarquias em instituições educacionais, como se as mesmas fossem cumulativas e lineares, entretanto de acordo com a autora, os processos de hierarquização são muito mais complexo do que se imagina e as “dinâmicas de gênero, raça e classe não são redutíveis umas às outras, evidenciando, muitas vezes, um movimento não sincrônico.” (ROSEMBERG, 2005, p. 2-3).

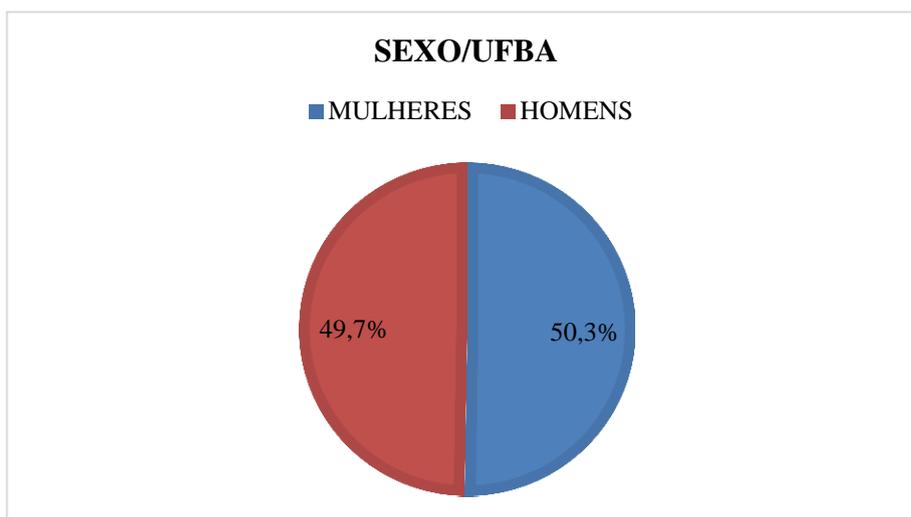
O movimento não sincrônico, de acordo com a autora, ajuda a compreender a complexidade da intersecção de desigualdades vividas pelos indivíduos, que não acontecem sem “[...] interrupções, descontinuidades, alterações ou incremento do impacto original das dinâmicas de raça, classe e gênero em dado contexto social e institucional [...]” (ROSEMBERG, 2005, p. 3).

A Universidade Federal da Bahia, no momento da coleta dos dados em fevereiro de 2016, tinha cerca de 2360 docentes, com 1174 indivíduos do sexo masculino, 1186 indivíduos do sexo feminino, dos quais 13 são indígenas, 136 pretos, 563 pardos, 50 amarelos e 1123 brancos, cerca de 473 docentes não informaram a sua identificação racial<sup>29</sup>. Estes docentes

<sup>29</sup> A quantidade de docentes que não informaram sua identificação racial é expressiva, totalizando 20%, dessa forma mesmo que as conclusões da análise sobre esses dados coincidam com a literatura especializada, e

estão distribuídos em sete áreas de conhecimento, sendo elas Área I<sup>30</sup> com cerca de 574 docentes; Área II<sup>31</sup> com 804 docentes; Área III<sup>32</sup> com 544 docentes; Área IV<sup>33</sup> com 135 docentes; Área V<sup>34</sup> com 157 docentes; Instituto de Humanidades, Artes e Ciências com 57 docentes e Instituto Multidisciplinar de Ciência em Vitória da Conquista com 89 docentes.

Figura 1 – Caracterização quanto ao sexo masculino / feminino UFBA



Fonte: Elaboração próprio autor.

Apesar da vantagem numérica não ser expressiva, a presença do sexo feminino é maior do que a do sexo masculino, representando cerca de 50,3% dos docentes enquanto que os indivíduos do sexo masculino são 49,7 % deste contingente. Entretanto essa realidade não se reflete na distribuição dos docentes nas áreas de conhecimento, nos cursos, e/ou nos departamentos.

Quando se analisa a composição docente nas áreas de conhecimento da UFBA nota-se uma distribuição desigual dos sexos, essa desigualdade se estabelece a medida do valor social atribuído à determinada área de conhecimento e se organiza em dois sentidos: aquela em que as áreas de conhecimento, cursos e departamentos têm maior valor social há elevação da presença de indivíduos do sexo masculino; e em áreas de conhecimento, cursos e departamentos com menor valor social agregado, temos a presença significativa de indivíduos do sexo feminino.

---

com os resultados das entrevistas qualitativas, é preciso considerar que os dados não representam a totalidade do corpo docente da UFBA.

<sup>30</sup> Ciências físicas, matemáticas e tecnologia.

<sup>31</sup> Ciências biológicas e Profissões da Saúde

<sup>32</sup> Filosofia e Ciências Humanas

<sup>33</sup> Letras

<sup>34</sup> Artes

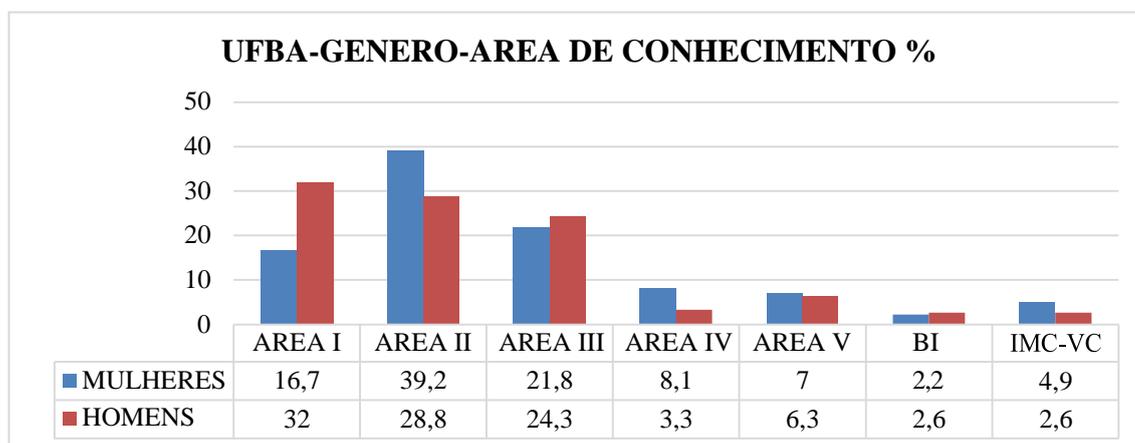
Essa realidade refuta a ideia de que, por inaptidão, indivíduos do sexo feminino não estariam presentes em algumas áreas. E mostra que mesmo quando mulheres, rompem as barreiras da masculinização de certas áreas de conhecimento e se constituem maioria, mecanismos internos são estabelecidos, no sentido confina-las em lugares não valorizados socialmente, esse fenômeno pode ser caracterizado como uma rearticulação das desigualdades de gênero e do sexismo em instituições universitárias.

A autora Paula Barreto (2015), aprofunda essa discussão, anteriormente já levantada pela autora Rosemberg e Andrade (2008), e trata da não sincronia nas desigualdades de raça e gênero, tendo em vista que desde 1998 até 2012, os censos vêm mostrando que as mulheres acumulam mais anos de estudo que os homens, em todos os grupos raciais, porém com variações internas para mais ou para menos (as mulheres pretas tem os maiores índices educacionais quando comparadas com os homens do seu grupo racial), em todos os níveis educacionais.

A partir de pesquisa empírica sobre o corpo docente da UFBA e o exame da literatura sobre gênero e ciência, a autora Barreto (2015), concluiu que, mesmo diante da vantagem numérica em instituições de ensino superior, as mulheres estão confinadas nos cursos, departamentos e ou áreas de menor prestígio social, situação que reflete imediatamente na representação de gênero nos quadros docentes em universidades.

No caso da Universidade Federal da Bahia, a distribuição dos sexos dos docentes nas áreas de conhecimento se dá da seguinte forma: 33% homens e 19% mulheres na Área I; 31,5% homens e 44% mulheres na Área II; 23% homens e 20% mulheres na Área III; 3,3 homens e 8% mulheres na Área IV; BI com 3% mulheres e 2,2% homens; e Instituto Multidisciplinar em Ciência em Vitória da Conquista com 4,9% mulheres e 2,6% homens.

Figura 2 – UFBA – Gênero área de conhecimento



Fonte: Elaboração próprio autor.

Na Universidade Federal da Bahia, há alguns pontos extremos da presença feminina e masculina destacando-se dois: a área I composta em maior parte por cursos de alto prestígio social, é a área em que se encontra a maior diferença entre indivíduos do sexo feminino e masculino, ou seja, a presença masculina é 15,3% maior que a feminina. Essa área tradicionalmente, foi associada a presença masculina, por estar relacionada com as capacidades de abstração e raciocínio lógico, consideradas inerentes ao sexo masculino. Barreto (2015) chama atenção para o fato de que na área I, a predominância de indivíduos do sexo masculino não se evidencia somente no Instituto de Química.

O outro extremo de diferença na presença dos sexos é a Área II, esta, concentra os cursos relacionados a saúde, e a presença feminina é 10,4% maior que a presença masculina. Essa realidade pode ser explicada, através da ideia que preconiza indivíduos do sexo feminino, pela sua capacidade biológica de gerar filhos, estariam mais adequadas a áreas de conhecimento relacionadas ao cuidar. Entretanto, é nesta área que se pode constatar que, quanto maior o valor social atribuído a determinado curso, maior a quantidade de indivíduos do sexo masculino.

A Faculdade de Medicina integra a área de saúde, que por sua vez contém maior quantidade de indivíduos do sexo feminino, entretanto, a FAMED, maior faculdade da área II, com 223 docentes, é 12% mais masculina do que feminina, sendo esta composta por 44% de indivíduos do sexo feminino e 56% de indivíduos do sexo masculino. Barreto (2015), em seu estudo que aborda a distribuição dos sexos no corpo docente da UFBA, indicou resultados no mesmo sentido, concluindo que nas carreiras docentes, independente da área de conhecimento, os homens estão nas carreiras mais tradicionais e com status social maior, enquanto as docentes do sexo feminino estão em cursos “associados ao cuidar, de menor prestígio social, e menos tradicionais.” (BARRETO, 2016, p. 57).

### **3.4.2 Caracterização quanto aos grupos raciais**

A UFBA é uma universidade que se encontra em um estado brasileiro que tem em sua capital maior proporção de afrodescendentes fora da África, entretanto, até pouco tempo atrás a sua população discente, principalmente em cursos de maior prestígio social, era composta quase que majoritariamente, por indivíduos brancos. As ações afirmativas, provocaram

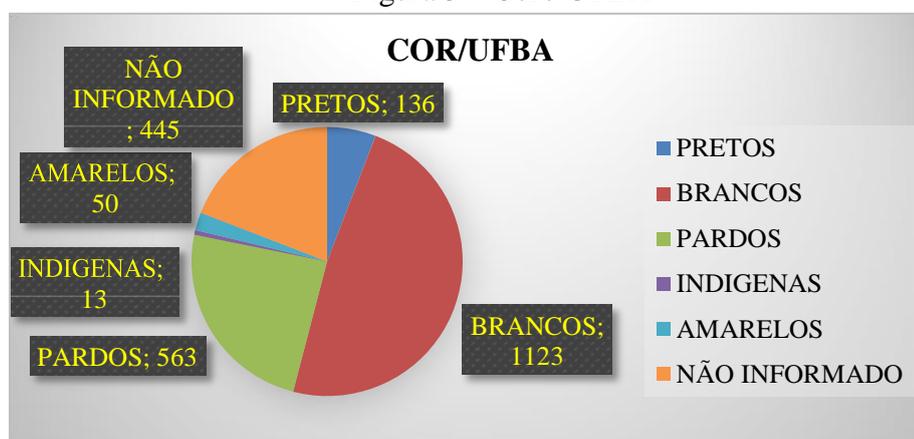
algumas tímidas mudanças nesse cenário, entretanto, há muito que se avançar quando trata-se da composição do quadro docente desta universidade.

Sem considerar, os 445 docentes que não informaram a sua classificação racial, o corpo docente da UFBA, no que diz respeito aos grupos raciais, atualmente é composto da seguinte forma: 60% docentes brancos, 30% docentes pardos, 7% docentes pretos (37% docentes negros), 2% docentes amarelos e 1% docentes indígenas. A partir destes dados é possível concluir que há uma desproporcionalidade entre a presença do grupo racial branco e negro no quadro de docente da Universidade Federal da Bahia, assim como também entre amarelos e indígenas. Esse argumento baseia-se na representação destes grupos raciais no estado da Bahia.

A ausência das populações nativas, pode ser observada quando se compara os dados dos amarelos com os indígenas, constatando-se que há mais amarelos nos quadros docentes da UFBA, que indígena, vale a pena ressaltar que a Bahia não tem tradição em imigração amarela, como São Paulo e outros estados brasileiros.

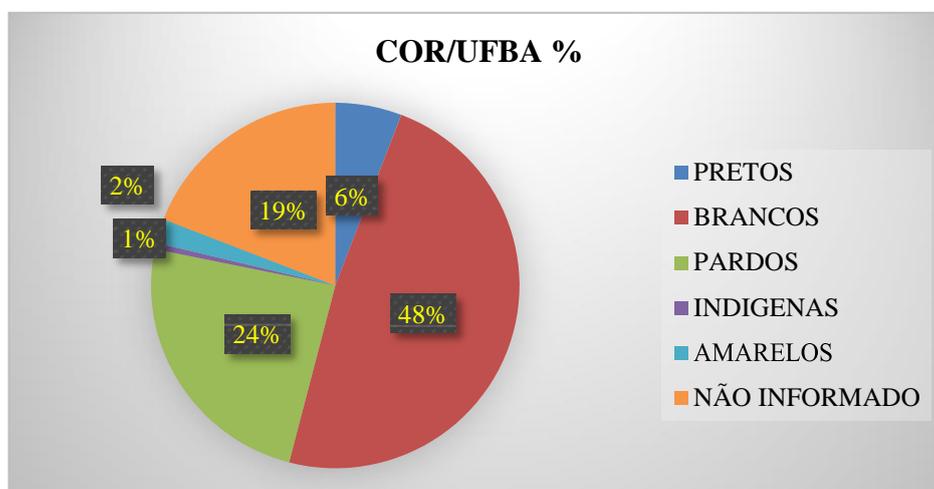
Juntos, pardos e pretos que constituem o grupo racial negro equivalem 37% do corpo docente da UFBA, mas a representação deste grupo racial na população baiana é de 79,3% de acordo com os dados do PNAD 2014. Ao analisar esses dados sobre a UFBA, não podemos seguir a tese do autor José Jorge de Carvalho (2005-2006) sobre confinamento racial do mundo acadêmico, afinal diferentemente da região sudeste, há uma quantidade considerável de docentes negros na universidade em questão. O problema que se coloca aqui é a sobre representação do grupo racial branco neste espaço acadêmico, tendo em vista a sua sub-representação na população baiana, realidade essa que evidencia como o racismo estrutura as relações em território baiano.

Figura 3 – Cor / UFBA



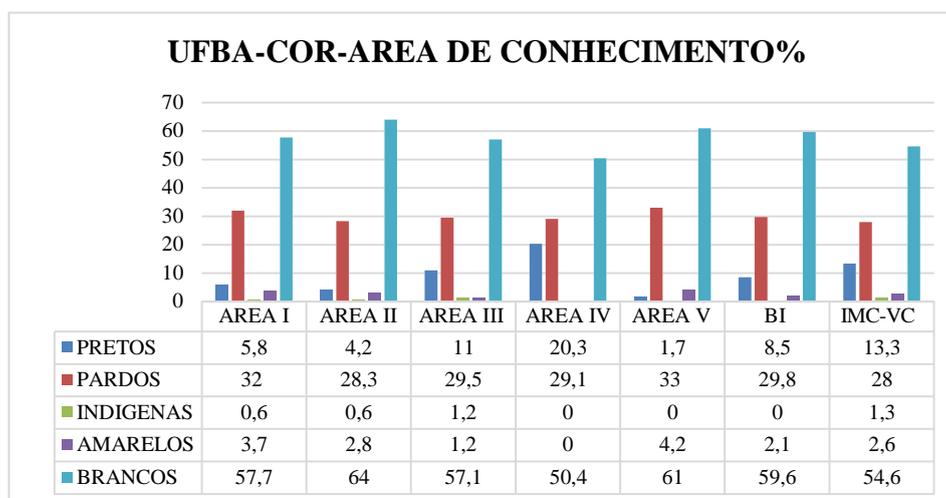
Fonte: Elaboração próprio autor.

Figura 4: Cor / UFBA %



Fonte: Próprio autor.

Figura 5 - Gráfico: UFBA - Cor - Área de conhecimento.



Fonte: Elaboração próprio autor.

Levando em consideração as desigualdades que se estabelecem em âmbito mais específico, a observação da distribuição dos grupos raciais dos docentes nas áreas de conhecimento, leva à conclusão de que essa composição se dá de forma hierarquizada, de acordo com o valor social das áreas em questão.

As áreas: I, II, III, IV, V, BI e o Instituto Multidisciplinar em Ciências, em Vitória da Conquista, se diferenciam em tamanho e conseqüentemente em quantidade de docentes, desta forma haverá na análise uma não coincidência entre as conclusões sobre os números absolutos e percentuais a depender do tamanho da área em questão, em pesquisas que levam em

consideração números percentuais, é comum esse tipo de distorção, pode-se citar como exemplo os casos de Salvador e São Paulo, em pesquisas também sobre os grupos raciais, é notório que percentualmente o grupo racial negro (preto e pardos) e os pretos e pardos (considerados separadamente) em números absolutos, estão em maior quantidade na cidade de São Paulo, dada a sua quantidade populacional geral, entretanto, Salvador é considerada a cidade brasileira mais negra fora da África, porque percentualmente seus números são maiores, ou seja, dado o todo populacional, há uma concentração de negros na cidade de Salvador.

Na UFBA, o grupo racial branco compõe todas as áreas de conhecimento com percentuais entre 50% e 64% e números absolutos de 1123 docentes no total, é importante salientar que este é o único grupo racial com maioria percentual e absoluta em todas as áreas de conhecimento. A área de conhecimento com menor percentagem de indivíduos deste grupo racial é a área IV formada pelos cursos de Linguagens, com 50,4%, mas em números absolutos, a área que contém menor número de docentes brancos é o Bacharelado Interdisciplinar com 28 docentes brancos. A área II, formada pelos cursos das Ciências Naturais, concentra maior percentagem de indivíduos brancos, com valores de 64% da composição dos seus quadros docentes, que equivale a 419 docentes, a maior quantidade de um grupo racial dentro de uma área de conhecimento, em números absolutos e percentuais, é importante salientar que a maioria destes docentes se concentra na Faculdade de Medicina.

O grupo racial pardo também está presente em todas as áreas de conhecimento em percentagem que variam de 28 % a 33%, com números absolutos de 563 docentes. As suas maiores concentrações em números percentuais são as áreas V e I com 33% e 32% respectivamente, mas em números absolutos Área II e Área I com 186 e 152 docentes respectivamente, sendo assim, considerando os números percentuais e absolutos a Área I é aquela que concentra maior quantidade de docentes pardos. Esse grupo racial é aquele que se distribui de forma mais ou menos coerente em todas as áreas de conhecimento, sendo que a diferença máxima percentual da sua distribuição nas áreas de conhecimento é de 5%.

O grupo racial preto, também está representado em todas as áreas de conhecimento totalizando 136 docentes, sendo que sua maior concentração percentual se dá na área IV, com cerca de 20,3% de docentes, a quantidade de docentes pretos nesta área quase dobra em relação a outras áreas, entretanto em números absolutos, a maior quantidade de docentes pretos está na Área III, referente às Ciências Humanas e suas tecnologias. A menor concentração percentual e absoluta deste grupo racial está na área V, representando cerca de 1,7 % e dos docentes respectivamente.

Sobre a presença negra nos quadros docentes, levando em consideração as áreas de conhecimento, temos os seguintes dados: Área I com 38,8%; Área II com 32,5%; Área III 40,5%; Área IV 49,4%; Área V 34,7%; BI 38,3%; e IMC 41,3%. A presença negra, (pardos mais pretos), oscila entre 30,5 % e 49% do quadro docente da UFBA, com maior concentração percentual na área IV e menor concentração na área II, com relação aos números absolutos temos a Área II com maior quantidade de docentes negros: 214; e o Bacharelado Interdisciplinar com menor quantidade de docentes negros totalizando 18 docentes, as áreas de conhecimento com maior quantidade absoluta de docentes negros são as áreas I e II com 180 e 214 docentes respectivamente. É importante sinalizar que para além das impressões iniciais de pesquisa, estereótipos que são construídos em torno da identidade negra e a ideia de confinamento racial do mundo acadêmico, a presença desta população no quadro docente da UFBA, em números absolutos, podem trazer um outro caminho de interpretação que complemente as conclusões de pesquisa que já foram alcançadas, sobre esta realidade.

Em geral, relaciona-se a população negra a área das artes e linguagens, os dados nos mostram que de fato, há uma presença significativa de docentes negros nestas áreas, dada a própria forma como se articulam o racismo institucional e o racismo presente na sociedade que molda os processos de identificação e contribuem para que o grupo racial negro, ocupe espaços que coincidam com os estereótipos construídos a seu respeito. Entretanto, esses dados nos mostram o outro lado da moeda, em que docentes negros ocupam em números absolutos, quantidades consideráveis de cadeiras nas áreas I e II; Mesmo que proporcionalmente haja uma sub-representação, isto pode indicar um engajamento da população negra no sentido de superar estereótipos, estando presente em áreas que tradicionalmente repeliram a presença negra.

O grupo racial amarelo está representado em todas as áreas de conhecimento, exceto na área IV totalizando 50 docentes. A maior concentração deste grupo racial é na área V, seguida da área I, tendo porcentagens de 4,2% e 3,7% respectivamente. A área com menor concentração do grupo racial amarelo é a área III, composta pelos cursos de humanas e suas tecnologias. É interessante constatar que apesar da tradição asiática de presença nas áreas exatas se confirmar nos dados da Universidade Federal da Bahia, a sua maior concentração em termos percentuais se dá nas áreas das artes, mas em termos absolutos estes docentes se concentram nas áreas I e II com 18 e 19 docentes respectivamente.

O grupo racial indígena é o mais sub-representado na UFBA, totalizando apenas 13 docentes. Em números percentuais, sua maior concentração está no Instituto Multidisciplinar em Ciências, em Vitória da Conquista com 1,3% e menor concentração 0,6% nas áreas I e II.

Em números absolutos está em maior quantidade com cinco docentes na área III e menor quantidade com um docente no Instituto Multidisciplinar em Ciências.

### **3.4.3 A interseccionalidade das desigualdades de raça e gênero no quadro docente da UFBA**

Os estudos sobre as desigualdades realizados pelas ciências sociais e influenciados pela teoria marxista, tem se caracterizado por homogeneizar em padrão binário: homem/mulher, negro/branco; as diferenças e desigualdades de raça e gênero, nos grupos raciais ou nas categorias de gênero, universalizando indivíduos dentro de uma mesma categoria. Entretanto nem as experiências dentro de um mesmo grupo racial, nem as experiências intragênero coincidem. Desse modo torna-se necessário uma teoria e prática que entenda como as diferenças raciais, de sexualidade, de geração e de gênero, são articuladas no sentido de estabelecer desigualdade.

Visando de superar essa limitação a abordagem feminista interseccional inicia problematização dessa realidade trazendo à tona a ideia de que o campo social está inter cruzados de várias camadas de opressão, que não se resumem a uma categoria isoladamente. Segundo BARBOSA (2013) duas autoras são vanguardistas no sentido de desenvolvimento desta abordagem: A Glória Anzaldúa que nos anos 80 insere no debate feminista norte-americano contribuições de feministas que estavam na margem desta discussão como as mulheres não brancas em geral, do terceiro mundo e de sexualidades não heterossexuais e também a Kimberlé Crenshaw (2002) que traz importantes contribuições com o seu conceito de interseccionalidade. Ela mostra como o gênero é intersectado por diversas formas de identificação, gerando situação de vulnerabilidade específica para determinados grupos.

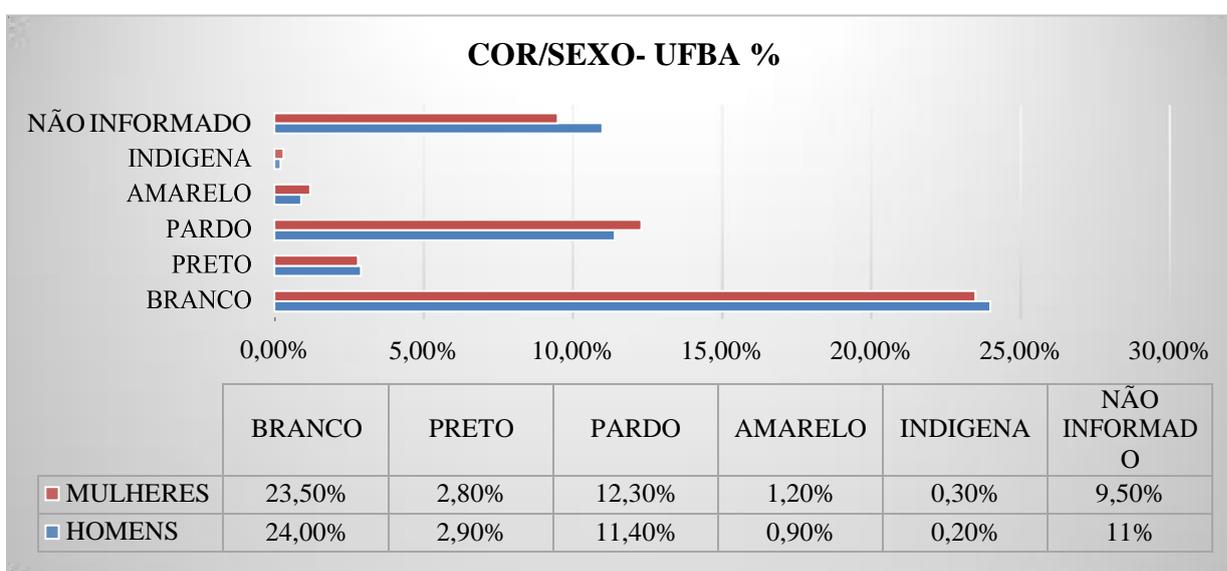
Considerando a intersecção das diferenças que por conseqüências geram situações únicas de desigualdades entre indivíduos do mesmo sexo ou raça, é que não se pode fazer uma análise dos quadros docentes da UFBA, sem abordar como se distribuem os docentes a partir das intersecções de gênero e raça.

Analisando o gênero e a raça, o quadro docente da UFBA é composto em números absolutos por 568 homens brancos e 555 mulheres brancas, em números percentuais equivalentes a 61,7% e 57,7% respectivamente; 271 homens e 292 mulheres pardas em números percentuais equivalentes a 29,4% e 30,4% respectivamente; 69 homens e 67 mulheres pretas em números percentuais equivalentes a 7,5% e 7% respectivamente; 22 homens e 28 mulheres amarelas em números percentuais equivalentes a 2,4% e 3%

respectivamente; 8 mulheres e 5 homens indígenas em números percentuais equivalentes a 0,5% e 0,8% respectivamente.

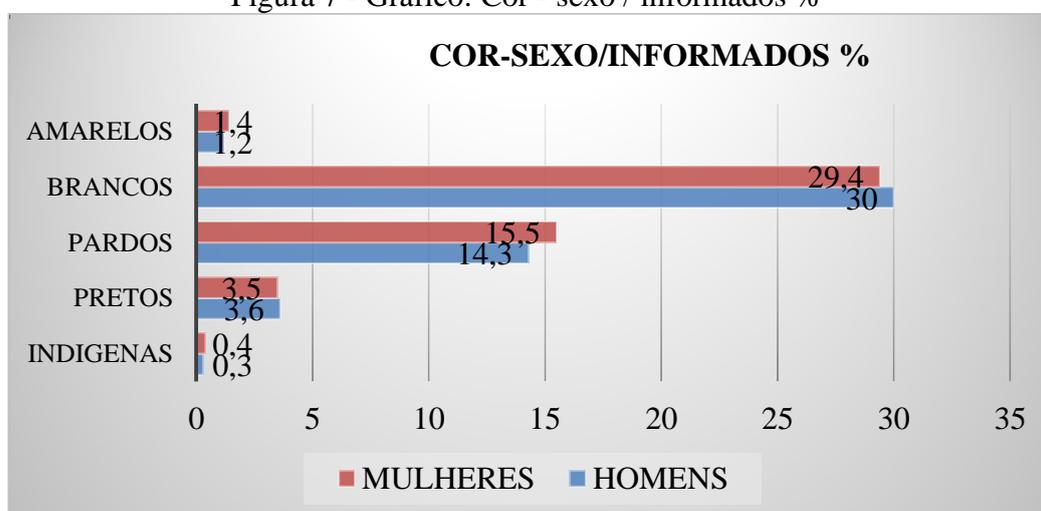
O grupo racial branco e preto possui maior quantidade de docentes do sexo masculino, ao contrário dos pardos, indígenas e amarelos, que o sexo feminino está ligeiramente sobre representado, quando junta-se pardos e pretos, formando grupo racial negro, temos: 340 homens e 359 mulheres, equivalente percentualmente a 36,9% e 37% respectivamente, esses dados, mostram que em termos de gênero há representação mais equitativa deste grupo racial.

Figura 6 – Gráfico: Cor / Sexo – UFBA%



Fonte: Elaboração próprio autor.

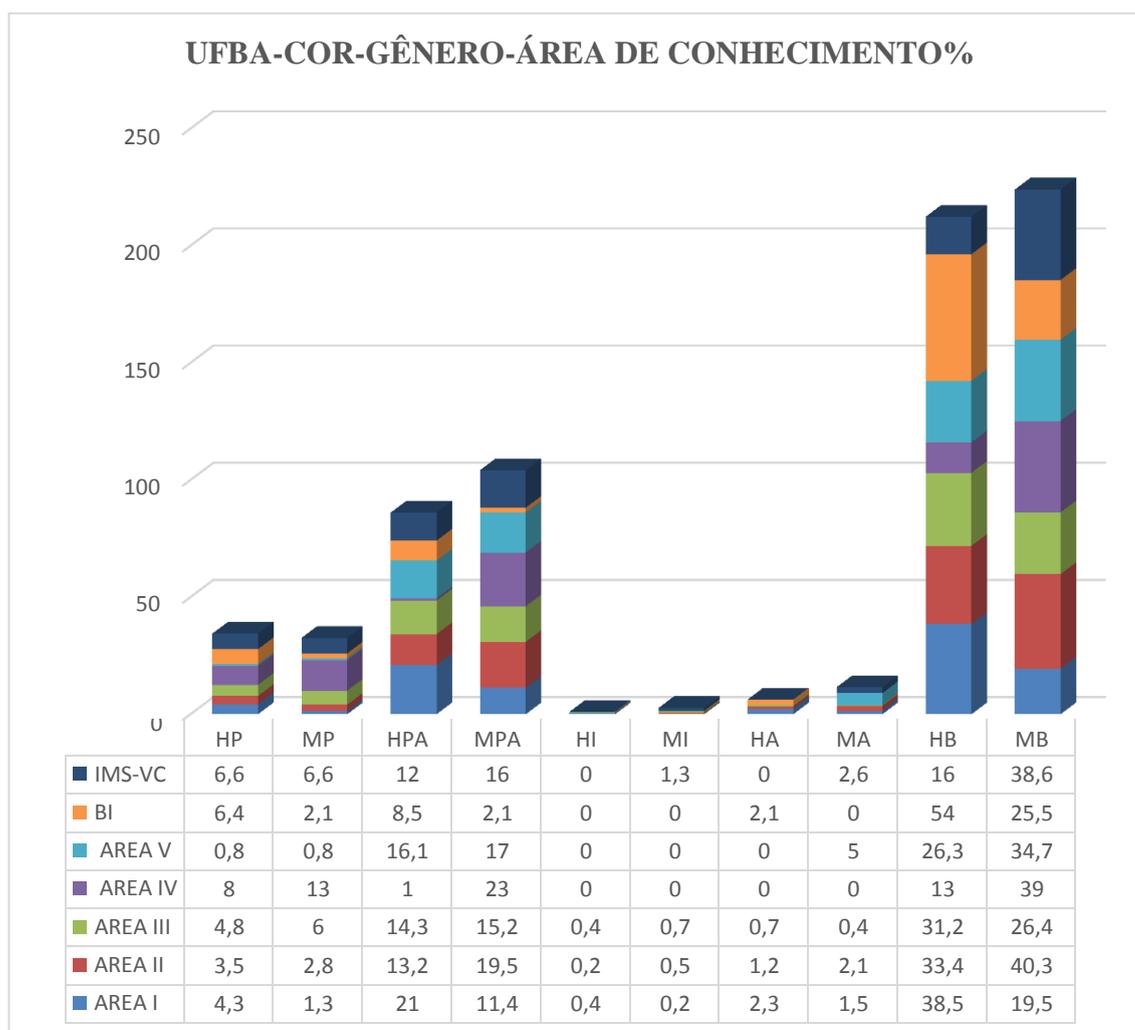
Figura 7 - Gráfico: Cor - sexo / informados %



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Com relação às áreas de conhecimentos, temos alguns destaques de acordo com a área em questão: homens, mulheres pretas e mulheres pardas, estão em maior percentual na Área IV, representando 8%, 13% e 23% respectivamente; homens pardos estão em maior quantidade na Área I, representando 21% dos docentes desta área; homens indígenas estão concentrados nas Áreas I e III, representando 0,4% de cada Área, mulheres indígenas estão em maior quantidade no Instituto Multidisciplinar em Ciências em Vitória da Conquista representando 1,3% deste quadro docente; Homens amarelos estão concentrados na Área I, e mulheres amarelas na área V com percentuais de 2% e 5% respectivamente; homens e mulheres brancos estão concentrados no BI e Área II com 54% e 40,3% respectivamente.

Figura 8 - Gráfico: UFBA cor gênero área de conhecimento % <sup>35</sup>



Fonte: Elaboração próprio autor.

<sup>35</sup> HP- Homem preto/ MP- Mulher preta/HPA-Homem pardo/MPA-Mulher Parda/HI- Homem indígena/ MI-Mulher indígena/ HA- Homem Amarelo/MA- Mulher amarela/ HB-Homem branco/MB-Mulher Branca

Importante indicar em números absolutos alguns destaques com relação às Escolas, Institutos e Faculdades da UFBA. A Faculdade de Medicina concentra o maior número de homens e mulheres brancas 62 e 54 docentes, respectivamente, maior do que qualquer outro grupo em qualquer Instituto, Escola ou Faculdade, entretanto a presença dos homens brancos é ainda maior na Escola Politécnica, totalizando 65 docentes deste grupo racial. O Instituto de Letras concentra o maior número de docentes pretos de ambos os sexos e em comparação com qualquer outra Escola, Instituto ou Faculdade da UFBA, totalizando 13 mulheres pretas e 8 homens pretos. O Instituto de Letras também concentra a maior quantidade de mulheres pardas, já os homens pardos são encontrados em maior quantidade na Escola Politécnica.

Ângela Brito (2017) em seu levantamento, que visou conhecer por meio de pesquisa institucional o corpo docente da Universidade Federal da Bahia, no que diz respeito à distribuição dos grupos raciais e gêneros analisou a presença de docentes negras na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

A autora consultou os sites da Superintendência de Administração Acadêmica (SUPAC), da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP/PROPLAN), do Sistema Integrado de Pessoal (SIP) da UFBA, o currículo lattes de cada docente, realizou contatos através de e-mails, telefone, visitas às coordenações e chefes de todas as unidades de ensino e utilizou a técnica *snowball* (*snowballsampling*).

A análise dos resultados se deu através de indicadores de paridade racial e de gênero-IPR/IPG.

O indicador utilizado para análise dos dados quantitativos foi o índice de indicador construído pela Fundação Carlos Chagas para medir a distância entre negros e brancos para qualquer valor numérico<sup>10</sup>. O IPG é utilizado pela Unesco nos relatórios de monitoramento global “Educação para Todos”. Assim, o IPR foi espelhado no IPG. Um IPR de valor 1 indica a paridade entre negros e brancos; um IPR entre 0 a 1, uma disparidade a favor dos brancos, um IPR maior do que 1, uma disparidade a favor dos negros (Fundação Carlos Chagas, 2016). Um IPG com valor 1 indica paridade entre os sexos; um IPG que varia de 0 a 1 significa uma disparidade em favor dos homens; um IPG maior do que 1 indica disparidade em favor das mulheres. Aceitam-se valores entre 0,95 a 1,05 como intervalo de confiança. Desta forma, qualquer indicador menor do que 0,95 representa uma desigualdade para mulheres e qualquer indicador maior do que 1,05, uma vantagem para as mulheres.” (BRITO, A. 2017, p.10).

A pesquisa de campo se deu através do cruzamento da identificação por heteroclassificação e autoclassificação para que a partir daí, houvesse uma análise da inserção de docentes negros nas carreiras acadêmicas. Na área I e II foram encontrados 1252 docentes, sendo que 1016 deles são brancos e 236 negros (considerando pretos e pardos). Na pesquisa sobre a área III, foram encontrados 400 docentes, sendo que 356 brancos e 44 negros.

Na Área III, Dos 400 docentes encontrados, 356 são brancos (180 homens e 176 mulheres), 26 mulheres negras (12 pardas e 14 pretas), e 18 homens negros (8 pardos e 10 pretos). Com relação a área I são 291 homens brancos, 60 homens pardos, 30 homens pretos, 160 mulheres brancas, 26 mulheres pardas e 9 mulheres pretas. Na área II, 242 homens brancos, 25 homens pardos, 8 homens pretos, 325 mulheres brancas, 58 mulheres pardas, 14 mulheres pretas.

Não é possível estabelecer uma comparação direta entre esta pesquisa e aquela realizada por Brito, A. (2016-2017; 2017), entretanto, alguns resultados coincidem. A sobrerepresentação do sexo feminino (em algumas unidades) e do grupo racial branco. As mulheres brancas são maioria nas áreas II, e sexo feminino dos grupos raciais sobrerepresentados, é maioria nas áreas I, II e III.

É importante destacar que a quantidade de docentes pretos do sexo feminino e masculino da área III supera a quantidade de docentes pardos, e que, apesar da maioria de mulheres brancas na área II, a carreira com maior prestígio social desta área: Medicina, é ocupada majoritariamente por docentes brancos do sexo masculino. A presença negra é uma realidade em todas as três áreas analisadas pela autora, entretanto, em comparação com presença deste contingente racial na população de Salvador, há uma sub-representação. Esses dados construídos por Brito, A. (2016-2017; 2017) coincidem com aqueles encontrado na presente pesquisa.

Jacobina (2016) identificou em um período que vai de 1833 a 1972, 12 docentes negros, sendo que 8 deles ensinaram ainda no século XIX, no período que situa-se inclusive antes da abolição da escravidão e que vai de 1833 a 1896, apenas 4 foram encontrados, por este autor, no século XX. Em levantamento realizado nesta pesquisa 59 docentes negros foram encontrados, na mesma faculdade, em 2016, sendo que 52 deles auto identificam-se como pardos e 7 como pretos, no total de 223 docentes.

Thales de Azevedo (1996) afirmou que no período pós-império, houve ascensão de uma nova classe social no Brasil, dos bacharéis, e doutores, composta por muitos mestiços. O autor afirma que durante a realização desta pesquisa, muitos mestiços estavam ascendendo socialmente, essa ascensão foi pautada principalmente no matrimônio e caracteristicamente construída pelo conflito, oriundo da penetração dos mestiços nos ambientes mais exclusivistas do ponto de vista racial, da elite brasileira.

Azevedo (1996) na sua análise sobre a composição racial nas classes baianas indicou a distribuição das ocupações entre as identificações raciais na sociedade baiana. O autor classifica os empregos mais ocupados por: brancos, mestiços e pretos. Nesta classificação, o

autor indica que as ocupações que estavam na base da sociedade, eram ocupadas pelos pretos, nas ocupações que compunham as classes intermediárias, estariam os mestiços, e nas ocupações de elite, estavam os brancos.

A ocupação de professores universitários, segundo ele era uma das ocupações em que os brancos costumavam predominar. Numa amostra de 232 pessoas, o autor encontrou 70% de docentes brancos, 14,2% de mulatos, nenhum preto, e 15,5% branqueados, podemos concluir baseado inclusive nas categorias utilizadas pelo autor, que quase 30% da ocupação docente era composta por mestiços ou pardos.

Esses dados revelam algumas informações importantes: a primeira delas, a hipótese que a situação da Bahia, quanto a autodeterminação negra, no sentido de se fazer incluir em uma sociedade estratificada racialmente, foi, guardando as devidas proporções, bem sucedida, dado inclusive a posição social ocupada por estudantes e docentes negros<sup>36</sup> que passaram por esta faculdade.

A segunda revela que diferentemente da região sudeste, em que os docentes negros não representam nem 5% do corpo docente, mesmo quando em números absolutos, a população negra desta região é superior aquela presente no estado da Bahia. Na Faculdade de medicina do referido estado, o contingente negro representa cerca de 26% dos docentes e considerando a Universidade Federal da Bahia esse percentual é de cerca de 37%.

Outra informação provoca reflexão sobre a especificidade do racismo brasileiro e o papel das camadas intermediárias de brancos sociais, que segundo Carlos Moore, efetiva a dominação de uma minoria branca sobre maioria negra. Um exame rápido das fotografias dos docentes considerados como afrodescentes, na pesquisa de Jacobina (2016) nos revela que a maioria deles seriam considerados na atualidade: brancos sociais, entre estes apenas 5 de 12 docentes podem ser considerados socialmente como negros.

A presente pesquisa encontrou 59 docentes negros na Faculdade de Medicina mas apenas 7 deles declararam-se pretos, a pesquisa realizada por Thales de Azevedo (1996) não encontrou nenhum preto, mas encontrou ensinando na Universidade Federal da Bahia, 70% docentes brancos e 30% de docentes mulatos e branqueados.

---

<sup>36</sup>Francisco Gê Acayba Montezumba, 1º parlamento negro no império, atuante contra o tráfico negreiro, recebeu título de Visconde de Jequitinhonha e representou a FAMED no casamento da princesa Isabel; Satyro de Oliveira que foi deputado provincial da Bahia (1878-1882), presidente da província do Ceará (agosto de 188-1884) e assinou 5 anos antes da princesa Isabel, em 1883 abolição da escravidão; Alfredo Casemiro Rocha, prefeito do município de Cunha em São Paulo; Ernesto Carneiro Ribeiro que fundou o Colégio da Bahia, foi professor de Ruy Barbosa e Castro Alves, fez revisão do Código Civil Brasileiro que substituiu as Ordenações Filipinas, Revisou a gramática brasileira, incorporando aspectos da língua falada no cotidiano.

Jacobina (2016 *apud* PRADES, 1846) afirma que apenas um quinto de estudantes da Faculdade de Medicina eram brancos, mas também afirma que mais da metade eram mulatos, resta saber se a classificação mulato equivale ao que se entende enquanto branco social ou negro, este mesmo autor afirma que outra parte de estudantes era formada por brancos da terra. As categorias mulatos e brancos dá terra podem se referir aos brancos sociais, essa informação reforça a tese de Carlos Moore, de que em sociedades herdeiras do modelo racial de origem árabe, mulatos e brancos da terra, podem ser classificados enquanto brancos (e ocupar lugares intermediários na hierarquia racial da sociedade).

Diante desta realidade, resta saber se os 52 docentes pardos que hoje atuam na Faculdade de Medicina, ou a maior parte dos 37% de docentes que juntos formam o grupo racial negro, ou mais especificamente 30% de docentes pardos, são na realidade brancos sociais, confirmamos a tese de José Jorge de Carvalho sobre o confinamento racial do mundo acadêmico.

Se essa informação não se confirmar, e a representatividade negra for um fato na Universidade Federal da Bahia, teremos uma atualização á tese que o autor José Jorge de Carvalho propôs. Pois mesmo que haja uma quantidade considerável de docentes negros nesta universidade (dessa forma não podemos falar em confinamento), ainda há uma hierarquização racial interna, de acordo com o valor social das unidades de ensino, fazendo com que negros ocupem cursos, unidades, departamentos, faculdades e escolas que não são valorizados socialmente, além de haver também sobrerepresentação branca nos quadros docentes da UFBA, tendo em vista que este grupo racial representa apenas 20% da população baiana.

#### **4 SITUANDO OS DISCURSOS: PERFIL DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

Este capítulo tem por objetivo caracterizar os discursos docentes a partir dos contextos interpretativos. Os discursos são práticas sociais situadas em contextos interpretativos, dessa forma, são imprescindíveis, para a compreensão dos posicionamentos quanto a raça e para caracterizar o racismo entre os docentes da UFBA, a análise dos dados sociodemográficos no sentido de identificar o lugar de fala dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Os discursos e seus contextos interpretativos estão articulados no sentido de produzir significados para determinada realidade social, por isso esta pesquisa optou por utilizar algumas informações pessoais e de trajetória em espaços educacionais, dos docentes, para situar os discursos e prosseguir com uma análise mais aprofundada sobre a racialização e o racismo na UFBA, além de estabelecer conexões com a tese que indica o racismo como fenômeno estrutural e sistêmico.

Apresentam-se a seguir uma caracterização geral do perfil dos docentes participantes desta pesquisa, optou-se pela ocultação dos nomes reais dos entrevistados, apesar da maioria delas e deles terem optado por revelar sua identidade.

##### **4.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA**

No total de 10 (dez) docentes entrevistados, 4 (quatro) são sexo feminino e 6 (seis) do sexo masculino. As docentes do sexo feminino são do Instituto de Letras, Escola de Enfermagem e Instituto de Matemática (Departamento de Computação), apenas 2 (duas) docentes negras negaram-se direta e indiretamente participar da pesquisa, enquanto de 15 (quinze) docentes brancas foram convidadas a participar, mas somente uma respondeu positivamente. Isso se refletiu na representatividade de gênero e raça nesta pesquisa. As mulheres estão ligeiramente em maior quantidade que os homens na UFBA, no entanto, foram entrevistadas apenas 4 (quatro), 2 (duas) pretas, 1 (uma) parda e 1 (uma) branca. Destas, apesar de as mulheres pretas estarem sub-representadas nos quadros docentes da UFBA (em comparação com mulheres e homens brancos e pardos), a maioria foi receptiva aos convites de pesquisa.

Foram entrevistados 6 (seis) docentes do sexo masculino, no Instituto de Letras, Escola Politécnica e Faculdade de Medicina, a maioria deles são negros, e distribuem-se em 3 (três) pardos, 1 (um) preto e 2 (dois) brancos. Dois docentes brancos responderam, mas se encontram no exterior o que inviabilizou a participação na pesquisa.

Sobre a naturalidade, 3 (três) docentes pardos e 1 (um) preto são oriundos de Salvador, 2 (dois) são oriundos do interior da Bahia: 1 (um) pardo e 1 (um) branco. Duas docentes são oriundas de São Paulo: uma branca e uma preta, e as demais docentes são naturais de Salvador.

A maioria dos docentes são ateus ou agnósticos, mas 3 (três) docentes negros, 2 (dois) homens e 1 (uma) mulher, são de religião de matriz africana, 1 (um) docente pardo católico e 1 (um) docente branco é judeu não praticante. Não há filiação partidária ou ligação com movimentos sociais da maioria dos docentes brancos e pardos, mas a docente branca simpatiza com movimentos que lutam pelos direitos das minorias sexuais e pela igualdade de gênero, um docente branco milita na luta antimanicomial, e construiu uma sólida trajetória de proximidade entre a Faculdade de Medicina e a comunidade popular negra de Salvador.

Os docentes negros tem simpatia pelas agendas políticas de esquerda, nenhum é filiado ao Movimento Negro Unificado, apesar do apreço demonstrado por esta instituição de luta pela igualdade racial, e 2 (dois) deles, uma docente e um docente, fazem parte do Coletivo Luiza Bairros que luta pela equidade racial no corpo docente e no acesso a pós graduação.

Com relação às atividades desenvolvidas na universidade, três docentes brancos têm em média 18 anos de docência, mas a docente branca possui menor tempo de docência<sup>37</sup>. Todos assumiram algum cargo de comando como a chefia, coordenação ou direção, somente uma docente negra desenvolveu atividades acadêmicas no exterior, os docentes negros iniciaram carreira acadêmica em outras universidades, mas a maioria atua desde o ingresso, na docência, na UFBA com dedicação exclusiva, e todos graduaram-se em universidades públicas estaduais ou federais, em todos os níveis acadêmicos.

Os quatro docentes pardos, tem em média 8 anos de docência, trabalham em regime de dedicação exclusiva, sendo que um deles tem carga horária de 20 horas, este docente atua também em instituição privada. Todos atuaram em cargos de chefia ou coordenação, dois docentes desenvolveram atividades como pós-graduandos ou docentes no exterior, dois docentes desenvolveram ou desenvolvem atividades docentes fora da UFBA; todos fizeram carreira acadêmica em universidades públicas federais.

Os três docentes pretos têm em média 16 anos atuando com dedicação exclusiva, na trajetória docente, atuaram na UFBA e em outras universidades públicas, uma docente e um

---

<sup>37</sup> A tardia inserção na docência se deu por escolha própria. A docente em questão, mesmo tendo qualificação para seguir carreira acadêmica, deu prioridade a outras atividades da vida.

docente atuaram no exterior em estudos de pós-graduação e na docência, duas docentes negras já assumiram cargos de coordenação, chefia e uma delas foi pró-reitora.

A faixa etária dos docentes entrevistados situou-se entre 38 e 67 anos de idade sendo o mais jovem um docente preto e a mais velha uma docente preta. A trajetória na educação básica dos docentes negros se deu em instituições educacionais públicas estaduais e da Polícia Militar.

A trajetória da educação básica dos docentes se dividiu entre instituições públicas estaduais, federais, militares e instituições privadas de alto padrão, importante salientar que um dos docentes pardos estudou parte da vida em instituição pública estadual e o ensino médio em escola privada de classe média.

Dois dos docentes brancos, construíram trajetória educacional em escolas tradicionais, relacionada aos seus pertencimentos étnicos, e um docente branco (o mais velho, baiano, interiorano) estudou em colégio público estadual.

A identificação racial dos docentes foi atualizada através da heteroclassificação da pesquisadora e da percepção dos docentes de como outras pessoas os classificam racialmente. Sete docentes se identificaram racialmente como negros ou afrodescendentes, entretanto apenas três deles afirmaram ser heteroclassificados como pretos. Um docente que inicialmente demonstrou dúvidas entre autoafirmação enquanto negro ou pardo, afirmou que dependendo da situação em que se encontra a identificação racial muda, dessa forma, ele foi heteroclassificado enquanto pardo. A auto-identificação racial dos docentes pardos coincidiram com a heteroclassificação da pesquisadora e a heteroclassificação percebida sobre os mesmos.

A docente branca afirmou sua branquitude de maneira direta e consciente dos seus significados na sociedade brasileira, dois docentes brancos, afirmaram suas branquitudes, de forma desconfortável e desassociando-as da ideia de privilégios. Um deles assumiu uma postura antiracista e outro postura antiracialista. Ambos não auto-classificaram-se como brancos espontaneamente, mas afirmaram que as pessoas os enxergam como brancos, desse modo a pesquisadora heteroclassificou os mesmos como brancos.

Figura 9 - Quadro 1: síntese docentes – UFBA

<b>Quadro síntese – Docentes UFBA</b>				
<b>Docentes</b>	<b>Negros/Pretos</b>	<b>Negras/Pretas</b>	<b>Pardos/Pardas</b>	<b>Branco/Branca</b>
<b>Unidade de ensino</b>	Instituto de Letras.	Instituto de Letras / Escola de Enfermagem.	Instituto de Matemática/ Instituto de Letras/ Escola Politécnica.	Escola Politécnica/ Instituto de Letras/ Faculdade de Medicina.
<b>Faixa etária</b>	38 anos.	50-67 anos.	40-47 anos.	48-64 anos.
<b>Religião</b>	Candomblé.	Candomblé. Sem religião.	Ateu. Católico. Candomblé.	Judeu. Ateu
<b>Filiação ou simpatia partidária</b>	Nenhuma.	Esquerda.	Esquerda.	Nenhuma.
<b>Filiação ou simpatia a movimento social</b>	Coletivo Luiza Barros.	Movimento Negro/ Coletivo Luiza Bairros.	Nenhuma.	Nenhuma.
<b>Tipo de instituição frequentada na educação básica</b>	Pública Estadual.	Pública.	Publica Estadual/Militar/ Federal/Privada.	Privada.
<b>Tipo de instituição frequentada na educação superior</b>	Pública Federal.	Pública Federal.	Pública Federal.	Pública Federal.
<b>Reflexões sobre identidade</b>	Influenciada pela família, pelas instituições escolares e pela abordagem policial.	Influência da família. Mas a identificação negra sempre foi uma realidade.	Influência familiar ou nunca realizou reflexões deste tipo.	Nunca fez reflexão deste tipo/ Reflexão a partir de relações interpessoais e inserção em instituição com maioria negra/ Reflexão de branquitude como privilégio.
<b>Reflexão sobre Racismo</b>	Existe racismo no Brasil e na UFBA.	Existe racismo no Brasil e na UFBA.	Existe racismo no Brasil e na UFBA /Não existe na UFBA.	Existe racismo no Brasil e na UFBA.
<b>Reflexão sobre racismo na UFBA e racialização entre docentes</b>	Difícil identificar/ racismo velado.	Racismo aberto/ racismo velado.	Racismo Velado/ Não existência de racismo.	Racismo Velado.

Fonte: Elaboração próprio autor.

#### 4.2 TRAJETÓRIAS E IDENTIFICAÇÃO RACIAL DOS DOCENTES NA UFBA: “NUNCA PENSEI SOBRE ISSO” VERSUS “SEMPRE ME VI COMO NEGRA/NEGRO”

Esta sessão tem por objetivo analisar os discursos dos docentes sobre identificação racial e a construção de seus processos identitários, além de suas trajetória. Diferentemente das abordagens usuais, que consideram como negros, indivíduos que auto-identificam-se como pardos e pretos, e homogeneízam as experiências dos mesmos, essa pesquisa entende que há diferenças substanciais na trajetória de construção de identidade do grupo em questão. Essas diferenças são importantes também na percepção do racismo enquanto fenômeno gerador de estruturas sociais e definidora das possibilidades de indivíduos negros na sociedade brasileira.

A maneira como se deu socialização com relação aos significados relacionados à própria identidade, certamente influenciou na maneira como estes docentes desenvolveram relações com os outros, especialmente no ambiente acadêmico, essa socialização ainda pode determinar a percepção da forma como os outros se relacionam com a própria identidade.

Os docentes pretos em geral demonstraram através dos seus discursos sobre a própria identidade, que ser negro é um fato não modulável, entre eles não há possibilidade da identidade contextualizada, no sentido de modular a negritude de acordo com o espaço em que se ocupa. Essa realidade tem como consequência o engajamento, em algum nível, dos docentes pretos, com lutas antirracistas ou pelo menos uma familiaridade com as discursões que versem sobre a condição social do seu grupo racial.

A análise dos discursos de docentes brancos gerou três tipos de identificação racial: assunção crítica da branquitude; assunção da branquitude mediada pelos discursos de miscigenação e posicionamento antirracista; evocação do discurso de miscigenação, com postura crítica da branquitude e posicionamento antirracista.

Os docentes pardos começaram a refletir sobre suas condições identitárias a partir da afirmação da identidade de um dos pais, o mais melaninado. Os ambientes escolares e laborais também foram fundamental para posicionar racialmente os docentes pardos e faze-los refletir sobre a sua ancestralidade negra. Entretanto, um deles afirmou nunca ter refletido sobre a sua própria condição racial.

Os docentes em geral acreditam que a cor da pele é informação essencial para a identificação das pessoas enquanto negras. A negritude foi caracterizada pela sua relação com o campo cultural e luta por igualdade, no entanto, quando questionados sobre a branquitude, poucos afirmaram ter feito alguma reflexão sobre o que significa ser branco na sociedade

brasileira, mas indiretamente, construíram reflexões que apontam para as mesmas características indicada pela literatura sobre a branquitude.

Quando questionados sobre a sua identificação racial, como imaginam que são heretoclassificados e as características fenotípicas mais importante para estabelecer identidade negra, os docentes negros afirmaram com veemência sua negritude, tanto pela auto classificação como pela heteroclassificação. Para elas e eles a cor da pele ainda é o traço identitários mais marcante para identificação racial. Já os docentes brancos e pardos demonstraram dificuldade, ambivalência ou desconforto com a auto-identificação racial ou percepção da heteroclassificação.

#### **4.2.1 Identificação racial para docentes pretos**

A fala da docente preta da Escola de Enfermagem – *“Eu sou negra, negona, pretona. E não me chame de marrom não, que eu me zango!”* ilustra o que foi afirmado pelos seus colegas pretos com relação as suas identidades. Ao parafrasear uma canção do bloco afro Ilê Aiyê, a docente demonstra sentimento de orgulho da sua identidade racial e ao mesmo tempo nega os eufemismos relacionados ao discurso da miscigenação brasileira, que se dá no sentido embranquecedor.

Os docentes pretos foram socializados em famílias negras<sup>38</sup> que desempenharam papel fundamental, direta ou indiretamente, na construção de identidade e estratégias de enfrentamento ao racismo. O alvo imediato do racismo através dos processos de escravização foi à destruição ou desagregação da família negra, pela separação e/ou coisificação dos membros familiares que tem efeitos perpetuados até os dias atuais. A existência e influência de famílias negras, contribuíram para a construção de trajetórias conscientes do lugar social que se ocupa, além de garantir em alguns casos, redes de resistências e apoio para o enfrentamento ao racismo.

Segundo a docente Lélia, ela sempre soube da própria identidade racial, entretanto, os significados atribuídos a identidade negra passou a ser percebido por ela através das situações sociais que viveu no ambiente escolar e durante a sua adolescência ao acompanhar sua mãe para prestação de serviços domésticos, em uma área nobre da cidade de Salvador.

---

<sup>38</sup> Importante salientar que as famílias dos docentes são o que se pode caracterizar como famílias estruturadas. Todas formadas por ambos os pais. A docente de Enfermagem é a única órfã de pai e teve convivência baseada na violência com seu padrasto.

– *Olhe para ser bem sincera, eu comecei a perceber, eu ainda estava estudando na Escola Parque, não que eu que antes eu não soubesse[...], de sabereu sabia, mas agora, ter consciência de que isso pesava, foi quando minha mãe trabalhava aqui na Vitória, como costureira. E nas férias, eu vinha pra ajudar na costura, fazer bainha, auxiliar, que a gente auxiliava [...] Então a dona me mandou entregar um vestido, [...] perto de onde ela morava [...]. Quando eu chego lá, que eu vou pelo portão da frente, o porteiro me chama: Não, que não podia entrar. Como que não pode? Não, não pode! Tem que ser pelo... Então eu não vou! Chame a dona da casa ai! Não, mas a senhora, não, mas você não vai entrar. Então tá meu filho, tem problema não, voltei. Cheguei lá, na casa da mulher e disse: aqui oh! O porteiro não me deixou entrar não.* (Docente entrevistada Lélia, 2014).

A docente descreve sua própria atitude como rebelde, pois, mesmo que o lugar da subalternidade fosse algo reproduzido, indiretamente, como parte da identidade negra, dentro da própria família, ela desde a mais tenra idade, não enxergava normalidade nas situações discriminatórias em que viveu.

Os significados sobre a identidade negra no seio familiar desta docente, estavam diretamente relacionado com posições subalternas na sociedade. Segundo seu depoimento, sua mãe e familiares em geral, diante do seu comportamento destoante das expectativas gerais com relação seu próprio futuro, enquanto negra, lembrava-lhe constantemente qual era o seu lugar na sociedade:

– *Olhe minha mãe ela tinha um ditado, que ela sempre dizia: filho de negro não vai pra universidade. Porque ela imaginava o que se tinha na família, mas eu acredito mais por condição social, por não ter condições financeiras, claro que os filhos não podiam galgar, e quando eu disse a ela, que eu ia para o Central, ela quase enfarta, porque pra ela, e ai eu estendo, como na minha família, ai é o motivo da grande maioria não ter estudado. Essa é uma análise minha que eu faço, de dizer que filho de negro tinha que estudar no ICEIA, pra ser professora. Eu fui a revolucionária, que eu disse: eu sou filha de negros, eu não vou pro ICEIA, eu não vou ser professora, pra pagar minha língua estou aqui. Ai, disse que eu ia pro Central, porque na época eu disse que ia fazer Medicina, tanto sim, que eu fiz o primeiro ano de medicina, mas quando eu comecei a pesquisar, a ver, eu disse olhe, medicina vai demorar muito, eu vou ser enfermeira, porque o retorno é mais rápido, mas pela família, como um todo, 90% da família é negra mesmo, negra, ai tem alguns que são já pra pardo, sarara, o famoso sarara, que a gente chama. Mas todo mundo se assume como preto mesmo.* (Docente entrevistada Lélia, 2014).

O depoimento da docente revela alguns pontos importantes para se entender como se constroem as desigualdades raciais na sociedade brasileira. A auto exclusão e a limitação das oportunidades dentro de um mesmo sistema educacional público estão no centro deste debate. A auto exclusão de indivíduos negros, principalmente oriundos das camadas mais pobres deste país, é fruto de um processo de desumanização, que tem raízes na concretização dos objetivos racistas de estabelecimento de monopólio em função de uma raça, construído por meio do sistema escravocrata.

É fato que estereótipos e barreiras institucionais foram construídas no sentido de afastar indivíduos negros dos processos educacionais. Estas limitações se perpetuaram como marcas psíquicas e se confirmaram através de vivências reais através do racismo institucional, limitando a ascensão de grande parte da população negra, que acredita ser mérito próprio, a condição de subalternidade.

Para Apiah (2000), os processos de identificação se constroem através de referências recebidas nas vivências sociais, mas o indivíduo atua ativamente no processo de seleção daquilo que faz sentido para sua subjetividade, construindo enfim, a sua própria identificação. Entretanto, a população negra foi despida de referências positivas sobre a própria identificação racial, neste sentido, o *hall* de significados atribuídos a identidade negra, assim como a possibilidade de filtro para informações estereotipadas, esta intimamente vinculada ao racismo que prevê a manutenção da posição subalterna da população negra.

Esta realidade confirma a construção que Cunha (2004) fez sobre o racismo, designando-o como uma metacsciência que determina inclusive as consciências de raça e de classe, tendo como consequência posturas como aquelas atribuídas pela docente a sua família, que não enxerga outra possibilidade de ser, senão a subalternidade. Entretanto, a postura da docente desde a juventude, se caracterizou como trajetória de resistência e ressignificação total, para fugir às amarras determinantes do racismo, com relação às possibilidades de ascensão social.

A fala da docente nos indica também, que mesmo na informalidade, sem restrições oficiais, o racismo institucional operou no sentido de limitar a presença do contingente negro em alguns espaços educacionais. O Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA) no discurso da docente, seria uma instituição reconhecidamente indicada para formação de jovens negros, para o magistério, enquanto o Colégio Central era conhecido por conduzir seus estudantes a carreiras científicas, valorizadas, e liberais, esse colégio entretanto, não estava no horizonte de famílias negras .

O racismo caracteriza de forma intrínseca o processo de distinção social entre duas instituições públicas, com relação às possibilidades de ascensão social atribuídas as mesmas. Essa realidade remonta os eventos do início do século XX, em que as reformas educacionais conduziram ao embranquecimento do corpo docente da educação básica, assim como a superinclusão dos imigrantes europeus.

A forma como a educação pública estava estruturada na cidade de Salvador, garantiu, sem maiores esforços, a seleção racial daqueles que se direcionariam para profissões valorizadas socialmente e aqueles que comporiam a base da pirâmide social. Em se tratando

da instituição alvo desta pesquisa, garantiu-se que a população negra, majoritária em Salvador, não estivesse representada no magistério superior, em níveis condizentes com proporção desta população. O magistério básico é composto, majoritariamente, pela população negra, mas o magistério superior esta longe de representar em seus quadros docentes a “cara” desta cidade.

As condições sociais empobrecida e conseqüente necessidade de retorno financeiro rápido, operaram também como seleção racial, não permitindo que a docente construísse carreira em um curso tradicional, como medicina. A situação de pobreza absoluta, que a população negra foi submetida ao longo da sua presença no Brasil, conduziu mais uma vez a auto exclusão, dada a inviabilidade de um investimento a longo prazo, para que se pudesse acessar uma carreira tradicional garantindo assim, além da ascensão social a representatividade negra na medicina.

A trajetória de Lélia permite entender como se constroem os números relacionados à desigualdade racial. Como se opera no cotidiano, a manutenção do monopólio dos bens vitais da sociedade brasileira em favor da população branca.

Os ambientes educacionais, da educação básica a pós-graduação, se caracterizaram como ambientes hostis para todos os docentes pretos, dada a sua condição identitária. Essa realidade fez com que a maioria dos sujeitos de pesquisa, negros, considerasse sua trajetória como desvantajosa em relação à trajetória de indivíduos brancos.

Mesmo quando a população negra consegue vencer as amarras psíquicas que limita o acesso a oportunidades educacionais, e acessar, guardando as devidas proporções, espaços socialmente valorizados, o racismo dá pistas de que a presença negra não é bem-vinda nestes espaços, foi o que aconteceu com a docente Lélia,

*– [...] que eu quis uma vez aqui nesta escola ser monitora de um congresso de enfermagem, fizeram mil e um arroteio, quando eu fui questionar a professora responsável, ela respondeu: “Não, é porque o sapato é muito caro”. E quando eu soube que todo mundo recebeu farda e sapato de graça. [...] Você conviver em uma comunidade altamente elitizada, esbranquiçada e estudar em uma escola que é eminentemente branca, certo?! Branca porque de negro só tínhamos 4 numa turma de 50, da professora virar pra mim e mandar eu alisar o cabelo, na época de Michael Jackson, que estava surgindo, por que eu ia contaminar meus pacientes com meu cabelo crespo. (2014).*

A trajetória do professor Malcolm X do Instituto de Letras, contém similaridades com aquela trilhada pela professora Lélia. A autoafirmação, sempre esteve presente na trajetória deste docente, mesmo diante de situações de violência racial. Ele também afirmou que a

identidade negra sempre foi uma realidade, entretanto, a experiência com a truculência policial, na transição da infância para a adolescência, politizou a sua vivência enquanto negro. O contato com o racismo institucionalizado se deu de maneira direta e dentro de uma instituição escolar, no bairro do Nordeste de Amaralina, enquanto o docente realizava uma aula de Educação Física, na momentânea ausência do professor. O docente, só não foi abordado, por conta da sua idade muito jovem, mas todos os seus companheiros de turma, mais velhos, que se encontravam no momento da abordagem sofreram violência policial.

*– Nós jogávamos bola num campo próximo ao colégio, [...] na aula de educação física, o professor deixava agente jogando bola e tal [...], e aí o professor saiu e ele foi à escola, foi em algum lugar. Daqui a pouco eu estou vendo os colegas correndo para parede e eu fiquei parado no meio do campo, eu não entendia aquilo, a gente sempre jogava bola, e aí um amigo meu me pegou pelo braço e correndo: Vá, pra parede, abra as mãos, abra as pernas, fique nessa posição, e eu me perguntando o que é que está acontecendo? E aí os policiais chegaram com submetralhadora, com metralhadora e aí, dando esculacho em todo mundo. Eu era bem pequeno assim, aí eles me tiraram e falaram: Você é muito pequeno, vá corra, vá pra casa, corra. E aí eu fui correndo pra casa, tentando entender aquilo. Então aquilo me marcou muito, a partir dali houve esse start, de tentar entender o que tinha acontecido, no outro dia eu fiquei sabendo das repercussões, que alguns colegas tinham e por sorte porque eu era menor, sempre estudei muito, mas sempre fui o menor das turmas, então eu fui liberado, assim, liberado não: corra, vá pra casa [...] Mas aí você começa a se atentar pra uma série de aspectos, eu era muito jovem, e aí eu comecei a ver filmes, a ler coisas sobre, a conversar sobre algumas pessoas que fazia parte do movimento, e aí me passaram algumas coisas enfim, então, muito, muito cedo, o racismo se manifesta se modela muito cedo [...]. (Docente entrevistado Malcolm X, 2018).*

A experiência deste docente com a violência policial, não gerou consequências tão graves como a morte (genocídio), mas certamente, marcou, e de alguma forma o possibilitou refletir e desenvolver identidade politizada e combativa em relação ao racismo.

Entretanto esta postura se contextualiza, na forma positiva como se deu a socialização em sua família. Em bairros periféricos, a maioria dos jovens negros não tem referências positivas, principalmente de masculinidade negra. Essa vulnerabilidade social, aliada a uma identificação racial baseada em estereótipos negativos, possibilita a cooptação de meninos negros pelo narcotráfico.

A docente Luiza oriunda do estado de São Paulo descreveu sua relação com a própria identidade como muito positiva. Assim como a maioria dos docentes pretos, as situações sociais que viveu levaram-na a uma reflexão mais profunda, principalmente a partir do final da infância e início da adolescência.

A negritude a partir do polo positivo, foi uma vivência em sua família, e isso permitiu que ela pudesse se relacionar com o mundo embranquecido a partir de uma postura segura e destemida, sem espaços para as consequências provocadas pela baixa auto estima ou auto inferiorização diante

da cultura eurocêntricas e indivíduos brancos. Sobre a maneira como sua família vivenciou a negritude, a docente destaca:

*– Eu nunca vivi outra identidade que não fosse a identidade negra, nunca. Nas festas, a minha família, é uma família de congada, que organiza Festa do Divino na Igreja. Que sempre cozinhou muito a comida mineira, que sempre ouviu música negra, então sempre, eu nunca, eu não sei o que é não ser negra, eu não sei, e acho que nunca, nunca quis vestir um salto dizendo que com isso vou parecer branca, viu?!*

*[...] nunca me passou pela cabeça isso, e nunca me passou pela cabeça que isso fosse só dor, dói? Dói!, Mas isso nunca foi só dor, muito pelo contrário, então todas as minhas referências, minha dança, meus bailes, meu samba, meus filmes, e às vezes eu não percebo, por exemplo, esses dias eu falando com as parceiras, com as alunas daqui da sala de aula, eu percebi que montei um curso só com autoras femininas negras, mas eu não percebo, ele não é aquela coisa assim, eu vou fazer por isso, quando você olha nas minhas estantes, quando você olha na minha casa, quando você olha na minha roupa, eu sou isso, eu sou esse discurso vivido. (2018).*

A vivência familiar negra foi definidora para construção de uma identificação racial não estereotipada e de resistência, a docente não nega que ser negro no Brasil é difícil, entretanto, as referências positivas que possui, são capazes de garantir resiliência para enfrentar os efeitos do racismo em si mesma. O fortalecimento identitário através da educação familiar e a inserção no movimento negro, fez essa docente caracterizar sua trajetória como vantajosa. Todos os docentes negros e brancos afirmaram que é desvantajoso ser negro no Brasil, mas, em meio a risos de satisfação, a docente Luiza afirmou que:

*– Eu nunca tive essa coisa de ser duas vezes melhor, esse pesão, até hoje fico tentando entender a minha constituição, a minha vida de pessoa negra. Eu acho eu tive sei lá um afeto grande da família, [...] uma orientação na vida, assim: O que você tem que ser, você tem que ser você, não na soberba [...] mas assim, você é preta, mas não era um preto pesado, ainda que tivesse isso da parte da minha avó, mas nunca se falou mal de cabelo, do nosso cabelo, o cabelo ele era tratado com aqueles produtos caseiros, etc. Mas era aquele cabelo trançadinho todo dia, com a fitinha na ponta. Alisei muito pouco, se eu alisei o cabelo foi a parte da bobeira, de quatorze pra quinze, mas logo depois, ele virou um cabelo de trancinha nagô, [...] eu usei durante muito tempo. Depois que alisei uns dois anos, fotos horríveis, sabe aquele momento que você fala assim: ah! vou ver se eu namoro, alguma coisa assim, mas o alisamento nunca fez parte, nunca mexi no cabelo e o fato de ter tido contato com movimento negro muito cedo, evidentemente isso foi muito determinante na minha vida. Eu fui estudar uma história que muita gente nem hoje, consegue ter na universidade. Leituras, por exemplo, a minha mãe me deu o livro Carolina de Jesus, O quarto do despejo, minha mãe é uma leitora, e eu lembro que a gente sempre se emocionava com essas coisas de negros, há muito tempo atrás teve uma série, Negras Raízes, do Alex Haley na TV, sempre a gente gostou muito de coisas de negros, sua roupa era legal tudo muito diferente, era roupa de costureira, então você faz, né?! E filmes, nossa eu me lembro quando assistir cada filme, nossa que legal, então eu sempre tive um radar pra essa questão racial e foi entrando na vida. (2018).*

Ao não entender sua trajetória como desvantajosa, a docente não necessariamente nega a realidade brutal vivida pela população negra. Para ela, o racismo é real! Mas a socialização com relação a sua identidade, se deu de maneira positiva, instrumentalizando-a para enfrentar

o racismo brasileiro. Essa socialização diferenciada, causou estranheza á docente quando entrou em contato com parte da negritude soteropolitana,

*– [...] eu quando cheguei aqui, eu não entendia o que é ser negra aqui na Bahia, aí não entendi mesmo. Ser negro aqui na Bahia significa você ter que se afirmar da hora que você pega o ônibus, ou se anda a pé, ou você vai ao shopping ou você vai à feira. Você vê um monte de gente negra bonita, feliz, rindo, mas sempre nos piores estratos né?! É ele limpando o chão, é ele vendendo na rua, é a mulher arrastando os filhos, é toda uma carga que [...], isso é uma coisa que maltrata, maltrata os olhos, não é como são Paulo. São Paulo é também muito difícil, mas você tem muito mais negros classe média, vamos dizer assim, talvez eu possa fazer essa definição não sei se é correto, mas parece que assim, você não sofre tanto ao ver o seu povo assim maltratado. Fora que aqui em Salvador, ela é uma cidade muito empobrecida, nos empobreceram aqui em Salvador. Então você vê pela comida que as pessoas comem, pelo lugar, não é pelo lugar que mora, mas assim, o único braço do Estado que chega aqui é a polícia. Então você tem menos, menos condições nas escolas, menos postos de saúde, cara, você vai para posto de saúde aqui é de chorar, é de chorar, mas porque, talvez você veja todo aquele povo escurecido junto sofrendo, se você for em são Paulo você também vai ver o posto de chorar, mas ele não é só negro. Então é como se aqui realmente quisesse viver o que o aeroporto da Bahia nos promete, sorria você está na Bahia, mas não dá, não dá. Então ser negro aqui na Bahia é você tomar isso toda hora, assim ô: nós somos o estado mais negro da Bahia [soletrando], no entanto nossa negritude é muito empobrecida e isso dói demais porque vai dar na sua saúde, vai dar na sua psique [...]. (2018).*

A experiência de deslocamento que possibilitou a comparação entre duas formas de vivência negra, uma em Salvador e outra em São Paulo, coloca sob perspectiva o que os estudiosos destacaram pela primeira vez, nos estudos da UNESCO, sobre o racismo no Brasil. Esses estudos afirmaram que o racismo em São Paulo seria mais segregacionista, enquanto que a Bahia seria uma espécie de modelo de relações raciais harmônicas e que poderia ser caracterizada, como uma sociedade multirracial de classes. (AZEVEDO, 1996).

O autor Guimarães (2009) afirma que essas diferenciações tem mais relação com o tipo de abordagem metodológica, adotada pelos estudiosos, do que necessariamente com a realidade vivenciada nos lugares objetos desses estudos.

Ainda não há muitas pesquisas que investiguem diretamente a problemática apontada na fala da docente Luiza, questionando os motivos que levaram a cidade mais negra do Brasil, ser a mais desigual do ponto de vista da distribuição de renda e oportunidades entre negros e brancos, e a cidade onde o monopólio da população branca se dá de maneira mais evidente. O estado de origem desta docente, apesar da majoritária presença branca, tem uma classe média negra estabelecida e com alguns frutos importantes para se entender e desenvolver uma história de luta contra o racismo no país.

Tendo em vista a experiência da docente, surge as seguintes questões: Quais seriam os processos que permitiram a 15% de brancos estabelecerem monopólio sobre os bens vitais da sociedade soteropolitana de maneira tão efetiva e exitosa? Quais os

processos que não permitiram uma reação mais efetiva da população negra em Salvador, sendo que esta população negra sempre esteve na vanguarda de lutas sociais pela derrubada do sistema escravocrata e de manutenção da desigualdade racial, além da história do empreendedorismo econômico exitoso<sup>39</sup>, uma vez vivido por esta população, nesta cidade? Será que o processo de cooptação, no modelo racial brasileiro, fez com que o conjunto de indivíduos menos melaninado (pardos ou brancos sociais), se constitua na “cortina de fumaça” da dominação racial na sociedade soteropolitana, permitindo assim, que uma minoria branca, mantenha invisível a sua própria fonte de poder e estabeleça dominação sobre uma maioria negra?

O próximo participante desta pesquisa, Roberto K, certamente é negro, mas a sua negritude pode ser modulada, de acordo com as situações sociais em que o mesmo estiver envolvido. Decidiu-se, heteroclassificá-lo enquanto negro. Esta pesquisa não está considerando como negros (pretos e pardos), docentes que podem ser heteroclassificados como branco. Apesar da autoidentificação e da fatídica ancestralidade africana destes docentes, os efeitos sociais do racismo brasileiro, *fenótipocêntrico* e *fenótipofóbico*, se efetivam sobre marcas raciais visíveis.

Dessa forma, docentes que tem consciência da sua ancestralidade, mas não são identificados socialmente como pretos/negros, tendem a não sentir os efeitos sociais do racismo, e conseqüentemente ascendem para compor, de acordo com Carlos Moore (2007), as camadas intermediárias da hierarquia social no Brasil.

Quando questionado sobre a sua identificação racial, o docente respondeu: – “*Eu sou negro ou pardo, né?*”. Apesar da incerteza que permeia seu discurso, alguns aspectos da sua vivência, não permite heretoclassifica-lo como branco social, no sentido que Carlos Moore, Tadei (2002) ou Figueiredo e Grosfoguel (2009), entre outros autores colocam. Este docente certamente não é um branco social, entretanto, os efeitos da pigmentocracia brasileira, permite que ele vivencie algumas vantagens sociais. Para Carlos Moore (2007), o modelo racial brasileiro se caracteriza por ser pigmentocrático, ou seja, na impossibilidade de se excluir todos os negros, as vantagens sociais são atribuídas a medida do aumento ou diminuição da melanina.

Na identificação racial da família o docente ressalta:

– *Minha família é uma família brasileira. Mista, né, mestiça! Então na minha família tem descendência de europeu, tem negro, tem indígena, minha avó era uma índia, a mãe de meu pai. [...] A mãe de minha mãe, tem uma descendência europeia.*

<sup>39</sup> Ver João José Reis, A greve negra de 1857.

*Meu avô era negro da parte de minha mãe, meu avô da parte do meu pai era mulato. Nenhum deles cursou o ensino superior, então foram pessoas que trabalharam, assim como proletariado ou era dona de casa. (Docente entrevistado Roberto K, 2018).*

Quando questionado sobre como ele acredita que as pessoas heteroclassifica-o racialmente, ele diz:

*– As pessoas falam pardo [risos], mestiço, outros me chamam de pre(...) negro, então depende, se eu for pra fora do Brasil mesmo, eu sou negro, no sudeste, eu sou negro, aqui na Bahia tem gente que chama mulato, é pardo, é negro, então varia muito. Eu já cheguei a ser chamado de Pelé, apelido no Clube Espanhol, frequentei o Clube Espanhol, eu tinha um tio que era sócio, e era, é negro, só que ele tinha um custo de vista melhor e eu, as vezes, passava o final de semana na casa dele., só tinha eu e mais um: dois, que eram negros, os todos outros eram brancos, os meninos. E o pessoal chamava, quando eu tomava muito sol, e eu jogava, eles me chamavam de Pelé, não porque eu jogasse tão bem o futebol, porque eu sou muito, não sou muito bom com futebol, mas eu sempre gostei de praticar esporte e aí as pessoas me chamavam de Pelé [risos] pelo menos é uma boa referência. (Docente entrevistado Roberto K, 2018).*

O referido docente é negro em situações sociais em que a maioria é branca, diferente dos docentes negros citados anteriormente, sua identificação é modulada socialmente, em algumas situações ele pode ser considerado negro e em outras pardo, entretanto, o mesmo nunca foi heteroclassificado como branco.

As experiências que levaram o docente a identificação enquanto negro se deu principalmente em espaços laborais, onde a maioria dos indivíduos eram brancos, apesar dele afirmar que a instituição escolar militar, que frequentou, tinha habitualmente, episódios de racismo e repulsa a cultura negra. O docente descreveu duas situações que levou o mesmo, a refletir sobre a sua condição racial, uma enquanto jovem aprendiz trabalhando em um banco e outra como funcionário da prefeitura.

*– Eu comecei a ter esse tipo de identificação [...] no caso reflexão maior, quando eu comecei a trabalhar no banco. Eu trabalhava de tarde e estudava de manhã, [...] ali trabalhando no banco eu percebi claramente que, é, tinha dinheiro e eu era tratado diferente, muito diferente, até porque e eram também pessoas com determinado perfil. Então comecei a procurar entender melhor aquilo, até a relação que eu tinha, era menor aprendiz, negro, as pessoas falavam, olha o menor aprendiz. E aí, eu era um dos poucos negros que tinha no banco, e isso eu tinha, eu sentia que tinha, que me superar muito pra mostrar. [...] Na Petrobrás, fui estagiário, fui estagiário da prefeitura, da CONDER, [...] a outra empresa, era bem heterogênea, é lógico, mas eu sentia um tratamento diferenciado na Petrobras e sentir a necessidade de ter de entender mais essas relações sócio-raciais e sobre minha identidade. (Docente entrevistado Roberto K, 2018).*

A experiência deste docente, nestas duas instituições mostra que apesar do discurso de mestiçagem, de democracia racial, e a teoria do mulato enquanto aquele que consegue romper as barreiras raciais para ascensão, não se sustenta em espaços valorizados socialmente

ou de maioria branca. Essa realidade reafirma e justifica a categorização de pardos enquanto negros, pois apesar do modelo racial brasileiro os utilizarem como cortina de fumaça da dominação racial, a eles também é vedado, pela ascendência racial, o acesso as mais altas camadas na estrutura de pirâmide social.

A experiência social que aprofundou, de fato, a sua reflexão sobre a própria identificação racial e o racismo, foi a sua iniciação no candomblé, com o cargo de Ogan.

*– Quando eu entrei para o candomblé, e fui como Ogan, em me envolvia nas questões de relações, com a comunidade, era uma das funções que eu tinha e comecei a participar mais de palestras, aí, eu tive mais oportunidade de me inserir melhor, no caso de estudar mais sobre identidade, também, de entender melhor minha identidade. Então coisas que eu antes, questões que eu tinha antes comigo, eu passei a desvendar um pouco melhor no contato com alguns reuniões do CEN, do CDCN, algumas palestras e, eventos que eu participei. Então passei a refletir melhor sobre isso, mas começou de maneira mais forte quando eu comecei a trabalhar no banco do Brasil. (Docente entrevistado Roberto k, 2018).*

O candomblé é uma das expressões da identidade negra e ancestralidade africana na capital baiana. A vivência da identidade negra nestes espaços, não se dá sem algum nível de politização sobre o racismo e seus efeitos sobre a população negra. Essa característica, possibilitou ao docente continuar seu processo de reflexão sobre o ser negro. A politização continuada teve efeitos inclusive na sua prática docente. Apesar de atuar em uma ciência exata, ele trouxe para sala de aula, debates que articulam discussão sobre racismo ambiental, identidade e a engenharia dos transportes.

#### **4.2.2 Identificação racial dos docentes pardos**

Esta pesquisa optou por segregar os discursos dos docentes considerados pardos que podem ser heteroclassificados como brancos daqueles que foram heteroclassificados como pretos ou pardos. A estrutura das desigualdades raciais brasileira atinge de maneira diferenciada os indivíduos não-brancos de acordo com a maior ou menor presença de melanina. Essa realidade também influencia suas identificações raciais e a forma como os efeitos do racismo os atingem.

Foram entrevistados três docentes que podem ser considerados brancos sociais, dois homens e uma mulher. A docente Maria X, do Departamento de Computação, auto identifica-se como afrodescendente, seu pai é negro e sua mãe é branca, ela afirmou que a aparência de seus irmãos varia bastante dada a mistura racial oriunda do casamento de seus pais e caracterizou sua família como tradicional e evangélica.

As reflexões sobre a própria identidade racial começou aos dez anos, no sentido de apagamento da única marca que a identificava enquanto negra: o cabelo crespo.

*– Com dez anos, que quando eu me olhei, a gente se compara com os colegas! O cabelo crespo[...] acho que a cor da pele nunca me incomodou, mas o cabelo[...]. Então foi com essa idade que eu comecei a ir pra salão de beleza alisar o cabelo, acho que com menos até viu?! Acho que o cabelo era o grande problema, [risos] minha mãe tem cabelo liso, então você olha e diz, porque não foi igual a ela? (2018).*

O cabelo foi transformado em signo de femilidade, e a mulher negra, tem ocupado na sociedade brasileira o não lugar ou lugar subalternizado, desde as características relacionadas a beleza, até ocupações no mercado de trabalho. Dessa forma, as suas características corporais são estereotipas e identificadas como signo de feiura. O ideal de beleza veiculado e desejado na sociedade brasileira, afirma a beleza das características da mulher branca ou mestiça, entre essas características estão os cabelos lisos ou encaracolados, narizes finos e olhos claros.

Este ideal de beleza faz com a autoestima das mulheres negras ou mestiças que mais se aproximem das características fenotípicas negras, como cabelos crespos, narizes achatados, lábios volumosos, seja rebaixada, pois em todas as relações sociais, e mais especificamente no mercado de trabalho e no mercado matrimonial, quem mais se aproxima das características negras, são mais rejeitadas socialmente.

Todo este contexto, leva a confirmação do dado apontado por Carlos Moore, que, indivíduos fruto de casamento interracial, geralmente solidarizam-se em termos identitários e políticos com a sua ascendência branca, neste caso específico, o desejo era parecer com aquele que representa os lugares mais altos na hierarquia social, com relação a beleza, cultura e a representação de sucesso social.

Assim, a professora Maria X, aos dez anos, desejou ter as características fenotípicas de sua mãe, o que levou a modificação de suas características corporais para alcançar seu objetivo, provavelmente com a anuência de sua própria genitora. O sentimento de baixa autoestima, causado pela única característica que identificava a sua ancestralidade negra, acompanhou a docente por toda sua adolescência e juventude.

Apesar do sentimento de baixa auto estima a docente afirma que nunca sofreu discriminação, mas ao migrar para o sudeste, ela afirma ter sofrido discriminação leve, por conta do seu local de origem. A docente que é carioca de origem, mas, viveu a maior parte de sua vida em Salvador, foi identificada em São Paulo, como baiana e sofreu discriminação.

Guimarães (2009) afirma que as categorias nordestino/baiano e sulista são categorias racializadas que no Brasil funcionam na mesma lógica que branco e negro.

*– [...] quando eu tinha 10-11 anos, eu me percebi negra, e fui em um movimento um pouco de baixa auto estima, que é o cabelo. Enfim, então eu passei por isso toda adolescência e passei muito tempo nesta condição de ser negra cabisbaixa, com vergonha do meu cabelo e coisas desse tipo. Então [...] essa questão da discriminação eu nunca senti muito, eu vivia nestas comunidades evangélicas, as pessoas se tratavam muito bem, nunca houve essa questão. Quando eu fui estudar em São Paulo, fiz mestrado e doutorado lá, eu percebi um pouco de racismo, não só por ser negra, mas por ser baiana, eu não sou baiana sou carioca, mas vim da Bahia, então houve uma discriminação. Depois que eu voltei pra Salvador que eu [...] me reencontrei com a identidade negra aqui, comecei a pensar nesta questão um pouco mais, hoje eu não sou ligada a nenhum movimento, mas [...] consigo entender e defender cotas, defender essas coisas. Porque pra mim eu era muito egoísta, eu não precisei de nada disso, então como eu falei, tudo na vida é oportunidade, e meus pais me deram muitas oportunidades, eu sou uma pessoa privilegiada neste sentido, em relação a outras mulheres negras, eu tive privilégios imensos, estudei em colégios bons, estudei inglês quando adolescente, e tal, então é óbvio que o que eu consegui, foi fruto de oportunidades que tive e que agarrei né?! E hoje eu consigo ver a questão, um pouco mais dessa questão da discriminação, de ser mulher e de ser negra, como é difícil, de aceitar meu cabelo, então assim essa identidade, de ser, eu realmente não me considero morena, as pessoas dizem: fulana é morena, tem uma música do Ilê que fala até disso, não me chame de morena porque eu me sinto ofendida, não sou mulata, porque eu já estudei a origem da palavra mulata, que é a coisa do híbrido, da mula, uma coisa horrorosa, né?! A gente não sabe e usa as palavras sem saber a origem para falar da nossa origem [...]. (Docente entrevistada Maria X, 2014).*

O contato com o racismo em São Paulo deu uma nova perspectiva á docente, ao voltar para Salvador, às referências identitárias da população negra desta cidade, fez a docente se reconectar com a sua ancestralidade<sup>40</sup>, a ponto de mudar seus posicionamentos políticos e a percepção do próprio lugar social em comparação com a população negra em geral, especialmente as mulheres negras.

Os significados do fenótipo geral, em uma sociedade pigmentocrática, assim como a origem de classe e alguns outros marcadores sociais como educação funcionam como filtro social, formando um “combo” que determina o lugar dos indivíduos. Dessa forma, indivíduos de ascendência negra, não necessariamente estão na base da sociedade e ao experimentar o racismo, as experiências se modificam justamente de acordo com o lugar ocupado nas hierarquias raciais.

<sup>40</sup> Importante destacar que a pesquisadora identificou a docente Maria, através de foto antiga, no departamento que ela atua enquanto docente. A pesquisadora percebeu que apesar da sua pele bem clara e olhos claros, seu cabelo não era natural, estava alisado. Isso motivou a pesquisadora a heteroclassificá-la enquanto negra. No encontro para entrevista, a pesquisadora surpreendeu-se, ao encontrar a docente com seu cabelo totalmente crespo, e com penteado afro, chamado de black power. Na entrevista a docente explicou que resolveu aceitar seu cabelo da maneira que ele é, aceitar toda a sua ancestralidade de maneira equilibrada, sem negar alguma delas.

O docente André J, identifica-se como pardo/afrodescendente, e acredita que é heteroclassificado da mesma maneira. Sua relação com a identificação negra se deu pela influência do seu pai, a quem ele heteroclassifica como mulato, e que foi o responsável por fazê-lo estar atento as características das relações raciais brasileiras.

*– Eu acho que essa identificação tem haver com o meu pai, ele se identificava como um homem mulato, e me chamava atenção para essas coisas de preconceito racial, ele tinha a atenção pra isso, embora fosse como eu um mulato claro. Então acho eu que devo isso a ele, a me chamar atenção pra existência do preconceito racial, pra como as pessoas fazia recortes baseados nisso, eu acho que é uma coisa que eu herdo e ele me forma e me informa a respeito dessas questões. Ele não me da teoria nenhuma, Franz Fanon e tal, isso ainda é experiência universitária totalmente. E então eu tenho meu pai, por um lado, na questão, que criar uma sensibilidade, por exemplo, falar que achava errado que meus primos fazia, falando que minha irmã tinha nariz de batata, nariz chato, ou que eu tinha cabelo ruim, cabelo duro, que eu tinha cortar cabelo, tinha uma pressão muito grande na casa de minha mãe em particular pra isso: Tem que levar esse menino no barbeiro, esse menino está com o cabelo grande e meu pai não concordava com isso, ele me levava para o barbeiro mas eu percebia que tinha uma inclinação a dizer não isso não está certo e tal. (Docente entrevistado André J, 2018).*

Está implícito na fala deste docente a tentativa de embranquecimento, operada pela família de sua mãe, provavelmente branca, entretanto, seu pai resistia a tentativa de embranquecimento ou reagia a violência racial contra seus filhos. A vivência familiar deste docente com relação a identidade racial, mostra como apesar da união inter-racial não há uma aceitação total das características negras do parceiro. Essa realidade é demonstrada através da expectativa com relação ao fenótipo da prole, assim como na modificação das características via embranquecimento, como o caso da docente Maria X.

Além da influência de seu pai, o docente afirma que suas reflexões sobre sua identificação racial e os problemas vivenciados pela população negra, são frutos das discussões realizadas em disciplinas na universidade. Quando questionado se a sua condição racial se constituiu em vantagem ou desvantagem, o professor afirmou que ocupou lugar da invisibilidade,

*– Eu acho que eu tendo a ocupar certa zona de invisibilidade, desse ponto de vista, porque eu não me senti, em nenhum momento de minha experiência, alvo de racismo explicito, eu já me sentir alvo de preconceito pela condição de nordestino, por exemplo, muito óbvio, a expectativa da preguiça, do trabalho ruim associado a isso, a projeção de estereótipos ligados a imagem do baiano, baiano é bom pra festa, baiano é bom de carnaval, baiano é bom eroticamente, todas essas coisas eu vivi, [...] o que diz respeito ao corte racial, a identificação como negro e ao prejuízo oriundo disso eu não tenho nada ligado a isso especificamente. (Docente entrevistado André J, 2018).*

As experiências de docentes pardos se encontram novamente: ao migrar para o sudeste, mais especificamente, para Minas Gerais, o docente também sofreu indiretamente o

racismo, através de categorizações que levaram em conta a sua região de origem. Assim como a docente Maria X, a sua identificação parece invisível aos olhos das relações raciais brasileiras, desse modo, a marca racial, carregada por ambos os docentes, no cabelo, não foi alvo direto do racismo brasileiro.

Para todos os docentes a cor da pele é a característica mais importante tanto para identificação racial como para o estabelecimento de hierarquias raciais na sociedade brasileira, segundo Guimarães (2009), a noção de raça foi substituída por cor e cumpriu o papel de fazer com que as corporeidades mais próximas do padrão branco, sejam privilegiadas em situações de competição. Sendo assim, é compreensível que os docentes pardos sejam identificados racialmente de maneira mais enfática, apenas quando se deslocam para a região sudeste, os docentes pardos, que não possuem muitas marcas de identificação da identidade negra, tendem a passar invisível, dependendo da situação social. Essa realidade facilita o movimento de ascensão social, e faz com que eles acompanhem as classes intermediárias na sociedade brasileira.

O professor Marcelo T é oriundo do interior da Bahia e também autotransclassifica-se como, – *“pardo, embora eu esteja muito branquelo, mas é uma mistura.”*. Quando perguntado sobre as características raciais da sua família, o docente ressalta que alguns dos membros de duas gerações anteriores a sua, são imigrantes europeus, entre eles um judeu alemão e um francês. Em sua família, a ascendência negra vem apenas por parte de uma avó paterna. Interessante notar que como afirmou Barcelar (1994), a rota da imigração europeia (com objetivos de embranquecimento), que teve como destino o interior da Bahia, e a trajetória deste docente confirma essa realidade.

Marcelo T afirmou que nunca fez reflexões, profundas sobre a sua identificação racial,

*– Nunca fiz reflexão não. Sempre me entendi de origem cafuza, que é a mistura do índio, com branco, com negro, com tudo. E nunca tive problema não, minha família tem gente que é mais negra, tem gente que é mais branca depende muito, [risos], até irmãos meus, tem irmãos que um é mais negro, outro é mais claro dentro da mesma família, no círculo familiar. Mas é uma misturada “retada”. Nunca tive esse problema, nunca tive o desejo de ser loiro também não, (risos). (2018)..*

Apesar do docente afirmar sua origem mestiça, o mesmo foi heterotransclassificado no sul do Brasil como branco – *“elas não me dizem que eu sou pardo, nem em Joinville, me disseram que eu moreno [...] acham que eu sou branco pela cor, [risos], entendeu?”* O sul do Brasil é a região mais branca do país, fruto da concentração imigração europeia, a identificação como branco nesta região, indica que apesar do discurso de mestiçagem do

docente, as marcas da referida identificação, que remete em algum nível, ancestralidade negra, não é reconhecida pela alteridade, e o docente é heteroclassificado como branco.

Quando questionado se o privilégio racial orientou a sua trajetória o docente afirmou que não sentiu vantagem ou desvantagem, para ele o seu mérito foi importante e definidor de todas as suas conquistas.

*– Eu passei e não percebi nenhuma vantagem e desvantagem não, eu acho que a pessoa é o que ela é. Se ela é inteligente, ela vai seguir em frente independente de cor da raça. [...] nunca percebi também nenhuma dificuldade e nenhuma facilidade também, aquilo que conseguir na minha trajetória, foi por conta própria, mesmo de estudar. [...] Se eu pegar minha época, de escola técnica mesmo, [pausa]. Tem um amigo meu na época, que é oriundo de escola pública e ele era muito inteligente também e ele era negro, de origem negra e fez UFBA aqui, fez engenharia química, fez concurso na Petrobrás, trabalha ele e a esposa que também é negra. Então, tipo assim, pra época era um ponto fora da curva, porque o acesso a educação formal, né, não tinha questão de cotas, então era bem mais difícil mesmo, era uma em um milhão conseguir entrar assim numa universidade pública, isso tudo no final dos anos oitenta, né, início dos anos noventa foi quando comecei minha faculdade [...]. (Docente entrevistado Marcelo T, 2018).*

O percurso do professor Marcelo T assemelha-se aquela descrita pelo docente André J, e se localiza na zona da invisibilidade, essa característica é fruto da sua identificação racial, a marca da negritude não os acompanha, dessa forma o processo de ascensão se dá sem obstáculos. Sua trajetória também demonstra as características do modelo racial brasileiro, pigmentocrático, que exclui ou inclui a medida que as marcas corporais ou sociais que referenciam a negritude estão presentes ou não.

A situação identitária do docente demonstra a complexidade que a categoria pardo abarca, dentro desta mesma categoria, são englobados desde negros, menos melanidos, negros que negam a própria ancestralidade, mas não podem autoclassificar como brancos, pois as marcas corporais impedem e também brancos sociais, que não possuem nenhuma marca que remeta a sua ancestralidade.

Essa complexidade tem impacto direto sobre os tipos de discursos que os indivíduos produzem sobre a racialização das relações na sociedade brasileira. Essa realidade justifica a opção metodológica desta pesquisa, entendendo que as experiências sociais vivenciada dentro do modelo racial brasileiro, produzem discursos que tem relação direta com o significado da identificação racial do indivíduos nesta sociedade. Sendo assim, pretos, pardos e brancos sociais, apesar da comum ancestralidade africana, são tratados de forma diferenciada e por isso, produzem discursos sobre o racismo de forma diferenciada.

A cor da pele é o elemento prioritário na hierarquização, mas pode ser combinada com ocupação social, educação formal e classe de origem, dessa forma, um individuo de

ascendência negra, com pele clara, mas oriundo das baixas camadas sociais e com pouca escolaridade é heteroclassificado socialmente como negro, mas caso os marcadores sociais mudem, esse indivíduo será heretoclassificado e viverá experiências de branco social.

#### 4.3 BRANQUITUDE CONSCIENTE: ENTRE O RECONHECIMENTO CRÍTICO DO PRIVILÉGIO E A ASSUNÇÃO DE POSTURA ANTIRACIALISTA

A branquitude tem sido alvo de pouquíssimos estudos na sociedade brasileira, como ressaltou o sociólogo Guerreiro Ramos (1995), o autor afirma que a sociologia construiu a identidade negra como o problema das relações raciais no Brasil. Dessa forma, quando se investiga o fenômeno do racismo e seus efeitos sobre a sociedade brasileira em forma de desigualdades, o negro é focalizado como objeto de estudo para demonstrar como este fenômeno opera. Entretanto, os brancos são os operadores desse racismo, ao manter os privilégios em favor de seu grupo racial ou usufruir dos privilégios sem questionamento.

A tradição da sociologia brasileira, de focalizar o negro como problema, forma inclusive sociólogos negros, sob a mesma venda. Foi o que aconteceu inicialmente com esta pesquisa. Ao objetivar entender o racismo e a racialização na UFBA, esta pesquisadora, escolheu inicialmente trabalhar somente com docentes negros, entretanto, um dos colegas de pós-graduação, um indivíduo branco, questionou a delimitação da população desta pesquisa somente a indivíduos negros.

O colega em questão não estava necessariamente interessado em apontar o lugar do branco, na manutenção do racismo e como grupo racial problema, nas relações hierarquizadas racialmente. Este diagnóstico sobre o questionamento dele, está baseado na escolha que o mesmo fez em sua própria pesquisa, que tendo como objeto de estudos: famílias em Salvador, não problematizou a identidade racial dos indivíduos participantes, e quando questionado, rejeitou esta possibilidade de problematização.

Entretanto sua provocação foi benéfica para esta pesquisa, que decidiu ouvir docentes brancos, sobre o fenômeno estudado. A seleção e entrevista a docentes brancos confirmou alguns dados que já vem sendo apontado nos estudos sobre branquitude, mas também, permitiu entender as branquitudes que compreendem a estrutura racial da sociedade brasileira, mas não coadunam com as injustiças mantidas pelo seu próprio grupo racial.

Foram enviados cerca de vinte e oito convites a docentes brancos, em diferentes unidades de ensino na UFBA, para participar desta pesquisa. Entretanto, somente três

responderam. A não resposta aos convites confirma a tese de que indivíduos brancos não dimensionam a sua participação e responsabilidade na manutenção das hierarquias raciais, e que veem a sua identidade como normativa e universal. O ser branco representa a própria humanidade, sendo assim, não pode ser situado ou responsabilizado sobre os efeitos do racismo. (BENTO, 2002; LARBONE, 2014).

Na direção do que a literatura tem descrito sobre a branquitude brasileira, a maioria dos docentes a caracterizou como: fonte de poder, meta a ser alcançada, (enquanto identificação racial) sentimento de superioridade, aquela não abre mão do protagonismo social, mesmo em lutas antirracistas, que detêm o controle de todos os bens e recurso no Brasil e principalmente, portadora de privilégios imediatos que independem do desejo individual de mantê-los.

*– Ser branco, é estar no lugar de privilégio, não adianta querer ou não querer este privilégio, você estar neste lugar, você pode até ter vergonha do privilégio, mas você está no lugar de privilégio. (Docente entrevistada Ester JM, 2018).*

*– Acho que o lugar do privilégio automático [...] o lado do branco eu acho que é um lado da vantagem, do privilégio classista também [...]. (Docente entrevistado André J, 2018).*

*– Então, cabelo alisado, deixa eu ver, casar com brancos, ter filhos mais claros, isso aí é o que tem acontecido na sociedade, [...] mas hoje não sei se hoje, mas antigamente, as pessoas procuravam casar com gente branca, né, ter filhos e tal para embranquecer, alisar o cabelo essas coisas (Docente entrevistada Maria X, 2014).*

Apesar de não negar a existência de indivíduos brancos comprometidos com o combate ao racismo, o docente Malcolm X, afirma que o privilégio que define a branquitude brasileira, tem características muito específicas, que capitaliza qualquer espaço social, inclusive a luta antirracista, no sentido de ocupar lugar de protagonismo.

*– Para mim é um conceito chave que define a branquitude, que é o privilégio, nas relações, a branquitude não quer e não abre mão quase nunca do privilégio, seja nos espaços de terreiros, ela não vai chegar pra varrer o chão, pra fazer as tarefas que os outros estão [...], seja no espaço da capoeira, chega, quer dizer, esses nossos legados e conflitos históricos, quando a branquitude quer ela aparece de uma maneira muitas vezes bem intencionada, dificilmente ela topa ficar nos bastidores, pra quem forjou efetivamente a coisas, sobretudo sujeitos negros. Eles figuram no protagonismo, se nas relações, você não tem uma disposição bélica de deixar muito claro, que você não abre mão do seu lugar, ali, do seu lugar e de seu grupo pra ser protagonista do seu processo, na medida que você estabelece parcerias com as outras coisas, há um prejuízo porque geralmente, a branquitude brasileira não entra nessas relações inter-raciais sem capitalizar, de alguma forma. Essa capitalização variavelmente vai ocorrer, nem que seja pra dizer que eu sou bom, olha eu ajudei, então é terrível, as relações são muito complexa. Eu não to dizendo que não haja pessoas, não negras, ou aí branco brasileiro, que podem ser aliados táticos em algumas lutas e historicamente isso no Brasil[...] (Docente entrevistado Malcolm X, 2018).*

A partir desta contextualização sobre branquitude no discurso dos docentes, segue-se a análise da forma como se deu a identificação racial dos três docentes brancos participantes da pesquisa. Os depoimentos permitiram mapeamento de três formas de ser brancos: branquitude anti-racialista; branquitude antirracista crítica e branquitude anti-racista crítica com apelo ao discurso da mestiçagem.

O docente João teve uma postura que gerou leve tensão em alguns momentos durante a entrevista. Seu posicionamento com relação às questões que versaram sobre auto identificação racial, questões relacionadas a caracterização racial dos espaços educacionais onde realizou a sua trajetória, e a caracterização do racismo, foi baseado no antirracismo.

Ao ser questionado sobre a própria identificação racial e de sua família, o professor afirmou que,

*– Eu acho que é branco. Da minha mãe, consta pardo, aliás nem sei se consta. Mas ela era classificada no IBGE, quando vinha uma pessoa do censo, era pardo, então no fundo no fundo, eu acho que era uma mistura. Inclusive apesar do nome, esses porém a gente sempre entra, João[...] Por parte de pai a origem é europeia, eu diria em cor seriam brancos e meus avós origem Austríaca, eu nem conheci meu avó é bem antigo isso, e por parte materna tem alguma coisa que eu sei que tem indígena, mas bem antiga, talvez a bisavó de minha mãe alguma coisa assim. E a nível de cor, como eu falei tem uma mistura, então não é exatamente aquele branco, tradicional, por isso que eu falei que no censo ela era colocada como parda né?! Então é uma mistura. (2018).*

Mas quando questionado sobre como as pessoas provavelmente heteroclassifica-o, o docente responde: – “[...] As pessoas me veem como branco.” João afirmou que nunca fez reflexões acerca sobre os significados da sua identificação racial. Na sua explicação sobre os motivos que o levaram a nunca refletir sobre a sua identificação racial, o docente confunde antirracismo com antirracismo.

*– Para não dizer que nunca parei para pensar isso, há pouco tempo atrás quando a UFBA começou a discutir as cotas na graduação essa discussão entrou no colegiado, por alguma razão, [...] o pessoal começou a falar de vagas supra numerárias e a outras que eu não lembro até hoje qual é o nome [...], aí tem algumas pessoas um pouco mais radicais né?! Aí eu falei, vagas supra numerárias e as outras normais, aí ele falou, [...] João você falando como se as outras não fosse normais. Aí na época, eu passei pro pessoal o seguinte: Que eu vou levar pro meu túmulo isso, nunca tratei ninguém diferente na minha vida e não vou tratar nem que alguém mande, eu vou respeitar e tratar as pessoas iguais, não é questão da UFBA, falar trate assim trate assado, tem cotas eu não vou ser contra, mas tratar as pessoas porque é pobre rico branco amarelo, isso nunca vai acontecer. (2018).*

Os efeitos do anti-semitismo que certamente atingiu aos membros da sua etnia: Judia, fez com que ele construísse sua vivência e conseqüentemente discursos de forma cuidadosa<sup>41</sup>,

<sup>41</sup> Importante ressaltar que o docente afirmou em vários momentos desconhecer a forma correta de se relacionar com a temática do racismo e identificação racial.

– [...] *Veja só, por questões históricas minha avó perdeu a família inteira na Segunda Guerra, então eu não tenho nem como praticar o racismo ou coisa do tipo, então na minha cabeça eu sempre digo vou tratar todo mundo igual nem que seja negros, brancos, amarelos, indígenas [...].* (2018).

No decorrer do seu depoimento, ele adotou postura que intercalava entre antirracista e antirracista. Apesar de confirmar que o Brasil é um país racista, falar sobre identificação racial soa como “*divisões perigosas*”. Para o docente, o povo brasileiro compartilha do mesmo sofrimento, ele ressalta que os serviços públicos de má qualidade, a falta de acesso, e mesmo a corrupção, atinge aos brasileiros enquanto povo. Sendo assim, problematizar as diferenças raciais é operar como desagregador do ideal de nação e abrir mão de uma luta mais coletiva, no sentido da emancipação de todos.

O mérito ocupa um lugar importante no discurso do docente, pois, apesar do racismo na sociedade brasileira, sua trajetória, para ele, não é pautada no privilégio ou vantagens sociais, as suas conquistas são frutos de empenho pessoal.

Ao confundir antirracismo e antirracismo, o docente destaca o aspecto moral da convivência humana. Para ele o ser humano do ponto de vista moral, é diverso, independente da sua cor ou raça, ele afirma que:

– *Tem gente negra que é má, tem gente negra que é boa, tem gente branca que é má, tem gente branca que é boa, tem gente amarela que é uma pessoa boa, tem gente amarela que é má. O que importa é a cor ou se uma pessoa boa ou má, essa é a essência. Quer dizer, não tem nada a ver com sexo, cor, ou o que quer que seja, tá certo, não tem nada a ver. É a forma como eu vejo.* (Docente entrevistado João, 2018).

O racismo, destacado e caracterizado por Cunha (2004), é uma consciência histórica que se manifesta como metaconsciência, determinando inclusive a identificação racial. Dessa forma, quando o docente posiciona seu discurso, afirmando que não reproduz o racismo, ou que no Brasil a pobreza atinge a todos sem distinção, e que falar sobre raça estabelece divisões entre pessoas que deveriam ser companheiros de luta contra as desigualdades econômicas, e que as boas qualidades humanas são mais importantes que suas identificações raciais em uma sociedade diversa, ele está assumindo a mesma postura que baseia toda uma escola de sociologia inspirada nas ideias de Gilberto Freyre, na interpretação das relações raciais no Brasil

Essa postura emana discursos não situados, que não identifica no próprio processo de construção identitária, as marcas do racismo. Sendo assim, ao fazer essas declarações o docente não faz uma reflexão de que a reprodução e existência do racismo independe do

caráter, das ações pessoais ou mesmo da história relacionada ao sofrimento de um povo, como o judeu.

O racismo é um sistema, que não está baseado no sentimento de ódio às pessoas fenotipicamente diferentes, mas se baseia no monopólio dos bens sociais vitais em função de uma raça. Dessa forma, judeus brancos podem ser racistas ou reproduzir racismo, independente da sua história de sofrimento e perseguição. No Brasil, posições antiracista, quando não estão pautadas deliberadamente em uma política da memória, entendem que o racismo só é manifesto ou reproduzido por indivíduos de caráter duvidoso ou quando o sentimento de ódio é evidente.

Outro aspecto do discurso do docente, que se manifesta também no discurso dos docentes pardos, evidencia outra problemática, oriunda dos posicionamentos e discursos antiracistas ou mesmo influenciado em parte por essa interpretação das relações raciais brasileiras: A ideia de que as desigualdades brasileiras, das quais os negros seriam apenas mais uma vítima coletiva, são fruto da sua histórica política de concentração de riqueza.

Os docentes pardos assim como o professor João, afirmaram que o Brasil é racista, entretanto, o aspecto econômico seria central para entender as desigualdades deste país. Segundo Cunha (2004), essa afirmação, que não é compartilhada por docentes pretos, é fruto das perspectivas economicistas que dão centralidade ao viés econômico para explicar as desigualdades raciais na sociedade brasileira. Este posicionamento, entretanto, não se sustenta diante de evidências que indicam que mesmo na pobreza, a população branca tem vantagem sobre a população negra. Em recente estudo sobre desigualdades, foi constatado que os brancos pobres são remunerados com salários 46% maiores que os negros pobres. (OXFAM, 2018)

Na contramão do discurso do docente João, a docente Ester, paulista, descendente de italianos, autoidentificou-se como branca, sem os constrangimentos demonstrados por outros docentes brancos, mas com consciência dos significados da sua identidade para a sociedade brasileira.

Apesar de reflexões e posturas antirracistas anteriores, o deslocamento para a Bahia colocou a sua identidade sob perspectiva, aqui ela foi heteroclassificada como branca paulista, em uma unidade de ensino, onde há expressiva presença de docentes negros. Essa realidade, segundo a docente, possibilitou uma reflexão mais profunda sobre os significados da sua identidade racial na sociedade brasileira. Quando questionada sobre o processo de construção e reflexão sobre a sua identidade racial a docente respondeu,

– *Então eu fiz e mesmo desses casos que eu estou te contando do ensino fundamental, mesmo da graduação, eu fiz a partir da minha vinda pra Bahia. Então eu tive que ir pro lugar de ser estrangeira pra, a gente esta no mesmo país, mas eu tive que vim pra cá, pra fazer essa reflexão e tomar um cuidado assim, pra não me punir por certos privilégios até porque, eram privilégios muito relativizados, mas sim, fiz.* (Docente entrevistada Ester, 2018).

A despeito da docente colocar em seu discurso que os privilégios seriam relativizados, quando questionada sobre se considera que obteve vantagem dada a sua identificação racial a docente responde:

– *Eu imagino que quase sempre tenha sido vantagem, seria muito hipócrita de minha parte, dizer: ah, não, ninguém me favoreceu por eu ser branca, eu não me lembro de ter concorrido diretamente com alguma pessoa negra, mas por exemplo, nesse caso de sobra de bolsa de mestrado, da USP, que eu nem pedi, eu não sei se eu passei por cima de um pesquisador negro. Porque que teve essa bolsa pra mim então, era uma época diferente era o orientador quem ditava a bolsa, agora ela não fez nada de ilegal, mas porque que ela me escolheu? Eu não sei nem se é por raça de ser negro ou não, mas tem uma coisa na comunidade italiana entre ser italiano e não ser italiano, então era uma coisa assim, você é de família italiana, então você é nativa italiana, quase, mentira eu não sou nativa, então a bolsa vai pra você porque você merece, quando a gente pensar hoje, pelo menos do meu ponto de vista, justamente por tudo isso, talvez a gente não precisasse daquela bolsa.* (Docente entrevistada Ester, 2018).

O deslocamento crítico, com relação à branquitude da docente, e a sua postura antirracista, se dá em medida máxima quando ela, primeiro afirma sem grandes relativizações, que sua trajetória foi favorecida pela sua identidade racial, e mais ainda quando a docente interpreta com estranhamento, uma das formas mais sutis que caracteriza a manutenção de privilégios entre os brancos: o discurso do mérito. Certamente o reconhecimento de uma pesquisa de qualidade, não é, em si, um processo de manutenção de privilégio, mas a forma como estes processos acontecem, demonstrado no depoimento desta docente, caracteriza monopólio de bens vitais sociais em função de uma raça.

Ao descrever a sua trajetória no mestrado a docente Ester destacou que

– *[...] um dia minha orientadora falou assim pra mim, olha Ester tem uma bolsa pra você, estou te falando de uma época que não tinha muita bolsa, ai eu falei pra ela, **Professora**, eu acho que eu não preciso, faltam seis meses e eu estou trabalhando porque assim, minha mãe tinha muito trauma e dizia: vocês tem que trabalhar, vocês não podem depender de marido, por uma serie de coisas que aconteceram, então do mesmo modo que ela nunca quis que a gente dependesse dela. Então eu falei você passa pra alguém que precise. E ela falou não tem ninguém que precise, seu projeto é melhor, e me deu aquela bolsa e eu fiquei seis meses com a bolsa. E me lembro de pessoas que me diziam na época o mestrado era de 3 a 5 anos e o doutorado de 5 a 7. Ah agora que você tem a bolsa fica mais tempo. Eu falei como? Oi? Assim, agora com a bolsa eu vou ficar menos tempo porque eu não vou trabalhar, mas assim, tive todo os privilégios.* (2018).

O monopólio, pela branquitude, dos bens sociais valorizados socialmente, se dá na maioria absoluta das vezes, de maneira natural, mascarada pelo discurso do mérito, como o

exemplificado pelo relato desta docente. A mesma afirmou que o usufruto dos privilégios da branquitude independem da sua vontade, a docente sentiu-se constrangida ao adquirir uma bolsa de mestrado, sem ter necessidade, entretanto, o racismo funciona de maneira a manter os privilégios independente da postura antirracista de alguns brancos, dentro de um mesmo grupo, caracterizando-se pela invisibilização da raça nesses processos e sob o manto do discurso da meritocracia como justificativa e pré-requisito para acessar lugares privilegiados na sociedade.

A docente cogita a que sua origem italiana teria motivado obtenção desta bolsa, entretanto sabe-se que a imigração europeia como um todo e italiana especificamente, se deu em um contexto antinegro, e como projeto embranquecedor da nação, que pretendia que os privilégios sociais estivessem dentro de um mesmo grupo racial, mesmo que este grupo fosse estrangeiro, o comportamento de valorização da comunidade, no sentido de manter bens sociais restrito a mesma, funciona dentro da lógica do racismo brasileiro.

As características do modelo racial que se estabeleceu aqui, possibilitou que os privilégios sociais fossem vivenciado de maneira invisível tanto para brancos na obtenção e usufruto das vantagens sociais, quanto para pretos e pardos que tem sua visão nublada pela cortina de fumaça, em que consiste as camadas intermediárias mestiças da hierarquia social brasileira. A fonte de poder branca no Brasil é camuflada, não permitindo que se estabeleça um enfrentamento racial direto, pois as classes intermediárias que reclamam a ascendência negra, operacionalizam a dominação branca, e permite que se veja com estranhamento, posturas que evidencie de forma incisiva a face racial da hierarquização da sociedade brasileira.

A postura antirracista, a denuncia e a consciente crítica dos privilégios obtidos em função da sua identidade, é pouco comum entre os brancos brasileiros. Dessa forma, alinhada com as conclusões de Larbone (2014), torna-se necessário aos estudos sobre racismo e identificação social, entender as motivações e características dos discursos de indivíduos brancos, que romperam com a solidariedade racial no sentido de não legitimar e denunciar os privilégios e ações excludentes operadas pelos seus pares identitários, em seus contextos sociais.

Mas também é preciso ter no horizonte que o racismo é um sistema que monopoliza e garante vantagens ao grupo racial branco como um todo, independentemente da vontade e consciência antirracista branca, como ilustrado através da situação com a bolsa de mestrado na trajetória da docente. Sendo assim, para além de entender o antirracismo branco, é necessário construir estratégias que de fato combata os efeitos do racismo.

Outro docente branco entrevistado foi o Professor Pedro, este docente construiu uma longa e importante trajetória, escrevendo sobre os docentes negros na Faculdade de Medicina da Bahia, especialmente Juliano Moreira. A sua postura antirracista influenciou a criação de um prêmio e um espaço cultural, na Faculdade de medicina, em homenagem a dois docentes negros, objetos de seu estudo. O antirracismo caracteriza a atitude deste docente com atitudes que vão desde a sua produção acadêmica e literária, passa pela criação do referido prêmio e espaço cultural, até o investimento discursivo no convencimento de ex-alunos e colegas negros para enegrecer a Faculdade de Medicina.

Entretanto, a auto-identificação do docente, enquanto branco, aconteceu com certo desconforto, pelos significados atribuídos a esta identidade, revelando como se operacionaliza, na prática a típica branquitude baiana, que valoriza a mestiçagem como elemento constitutivo e importante da sua identidade, mesmo que ela não seja aparente. Quando perguntado sobre a sua identificação racial e de sua família, o docente afirmou que é oriundo de uma família branca, que tem histórico em casamentos interraciais, aliás, o próprio docente é casado com uma mulher negra, e o mesmo foi inspirado profissionalmente, pelo marido de sua tia, que era um médico negro.

Pedro é heteroclassificado como branco, mas tem dificuldade em auto identificar-se desta forma, ele diz:

*– Essa é uma dificuldade, que eu tenho dessas coisas, porque a minha tese de doutorado foi o hospital Juliano Moreira, o hospital me levou a figura de Juliano Moreira, e foi isso que foi me fazendo me aproximar desta discussão. (2018).*

O estranhamento e dificuldade em auto-identificar-se como branco, ficou claro ao final da entrevista, quando este docente demonstrou a sua relativa frustração com a heretoclassificação da pesquisadora, expressando-se da seguinte maneira: – “[...] *Quer dizer que eu fui enquadrado como branquelo, né?!?*”. A frase deste docente, assim como própria afirmação da dificuldade com assunção desta identidade, foi explicada por Oliveira (2014), no seu estudo sobre branquitude baiana, como constrangimento em falar dos seus privilégios, esta frustração e desconforto seria uma reação a uma obtenção de vantagem moralmente vergonhosa, diante da sua própria crença na igualdade entre os indivíduos.

O docente afirmou que não obteve vantagem por conta da sua condição racial, mas também não teve obstáculos na sua trajetória. Ele destacou que

*– Não vejo alguma coisa que possa, não me obstaculizou, o que às vezes no negro, faz. Mas não, eu vinha com eles muitos, de escola pública, e tem mais, como eu era muito estudioso eu ganhei bolsa do radar e do Águia, isso é um dado interessante, eu não precisava cursar as duas e eu tinha um colega que não era negro, mas*

*pobre, que é outra, a família tinha dez filhos, ele queria fazer administração.*  
(Docente entrevistado Ronaldo Jacobino, 2018).

O docente afirmou não coadunar com o discurso que culpabiliza o negro pelo próprio destino de insucesso, ele estudou em escola pública, mas afirmou que tinha um desempenho acima do normal e isso garantiu a ele êxito acadêmico e escolar. Entretanto, o docente não percebe, assim como a docente Lélia, da Escola de Enfermagem, como as escolas em Salvador estavam racialmente segregadas, determinando as ocupações de seus estudantes.

Baseada na comparação entre as trajetórias de Pedro e Lélia, ambos maiores de 60 anos é possível entender a segregação do sistema escolar em Salvador, assim como as suas expectativas de sucesso social. O reflexo dessa realidade é que a branquitude em Salvador, pode afirmar que veio de um sistema público de ensino e obteve sucesso social, sem questionar, como a própria estrutura escolar já estaria segregada racialmente, esse não é o caso do referido docente.

O racismo neste caso, se processa invisibilizado através do discurso de mérito, garantindo privilégios. Assim os processos raciais imersos na própria estrutura educacional, configurou parte das instituições escolares para qualificar alunos, em sua maioria branca, para seguir carreiras mais liberais e acadêmicas, enquanto outras instituições qualificava jovens negros para permanecer na base da pirâmide social, neste caso, o magistério de educação básica.

O docente afirma que não houve obstáculos para a sua ascensão, essa realidade, em si, já configura garantia de privilégios, pois, mesmo quando os brancos são oriundos de camadas mais populares, as oportunidades lhe são garantidas ou direcionadas, por conta da sua ascendência racial. Não houve na trajetória do docente nenhuma dúvida ou impedimentos quanto as suas possibilidades acadêmicas e profissionais. Entretanto, se compararmos sua trajetória com a daquela vivida pela docente negra Lélia, ela sentiu a coerção racial, quando manifestou desejo por não reproduzir o lugar de subalternidade e seguir uma carreira acadêmica.

Há um ponto em comum na construção dos discursos dos docentes brancos participantes desta pesquisa, todos utilizaram a gramática da mestiçagem para falar da constituição do povo brasileiro. Por vezes destacaram como esse fenômeno foi fruto de estupro de mulheres africanas e indígena, mas no geral, atribuíram características positivas a essa realidade.

*– Então a classificação racial do IBGE é muito estranha né com aqueles pardos, não corresponde. Ai eu vou usar o Jorge amado pra responder, não sei se já viu*

*a exposição de Jorge Amado em universal, aqui em 2012. Tinha uma sala que toda a forma de discursivizar a outra identidade racial da obra de Jorge Amado, estava na parede. Café com leite, cor de burro quando fuge, pauzinho queimado, essas pessoas, as personagens de Jorge Amado, falando de suas identidades, eu acho que aquela seria a classificação.* (Docente entrevistada Ester, 2018).

*– Pra mim raça é uma só, que é a raça humana, eu entendo como as Ciências Sociais mantém demarcada pra poder combater, mas acho que do ponto de vista étnico, a construção é do ponto de vista muito mais cultural do que racial, os avanços que a genética tem, os estudos, aquele é um mineiro maravilhoso, ele pegou, por exemplo, aquele cara da escola, Neguinho, quer dizer, olha o nome, o nome dele é Neguinho é o que dá identidade a ele, ele tinha mais a genética mais europeia do que africana e indígena. A Daiane dos Santos, era o exemplo do que é ser brasileira, é um terço de cada, indígena e um pouco mais branca do que africana, só que a presença africana é na pele ai dá visibilidade, da aparência.* (Docente entrevistado Pedro, 2018).

Ambos os docentes entendem que é importante, do ponto de vista das Ciências Sociais, a utilização da categoria raça, mas ressaltam a importância que a miscigenação tem na sociedade brasileira. O docente Malcolm X afirmou que, – *“Óbvio que a gente sabe que não há pureza no país, mas no jogo das relações sociais, as coisas são bem definidas a partir desses caracteres fenotípicos.”* (2018).

Para além das constatações de que a mestiçagem, no Brasil, foi uma política de genocídio, fruto de estupros sofridos por mulheres dos grupos subalternizados, e base para construção de uma hierarquização interna, baseada na quantidade de melanina; o autor Carlos Moore(2007), afirma que essa miscigenação neste país se estabeleceu desde cima para baixo, desta, forma as altas camadas sociais do Brasil, composta exclusivamente por brancos e poucos brancos sociais, não entra no jogo da mestiçagem, essa realidade demonstra a tese de Tadei (2002) de que a mestiçagem é na realidade: um dispositivo de poder nas relações raciais brasileiras. (TADEI 2002; MOORE, 2007).

#### 4.4 TRAJETÓRIA DOCENTE: ENTRE A PERPETUAÇÃO DE PRIVILÉGIO, MANUTENÇÃO DE STATUS E ASCENSÃO VIA EDUCAÇÃO

Esta sessão abordará as trajetórias dos docentes, agrupando os discursos sobre suas experiências de acordo com os grupos raciais. A análise das trajetórias indicou diferenças importantes dentro da categoria negro, os docentes pardos e pretos não possuem trajetórias de ascensão via educação semelhantes. Sendo assim, torna-se necessário, deter-se nas particularidades internas ao grupo racial negro, no sentido de construir uma linha interpretativa eficiente sobre a trajetória dos mesmos.

A docente Lélia é oriunda do bairro da Caixa D’água em Salvador, órfã de pai, foi criada por seu padrasto e mais oito irmãos. Sua mãe, costureira, prestava serviços no

bairro da Vitória, uma das áreas mais elitizadas desta cidade. A infância e adolescência de Lélia foi bastante empobrecida, dessa forma ela foi inserida no mundo do trabalho ainda durante a adolescência. Trabalhava com sua mãe para garantir o sustento de seus irmãos menores, além disso, prestava pequenos serviços domésticos no sentido de conseguir alimento para sua família.

A sua trajetória educacional foi construída em instituições públicas: na Escola Parque, Colégio Central, Universidade Federal da Bahia e Unifesp, na Escola Paulista de Medicina. Apesar da origem pobre a docente frequentou instituições de educação pública de qualidade. Onde estudou o ensino fundamental a presença negra era quase majoritária, essa realidade mudou no Colégio Central conhecido por desenvolver a modalidade de educação científica; na graduação na Escola de Enfermagem da UFBA, e de forma mais profunda quando realizou seus estudos de pós-graduação em São Paulo. Em meio a risos altos e angustiados a professora afirmou que na graduação era uma das quatro estudantes negras, numa turma de cinquenta estudantes, na pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado, foi a única estudante negra.

A educação de qualidade é exemplificada na trajetória exitosa, não somente da docente, mas também de seus colegas de turma:

*– [...] Nós temos um encontro de ex-alunos da Escola Parque, que tem um grande percentual de colegas negros formados, mas tem um percentual, que eu não sei lhe dizer, que são ladrão [...] que são pedintes, que outros colega tiveram a experiência de vivenciar colegas de nossa época pedindo esmola na rua, ou seja, que não teve uma evolução, claro que não ia ser 100%, mas pra dizer que: um grande quantitativo oriundo da Escola Parque conseguiu se sobressair. Tem desembargador, têm auditor, entendeu?! Então tem esse passo, tem eu hoje com doutorado nas costas[...] hoje uma aluna minha acabou de se formar fez mestrado e fez doutorado, e eu vim fazer doutorado há seis anos atrás, então pra você ver a escalada como é diferenciada. (Docente entrevistada Lélia, 2014).*

Sua trajetória educacional foi conturbada tanto pelo racismo nos espaços educacionais universitários, como pela situação instável na convivência com seu padrasto e as dificuldades financeiras para manter os custos de sua educação. Segundo a docente, sua liberdade para realizar seus estudos foi limitada pela ação do seu padrasto,

*– Ele pra pirraçar, meu padrasto, [...] que deus o tenha pra lá, ele desligava a luz quando dava dez horas, ai eu dormia cedo que era pra, das quatro horas da manhã até as seis, eu estudar pra poder eu ir pro Central e isso foi os três anos do Central, porque de tarde eu trabalhava, certo?! (2014).*

A docente desenvolveu sua trajetória no sentido de quebrar o ciclo de pobreza e de violência que vivia e por isso foi hostilizada por sua família que não compreendia os propósitos da sua caminhada,

*– Nessa aqui eu não fico não, ai eu recebi o nome de “esportiva”, de ousada, dentro da família mesmo, as vezes até de agressiva, porque eu não deixava nada pelo barato, nego vinha eu “pá”, não aceitava as coisas, por isso que eu apanhava muito, e por ai foi. (2014).*

A trajetória na educação superior também foi marcada pelos conflitos que a docente vivia com seu padrasto, que teve como consequência sua expulsão de casa. A partir deste episódio ela passou a viver na República da UFBA. É também nesta fase da educação que a docente sentiu o racismo de forma mais efetiva, no sentido de excluí-la da vida acadêmica.

*– Eu fiquei nessa vida, até que no fim do primeiro semestre, meu padrasto me botou pra fora, fui reprovada em todas as disciplinas no primeiro semestre e no segundo semestre perdi três, no período da turbulência. Meu padrasto me colocou pra fora de casa, eu não tinha pra onde ir. Ai, vim no serviço aqui, de atendimento ao estudante, relatei minha história que aconteceu, foi ai que eu ganhei residência. [...] da professora virar pra mim e mandar eu alisar o cabelo, na época de Michael Jackson que estava surgindo, por que eu ia contaminar meus pacientes com meu cabelo crespo [...] porque quando ela mandou espichar o cabelo, que ai as professoras se revoltaram, ai eu tive que alisar mesmo, que eu já não alisava por que doía muito, minha cabeça, queimava, era de chapinha, não sei se você não alcançou [...] eu quis uma vez aqui nesta escola ser monitora de um congresso de enfermagem, fizeram mil e um arrodeio, quando eu fui questionar a professora responsável ela respondeu, não, é porque o sapato é muito caro. E quando eu soube que todo mundo recebeu farda e sapato de graça, mas não podia manchar a comissão de frente né? (2014).*

A trajetória da pós-graduação à docência foi, de acordo com a docente (Lélia), mais tranquila. Seu mestrado e doutorado foi realizado em São Paulo, e a sua inserção na docência se deu através de contato com outra docente negra, que incentivou sua migração para o sul do Brasil, para começar um departamento relacionado a área de enfermagem na Universidade Federal de Pelotas. Neste ponto é interessante perceber como a rede negra funcionou no sentido de garantir a esta docente inserção na carreira de Magistério Superior.

*– E eu saí desta escola, fui trilhar pelo mundo, fui pra Itaberaba, de lá fui convidada pra ir ao Rio Grande do Sul, um estado altamente racista mas foi onde eu comecei minha história, dos alunos virarem pra mim e fazerem assim: “nega o que você está fazendo aqui?” Brincando. Eu dizia: eu vim pra ensiná-los. Mas até chegar neste ponto o processo não foi fácil. (2014).*

A docente hoje é referência para sua família, tendo sido a primeira pessoa da família a acessar o mundo acadêmico. Além de ter se tornado inspiração para sua família, suas contribuições científicas para a área da enfermagem, foram reconhecidas através de um prêmio recebido da Câmara Municipal de Salvador.

Ao colocar sua trajetória em perspectiva, pela eminente aposentadoria, a docente afirmou:

*– Quando me perguntam a respeito do ser mulher negra e chegar no patamar que eu cheguei eu pela minha história de vida eu me considero uma vitoriosa, sem nenhum galanteio sem [...] me considero porque eu tinha tudo, para não estar onde eu estou, entendeu, porque a minha vida não foi fácil, hoje em dia eu digo não foi fácil, mas em nenhum momento isso me abateu, e hoje é que eu faço essa análise, porque na época eu só queria ir, eu só queria ir em frente. Acontecesse o que acontecesse eu não queria nem saber, só queria ir adiante [...]. (Docente entrevistada Lélia, 2014).*

O professor Malcolm X nasceu no bairro de Nordeste de Amaralina, com uma família bem estruturada, apesar das dificuldades financeiras.

*– Então assim, minha família não tem grana, mas minha família é muito estruturada, então assim, eu tenho um pai que é presente, hiper presente, eu tenho uma mãe muito participativa, eu tenho irmãos assim, nós somos muito ligados, muito unidos e somos cinco, então eu tenho uma família estruturada. [...] A gente nunca teve uma condição material, mas assim o núcleo familiar sempre foi muito bom, muito bom o núcleo familiar. (Docente entrevistado Malcolm X, 2018).*

Como destacado na sessão sobre identificação racial, o docente em questão, foi educado em uma família que promoveu suporte para a sua trajetória. Mesmo na falta de abundância de bens materiais, a proteção familiar foi uma realidade para este docente. Sua família, inicialmente não possuía níveis educacionais ideais, sua mãe foi empregada doméstica e seu pai, inicialmente trabalhou como verdureiro, mas, se tornou chef de cozinha do SENAC, e nutriu o sonho de avançar na sua escolaridade, esta postura inspirou sua família.

Malcolm X estudou em escolas públicas estaduais, e foi dentro de uma destas instituições que teve seu primeiro contato com o racismo institucionalizado através da violência policial. Sua trajetória educacional, em escolas de educação básica pública, foi marcada pelo descaso e falta de incentivo para explorar o melhor do seu potencial enquanto estudante.

*– Então eu estudei sempre em escola pública lá no Nordeste, no Polivalente de Amaralina, a escola a época que eu estudei no Polivalente a quinta e sexta serie era muito boa, acho que da minha vida escolar foram os únicos anos que foram consistentes, extremamente tradicional mas consistente, o restante do ensino publico não, muito ruim, muito aquém, eu sempre gostei de estudar, mas a escola nunca me estimulou em nada eu que me estimulava, o professor nunca me indicou um livro, nunca falou de universidade, de vestibular, então eu sempre que buscava essas coisas, porque eu gostava de ler, gostava de estudar, tinha um grupo de amigos que a gente gostava também de estudar e, e, é isso. (2018).*

Malcolm X superou as dificuldades da sua escolarização e na população incluída nesta pesquisa ele é o docente mais jovem entre todos os docentes. A sua trajetória em instituições

de educação foi submetida ao sucateamento que atingiu a educação pública, principalmente a partir dos anos dos anos 70. Esse sucateamento fez com que a sua educação não tivesse a mesma qualidade daquela experienciada pela professora Lélia. A docente Lélia teve acesso a uma educação que apesar de direcionar racialmente o futuro de ascensão dos seus estudantes, era de qualidade. (DAVILLA, 2006; CARVALHO, 2003).

O sucateamento que alcançou a trajetória escolar do professor, segundo Carvalho (2003), gerou consequências diretas na vida dos prováveis negros que seguiriam carreira docente, pois antes, se tinha uma alternativa de formação que qualificava jovens negros pra competir com brancos por vagas na docência superior. A falta de uma escola pública de qualidade, certamente abreviou a trajetória de muitos outros prováveis Malcolm X, que não tiveram força para seguir superando as lacunas de uma educação sem qualidade.

*– Gostava de estudar mas não era apresentado nenhuma possibilidade pra gente, então a violência do racismo acho que está justamente ai, você não tem um horizonte que é apresentado ao outro [...] eu gostava de ler, mas não sabia onde conseguir, a biblioteca era um lugar pra dar castigo, que não para estudar, os livros, não podia pegar pra não rasgar, então você não tinha biblioteca. (Docente entrevistado Malcolm X, 2018).*

Dávilla (2005) faz uma provocação no sentido de questionar as estruturas educacionais de exclusão e precarização. Ele questiona se a valorização da escola privada foi construída gradativamente como opção a escola pública, ou a democratização e inclusão maciça da população negra e pobre, teria ocasionado uma debandada para as escolas privadas e sucateamento das escolas públicas? Seja qual foi o processo operado, os resultados de segregação racial e desigualdade educacional foram alcançados, independente da proximidade dos corpos.

Ao concluir o processo de educação básica o professor já tinha uma profissão: Técnico em processamento os dados. Ele se tornou a primeira pessoa em sua família a acessar um curso superior, entretanto, apesar de fazer jornada dupla, de trabalho e estudo, e ter rendimento satisfatório, o professor percebeu que essa não era única condição para permanecer no mundo acadêmico,

*– Eu vivi umas coisas assim, bem complicadas aqui, do professor dizer, ô você vai ter que estudar muito pra passar em minha disciplina, na minha época e aquilo me freava muito, porque o que acontece, eu sempre estudei muito, eu trabalhava muito, vinha sempre muito cansado para as aulas, mas estudava muito, tinha boas notas, enfim, mas aí você vai percebendo que só isso não é suficiente que há outros filtros né?! E eu me dediquei na minha graduação a entender essa maquinaria, porque eu queria esta aqui, então eu me dediquei a entender essa maquinaria pra poder esta aqui. (Docente entrevistado Malcolm X, 2018).*

Diante da constatação da engenharia excludente, que caracterizava a universidade, o docente construiu estratégias e traçou um caminho exitoso para a docência. Esse planejamento de carreira, fez com que o docente, aos trinta e oito anos tenha dezessete anos na docência em ensino superior, começando sua trajetória na UNEB e hoje atuando como docente há dez anos na UFBA. Assim, como a docente Lélia, sua trajetória de sucesso influenciou seus familiares, e após a sua entrada no ensino superior, todos os seus irmãos, também seguiram o seu exemplo de ascensão por meio da educação.

Luiza nasceu em Carapicuíba, na Grande São Paulo, seus pais sequer alcançaram o ensino médio, mas apesar dos déficits educacionais, alfabetizaram-na. As dificuldades dos seus pais com o mundo letrado, fez a docente aprender muito cedo a escrever, principalmente para ajudar seus pais nas suas lacunas educacionais, essa experiência certamente, influenciou sua trajetória no sentido de tornar-se uma referência na área de letramento.

A docente destacou que apesar da simpatia pelas leis trabalhistas de Getúlio Vargas, a trajetória de provimentos de sustentos da sua própria família, se deu de maneira mais autônoma, e caracteriza seus pais como empreendedores, sua mãe como empregada doméstica e seu pai como pedreiro. Apesar de não haver uma pressão ou um discurso da ascensão social via educação, os pais da docente incentivavam-na com compras de livros e outros instrumentos de informação.

Sua trajetória escolar se deu em instituição pública, mas, ao contrário de Salvador, a presença negra era rarefeita, isso se deve a forma como a população negra esta distribuída no Brasil. Em fotografia da turma, a docente era a única estudante negra, mas lembra de outros dois estudantes negros, marcados pela pobreza. No ensino médio a presença negra se deu apenas no último ano, quando ela migrou para o ensino noturno. Seus colegas em sua maioria eram brancos filhos dos comerciantes da cidade, essa realidade, causou na docente uma espécie de desalento em relação ao seu futuro e oportunidade de inserção no mercado de trabalho, sentimento que foi desconstruído devido a sua precoce inserção nos movimentos negros e políticos partidários.

A militância político-partidária e no movimento negro tiveram papel importante na trajetória da docente, no sentido de direcionar sua trajetória via ascensão.

*– [...] eu não sei onde estudavam os negros, eu não sei, porque não tinha escola particular “eu me lembro de um primeiro ano tinha uma menina, uma menina negra, mas ela era uma linha pobreza assim, tão danosa, que durante muito tempo eu não gostava do meu nome Lucia, porque ela se chamava Luciana, mas ela era tão pobre que chegava dar assim uma agônia [...] No colégio, eu estudei primeiro de manhã e também não tinha pessoas negras, agora no terceiro colegial eu comecei a estudar a noite, aí tinha pessoas negras, uma ou duas assim e que já era*

*mais legal porque era um tempo de escutar musica negra e já tinha que meio uma coletividade assim, sabe?! Mas eu sempre andei com pessoas brancas na escola, e aí era pessoas comerciantes, que como não tinha escola particular, é assim, o dono da frangaria, o dono da ótica, o dono, sabe, pessoas brancas, incrível né?! Talvez por isso quando terminei o colégio, eu não estudei, eu não tinha o que fazer, eu não tinha noção do que fazer, mas eu já militava, já conhecia movimento negro, já conhecia cadernos negros [...] Então quando eu entendi que eu podia estudar, foi pela militância do movimento negro, entendeu, e também pelo, ai sim, nessa época eu tinha uma inserção na militância partidária.[...] Eu fiz a Escola de Sociologia e Política, mas era como eu fizesse duas universidades, uma fora e uma dentro. Esses dias eu estava olhando as minhas fotos de cem anos de abolição da escravatura, Nelson Mandela veio pro Brasil, então eu era dessas que entrava nas comissões de organização das coisas. (Docente entrevistada Luiza, 2018).*

A realidade de monopolização das possibilidades de trabalho foi uma realidade para esta docente, seu discurso deixa transparecer, a forma como a branquitude operou, no sentido de monopolizar as oportunidades de trabalho. Uma análise mais superficial e descuidada pode indicar que não há anormalidade na forma de sociabilidade e monopólio desenvolvido pela branquitude daquela cidade, que se parece apenas com negócios de família.

Mas há que se questionar, como somente famílias brancas podem dominar e monopolizar todas as oportunidades de emprego e desenvolvimento em uma cidade? Esse monopólio certamente, se deu ao custo da marginalização da população negra, colocando-a no lugar da falta de perspectiva como ocorreu com a docente. A cidade era dominada por empreendedores brancos, dessa forma, cabia à população negra inserir-se a partir de trabalhos precarizados, e para estas ocupações a instrução escolar não era requisitada.

Luiza, entretanto, havia percorrido uma trajetória diferenciada, mas sentiu-se desarticulada com relação a possibilidade de desenvolvimento no mundo do trabalho, dada a monopolização operacionada pela maioria branca na sua cidade natal.

Uma comparação entre as trajetórias de Lélia e Luiza se faz necessária. Uma docente de Salvador, a outra de São Paulo, uma realidade de predominância da população branca, outra com maioria absoluta de população negra. Entretanto, o monopólio se dá na mesma medida e com as mesmas características. Ao falar sobre as possibilidades de trabalho na cidade de Salvador, a professora Lélia responde:

*– Na época quem empregava negro nesta terra, era Farmácia Santana e Pasmendonça. Certo! E se por acaso você quiser fazer uma retrospectiva, só tinha três profissões para o negro. Ou ia ser balconista de Farmácia Santana ou ia ser caixa despachante se Pasmendonça ou iria ser professora primária. E eu dizia, eu lutava contra, isso eu não vou ser. [...] Me pergunte se eu pensava em questão de gênero, a questão de raça, não! Eu pensava em sair daquela mesmice, com um trabalho que me desse condição financeira, pra que eu pudesse me manter. (2014).*

A cidade de Salvador tem na sua composição mais de 80% de pessoas negras, entretanto, o monopólio em função da raça nesta cidade se dá de forma efetiva e exitosa, pois

apenas 15% da população usufrui das melhores ocupações, habitações e serviços. Essa realidade foi descrita no texto de Azevedo (1996), quando ao fazer uma relação entre ocupação e raça na cidade de Salvador, indicou que os trabalhos dos pretos eram basicamente manuais ou trabalhos desvalorizados socialmente, o autor também descreve que as ocupações das camadas intermediárias eram dominadas pelos “mulatos” e as mais valorizadas profissões, dentre elas o Magistério superior, eram ocupadas por brancos.

Ao constatar como uma das faces do racismo opera, monopolizando as possibilidades de ascensão do negro, as docentes Luiza de forma consciente, e a docente Lélia de forma mais instintiva, enxergaram na educação a única forma de escapar a subalternização econômica.

Essa realidade é descrita em outros estudos sobre trajetórias de docentes negros, a educação foi a maneira encontrada para escapar da pobreza. Há que se destacar a importância do movimento negro, principalmente na região sudeste, origem da docente Luiza, que construiu uma agenda de emancipação, baseada principalmente na garantia de educação, para que se pudesse trilhar um caminho rumo de ascensão social, destaca-se neste sentido o Teatro Experimental do Negro, que atuou principalmente através da educação, acreditando ser esta uma via eficaz de promoção da ascensão social do negro. (ARBOLEYA *et al.*, 2015; COELHO, 2003; RIBEIRO, 2001; SILVA, 2015; PEREIRA, 2011; SOTERO, 2015).

A docente esteve desde os dezessete anos, esteve envolvida em espaços educacionais enegrecidos, isso permitiu construção de rede para acessar o mestrado, o doutorado e pós-doutorado. Ela fez duas trajetórias educacionais articuladas, primeiro sendo formada e construindo redes através do MNU mas também através de instituições de ensino superior.

Os docentes pardos em sua maioria são segunda geração em ascensão, essa mudança de status social aconteceu antes de seus nascimentos ou durante a própria trajetória de ascensão via educação. Dois docentes assistiram a ascensão da figura paterna, durante a trajetória que os levou a docência. A mãe do docente Marcelo T, entretanto, já era uma funcionária pública de alto escalão com titulação de doutorado, o pai deste docente, que também é a origem da sua ascendência negra, cursou até o ensino médio. A figura paterna e negra da docente Maria X, também já tinha uma ocupação de classe média, ele era bancário, o que possibilitou uma vida sem dificuldades para a docente. Outra característica da trajetória de ascensão dos pais destes docentes é o embranquecimento via matrimônio, em que as figuras paternas são homens negros e as maternas mulheres brancas ou brancas sociais.

O docente Roberto K, estudou no colégio da Polícia Militar e o docente André J em uma escola estadual. Roberto K declarou que ao término do ensino médio seu pai, que era um

ativista social no bairro de Alto das Pombas, ascendeu profissionalmente e essa realidade permitiu que ele pudesse se dedicar exclusivamente aos estudos, no sentido de cursar Urbanismo.

Segundo o docente, sua família teve uma origem muito empobrecida, mas seu pai foi uma figura política importante na localidade em que vivia, chegando a ser preso ao mobilizar-se em favor de ocupações habitacionais no Alto das Pombas, também foi responsável por erguer e estabelecer luta social através da associação de moradores.

*– Minha família, é uma família brasileira. Mista, né?! Mestiça! Então na minha família tem descendência de europeu, tem negro, tem indígena, minha bis..., minha avó era uma índia, a mãe de meu pai, né. Minha avó, mãe de minha mãe, tem uma descendência europeia. Meu avô era negro da parte de minha mãe, meu avô da parte do meu pai era mulato. Nenhum deles cursou o ensino superior, então foram pessoas que trabalharam, assim como proletariado ou era dona de casa [...]. Então eu fui a primeira pessoa com nível superior da família, é, família de meu pai, depois outros primos se motivaram, da parte da minha mãe não, já tinha outras pessoas que tinha conseguido graduação, então já tem outra formação. Mas de uma maneira geral, principalmente da família de meu pai, as pessoas predominam a formação técnica não com nível superior. Agora que os mais novos, os primos mais novos se dedicaram mais, e motivaram inclusive os pais. Da família de minha mãe já tem pessoas que mais se dedi..., que historicamente, é, fizeram concursos, graduações e pós-graduações. (Docente entrevistado Roberto K, 2018).*

O docente cursou maior parte da educação básica em colégio militar, que inicialmente era composta por estudantes do sexo masculino. A vivência neste espaço de acordo com o docente foi marcada por violência, autoritarismo, homofobia, e sexismo. Segundo Roberto K, somente após a entrada do sexo feminino, as relações suavizaram-se. Neste contexto, a sua trajetória se deu de maneira exemplar, através de práticas de esporte, premiação por desempenho e dedicação aos estudos, essa trajetória se modificou momentaneamente, apenas quando teve problemas familiares. Durante a educação básica o docente trilhou jornada dupla, trabalhando e estudando, conforme relata:

*– No segundo grau já tinha que trabalhar, minha família não tinha condição de comprar o que eu queria, do adolescente, pra show, pro cinema, então eu tive que trabalhar. Então eu trabalhava de tarde e de manhã eu ia pro colégio, de tarde eu ia pro Banco do Brasil eu fui menor aprendiz no Banco do Brasil. Então trabalhar de tarde era pesado pra mim, chegava em casa de noite esgotado e tinha que estudar, meu colégio era puxado, né?! Estudava pra vestibular, hoje já tem Enem, na época só tinha UFBA, Católica, UNEB, poucas particulares. (2018).*

A trajetória deste docente foi difícil, entretanto, quando compara-se as motivações para engajar em jornada dupla durante a educação básica, assim como a escolaridade da família de origem, percebe-se as diferenças. Enquanto os docentes pretos não tinham nenhum membro da família de mãe e pai com acesso ao ensino superior e as motivações para trabalhar eram de ordem de sobrevivência, para garantir o sustento da sua família, o docente tem na

família materna, com origens européia, uma ascensão social estabelecida, com altos níveis educacionais, do mesmo modo que, as motivações para realizar dupla jornada durante a juventude, não se dava para garantir sobrevivência da sua família, mas para garantir aspectos necessários de sociabilidade jovem, que a sua família não tinha condições de custear.

A trajetória de Roberto K, ao final do ensino médio rumo a graduação, foi modificada pela ascensão social de seu pai, o que garantiu certa tranquilidade neste percurso.

*– Meu cursinho já foi outra realidade né, cursinho outra realidade, já tinha outra liberdade, minha família tinha outras condições, eu já tive condições financeiras, foi um momento bom da minha vida, eu só estudava, surfava, eu descia o Calabar andando com a prancha ia pra Barra, ia pra Ondina, fiz amigos, fui mais livre, não trabalhava mais. Meu pai: “agora você só vai estudar, eu quero que você faça faculdade. [...]” Ai fiz cursinho, foi muito bom, fiz muitos amigos, é, tinha predominância de pessoas, é [pausa] brancas ou mestiças, não tinha muito mestiças, tem muita gente que se considera branco mais não é branco, né?! Ai entrei na universidade. (2018).*

O docente cursou urbanismo na UNEB e mestrado na UFBA, sua trajetória foi de vanguarda, dentro da própria formação acadêmica, continuando o legado de muitos docentes negros, da UFBA, descritos por Jacobina (2016). Este docente fundou primeira Sociedade de Urbanismo do Brasil,

*– [...] eu fui o primeiro urbanista registrado no CREA, no CREA Bahia e fui o fundador da primeira Associação de Urbanistas, [...], do Brasil, que o primeiro curso de urbanismo do Brasil só existe esse. Fui eu que fundei a primeira Sociedade Brasileira de Urbanismo em dois mil e dois. Foi nesse período que a minha mediunidade aflorou né, nesse período, eu somei muita coisa né, então eu canalizei muita energia, vamos dizer assim, então vem a ancestralidade da minha família, meu avô, meu avô era ogan do Gantoá, eu não sabia, [risos], tinha herança [...] e ai eu assumi o cargo dele, meu avô era ogan e eu sou ogan, então, eu aqui, quando eu assumi na prefeitura [...], eu também prestei seleção pro mestrado, eu fui aprovado pro mestrado também, né, comecei a cursar depois que tomei posse na prefeitura [...]. E ai depois, antes disso eu fiz uma pós-graduação em Gestão Municipal [...] tive a oportunidade de fazer doutorado fora do Brasil, [...] mas no período tinha acabado de fazer o mestrado e queria trabalhar profissionalmente ganhar mais experiência profissional antes do doutorado. [...] outra, no caso, na pós-graduação também diferente na graduação, pessoas mais velhas, sempre eu era um dos mais novos na pós-graduação da turma e um dos poucos negro que tinha também, certo. E ai concluir o mestrado aqui na politécnica e ai eu fiz concurso pra UFBA, fui aprovado, né?! Fiquei, tinha ficado em segundo lugar, o primeiro lugar terminou não assumindo e eu fui chamado antes que eu pensava. (Docente entrevistado Roberto K, 2018).*

A trajetória do docente André J, guarda algumas semelhanças com o docente Roberto K, ambos viram a figura paterna ascender socialmente, para André J essa mudança veio ainda no segundo ano do ensino médio, quando passou a estudar no colégio Dois de Julho. Os espaços escolares que o docente frequentou durante a vida acadêmica foram a UFBA, onde foi aprovado em Medicina, mas fez vestibular novamente e cursou Psicologia na própria

UFBA, além do mestrado e doutorado em Minas Gerais, sendo que parte do doutorado foi feito nos EUA.

Apesar de afirmar como branco, os espaços educacionais que frequentou, o docente afirma que os recortes hierarquizantes, se davam em função da origem de classe. O conteúdo classista das relações sociais estabelecidas nestes espaços, de acordo com seu relato, fez com que o docente não desse continuidade ao curso de medicina.

*– A maioria dos alunos eram de classe média alta, moradores dali do Campo Grande, Vitória e tal. E eles se separavam, embora não tão ostensivamente, não dava para perceber esse rechaçado, mas se separava do grupo do qual eu fazia parte, que era dos pobres. E esses grupo de pobre era também marcado etnicamente, éramos os mais escuros da turma, não tinha nenhum loiro, ninguém de olhos azuis e tal e eram as pessoas que moravam, como eu, no IAPI, no Pero Vaz, no Santa Cruz, no Nordeste de Amaralina e alguns estudavam por conta de bolsa ou de coparticipação, não sei se é o termo. [...] Então, acho que o marcador aí é muito mais classista do que etnicoracial, e na minha experiência no sudeste, [...] na UFMG, [...] o marcador tem haver como me distinguir como nordestino, acho que isso. [...]. (Docente entrevistado André J, 2018).*

A linha que segregou ou agrupou estudantes, tanto na educação básica, como no ensino superior, foi à classe social, mas o próprio docente admite que a linha de classe e de raça coincidem nestes espaços. Um problematização, entretanto, se faz necessária: Em uma cidade onde a maioria da população pertence a um grupo racial, seria natural haver ao menos representatividade na estrutura de classes sociais. A situação vivida no Colégio Dois de Julho, assim como no curso de medicina, caracteriza o monopólio dos lugares privilegiados em Salvador. A familiaridade entre os estudantes e docente da Faculdade de Medicina, tem origem no compartilhamento de espaços sociais da branquitude nesta cidade. Ao descrever as relações na Faculdade de Medicina o (mesmo) docente aponta que,

*– Na Faculdade de Medicina eu acho que eu sofri o máximo de preconceito que eu vivi, assim, do ponto de vista de distinção de classe. Eu era olhado com desdém e as minhas roupas não eram adequadas ao mundo do estudante de medicina, eu não tinha as afiliações que eram as características do grupo. Eu lembro, por exemplo, no primeiro semestre o professor fazendo chamada e identificando pelo sobrenome as pessoas, com “ah seu pai, meu amigo mande um abraço e tal” eu tinha ideia de que todos eles se conheciam de Vieira, sabe, ou do Baiano de Tênis e andavam juntos e tal e eu ficava completamente segregado na turma. Então foram anos muito difíceis, de repudiar a coisa, sair do curso de medicina e fazer o que? Ai teve essa virada e eu foi fazer o curso de psicologia, (2018).*

Neste espaço dominado pela branquitude, a ascendência africana do docente foi reconhecida. Podemos comparar a trajetória de André J, com a trajetória de Pedro e Ester JM. Esses docentes brancos, ao descreverem suas trajetórias, em espaços sociais de alto prestígio social, não mencionaram nenhum episódio de discriminação por conta da sua origem de classe. A pigmentocracia fez com que este docente, em espaço onde a branquitude é

dominante, fosse identificado pela sua ascendência e indiretamente coagido a deixar um espaço onde o monopólio racial estava estabelecido.

Outro fato interessante na sua trajetória é a sua não conclusão do mestrado, em uma universidade caracterizada pelo docente como “branquíssima”, em Minas Gerais, ele e outro colega negro, os únicos com ascendência africana, não conseguiram defender a dissertação de mestrado.

A docente Maria X e o docente Marcelo T diferentemente dos outros docentes pardos, tiveram uma estrutura familiar do ponto de vista financeiro, equilibrada. A mãe do docente Marcelo T e o pai da docente Maria X tinham ocupações de classe média e escolaridade elevada, sendo a mãe funcionária pública com titulação de doutorado e o pai um bancário. A geração anterior, ou seja, os avós dos docentes tinham escolaridade deficitária. A trajetória de ambos é marcada, assim como os outros docentes pardos, pelo embranquecimento.

Ambos destacam o mérito como qualificador das suas trajetórias educacionais. O docente Marcelo T veio de uma realidade interiorana, em que o sistema educacional público ou privado, não estava estabelecido. Dessa forma a sua família recorreu a aulas particulares para alfabetizá-lo. Em Salvador, estudou a primeira parte da educação básica em escolas privadas, e a outra metade no IFBA. Sua mãe foi transferida para o Rio de Janeiro e o docente concluiu sua formação em escola técnica naquele estado, lá também ingressou na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), voltou para Salvador onde terminou a graduação e cursou mestrado na UFBA, posteriormente fez doutorado na Unicamp.

O docente Marcelo T, apesar de afirmar nunca ter percebido as características raciais dos espaços educacionais que frequentou, nem aqui em Salvador nem no Rio de Janeiro. O docente afirmou nunca ter sofrido nenhum tipo de discriminação, nem pela origem nordestina, e atribui essa realidade ao fato de ter a pele clara, mesmo que na certidão de nascimento tenha sido identificado racialmente como “*moreno escuro*”. – “[...] *porque minha cor hoje está clara, mas na minha certidão de nascimento tem escrito moreno escuro, [risos], [...] porque eu era muito escuro quando eu nasci. [...] vai ficando branco. Não pega sol [risos] [...]*” (2018).

Ao comparar as suas trajetórias em Salvador e no Rio de Janeiro, ele afirmou que aqui em Salvador, tanto na Engenharia Química, como no curso técnico no IFBA, há uma presença maior de indivíduos negros, o docente destaca que há uma presença negra forte no IFBA, bastante vinculada a movimentos sociais e políticos. Na pós-graduação o docente apontou apenas um colega negro, que também é docente na UFBA, e

concluiu que na pós-graduação a presença negra diminui. Essa realidade confirma os dados que indicam que a quantidade de negros na pós-graduação não é maior que 30% (TOKARNIA, 2015).

A trajetória da docente Maria X se deu em instituições privadas, na educação básica, com formação em idiomas. Na graduação estudou na UFBA e posteriormente migrou para o sudeste onde realizou seus estudos de pós-graduação na USP e nos Estados Unidos. A trajetória da docente se deu no sentido de ampliar aquilo que já tinha sido conquistado por seu pai, dessa forma ela caracterizou sua trajetória escolar como excelente, e reforçou a importância da educação, para negros acessarem a classe média.

*– É isso que eu falo, a única forma pra qualquer ser humano, de novo pro negro é pior porque está associado ao passado de escravidão, mas uma criança branca sem educação não vai ter grandes coisas na vida, nem possibilidade nenhuma no Brasil, agora assim, no Brasil, a única forma, eu ouvi isso de um professor de direita no colégio: A única forma da classe média baixa subir um pouco na escala social é o estudo, pra brancos e negros, não tem jeito. (Docente entrevistada Maria X, 2014).*

A literatura afirma que os docentes negros quando ascendem tornam-se referências para suas famílias que geralmente imitam seus passos, mas esta característica não foi encontrada na trajetória dos docentes pardos, pois eles são segunda geração em ascensão em suas famílias. Essa trajetória assemelha-se aquela descrita no relato do professor Pedro, sobre um dos docentes negros que passou pela FAMED.

*– [...] avó de Sergio, ele vai com escravos e escravas pra lavas diamantinas e lá se apaixonou, e não é aquela coisa da amante não, ele alforria ela, casa com ela e dá o sobrenome a ela, a avó de Sergio o filho nasce já rico, ele descobriu as pedras preciosas e vai pra Santo Amaro, e aí o filho casa com uma das mulheres mais ricas, e é mestiço, afro-brasileiro, mas casa com uma das mulheres mais ricas de Santo Amaro, e Sergio nasce, né aí você vê, os traços tinha o componente, aí é que está o olhar, com a riqueza as coisas vão sumindo um pouco mas os traços afro-brasileiros vão desaparecendo. (2018).*

As trajetórias familiares dos docentes brancos se deram, na maioria das vezes de maneira linear mesmo quando oriundo de camadas populares. Suas famílias caracterizaram-se como estruturadas financeiramente, e do ponto de vista da organização familiar. O docente Pedro é oriundo de Santo Antônio de Jesus, de uma família de origem pobre, com baixa escolaridade. Seu pai era ferroviário e sua mãe dona de casa, mudaram-se para Salvador após o fim das estradas de ferro, na região em que vivia, e a conseqüente aposentadoria de seu pai.

Sua trajetória escolar se deu em instituições públicas desde a educação infantil a pós-graduação. No seu depoimento ele indicou o mérito próprio como guia da sua trajetória na educação básica, fazendo-o trilhar um caminho de sucesso acadêmico/escolar. Apesar disso, o docente afirmou não ter sido

capturado ideologicamente pelo discurso da meritocracia, ele afirma que sua trajetória foi fruto do seu excepcional desempenho escolar.

*– [...] eu poderia ser capturado ideologicamente, porque eu passei e fui aluno de escola pública, mas, eu era um aluno diferenciado tanto é que eu era famoso dentro da escola, tinha professores dentro da escola que me intimidava, eu estudava, a professora de Ciências e Biologia ela se intimidava comigo, porque eu li As Espécies de Darwin e ela nunca tinha lido. Então, eu era um aluno complicado, mas solidário, eu não desautorizava, era uma relação de afeto, tanto é que eu tenho livros em casa doados pelo meu professor e autografados por professor, [...]. (2018).*

A sua trajetória na educação superior e prática docente foi marcada pela militância na luta antimanicomial, contra a ditadura militar, pela humanização da formação médica, tendo influenciado inclusive a nomeação (social) do departamento de Medicina Preventiva e Social, que tem como uma das atribuições a formação ética dos médicos da FAMED.

Sua trajetória enquanto docente também foi de aproximação com os funcionários menos qualificados da Faculdade de Medicina, incentivando um dos porteiros a dar continuidade aos seus estudos e se formar em Direito. Essa influência se deu de forma motivacional e prática, com aulas particulares, para motivar a continuação do sonho deste porteiro, que concluiu curso de Direito. Sua prática se estendeu como apoio moral a estudantes quilombolas, diga-se de passagem, a proposta deste docente baseou a implementação das ações afirmativas na Faculdade de Medicina. Também motivou a única docente negra de Medicina Obstétrica a continuar e avançar para obter nível titular na carreira docente. Ainda, desenvolveu inúmeros trabalhos com coletivos populares de bairros periféricos em Salvador, especialmente no subúrbio de Salvador.

*– Foi a época do combate a fome e eu organizei uma estrutura de combate aqui de solidariedade, articulei com as entidades para não ser uma coisa meramente paternalista, então a gente fortalecia as associações, aí eu voltei a Antônio e fiz um trabalho um trabalho bonito no subúrbio. (2018).*

O contato deste docente com a história de Juliano Moreira, psiquiatra baiano e negro de reconhecimento internacional, pela sua contribuição para medicina e para desconstrução do racismo, motivou a produção acadêmica e literária do docente, que tematizou a trajetória de docentes e estudantes negros na FAMED.

A docente Ester é de origem paulistana com ascendência italiana, vem de uma família formada pela sua mãe e irmã, seu pai não esteve presente na sua trajetória, mas a família paterna, sim. Ambas as famílias valorizavam a educação formal e a formação profissional. Destaca-se na sua família a inserção de mulheres em profissão de alto prestígio social,

– *Minha avó era farmacêutica formada, uma das primeiras mulheres formadas em ensino superior, [...] mas a vida inteira ela falou que se arrependeu de não ter feito medicina, porque ela entrou no ano base na USP pra se fazer medicina, e aí então, porque ia se casar, e veja você, embora meu avô dissesse, vá Simone, faça medicina é seu sonho, ela se sentiu obrigada como mulher a não ser médica, ela perdeu uma bolsa de estudos na Alemanha porque ela se obrigava a ocupar o papel de mulher, e aí eu sempre tive essa formação na minha família, que pense em tudo mas pense em você, né?! [...] Os avós materno parte de minha mãe, são italianos, ele fez química e trabalhou com química como funcionário público a vida inteira, e aí minha avó materna ela se sentia assim, muito diminuída, essa é uma leitura que eu faço hoje, já que a outra avó tinha diploma de farmacêutica, ela colocava na entrada da casa o diploma de pianista, porque ela fez conservatório, então ela fazia questão de dizer: “nesta família todo mundo tem profissão então eu sou pianista”. Mas por outro era uma avó que fazia enxoval queria saber quando é que ia ser o casamento que queria saber quando é que eu ia ter namorado italiano que nunca apareceu e aí chegou uma hora que entendeu que as coisas eram um pouco diferentes, minha mãe é advogada, embora seja uma pessoa de idade, com uma limitação física continua trabalhando até hoje, e a minha irmã é veterinária e resolveu não trabalhar pra cuidar dos filhos, me parece numa situação diferente da minha avó ela tem essa condição e ela disse que pra ela agora o que importa é estar presente na vida das crianças. (Docente entrevistada Ester, 2018).*

A trajetória da professora Ester em ambiente escolar, apesar da sua inserção em escola de alto padrão social, não se deu de maneira traumática, a docente afirmou que apesar da diferença de classe nunca sentiu nenhuma diferenciação no tratamento dos seus colegas e professores. A docente frequentou a USP no mestrado e doutorado, mas por opção própria teve inserção tardia na carreira docente. A percepção quanto ao privilégio da sua trajetória assim como o monopólio operado pelo seu grupo racial nos espaços educacionais que frequentou, orientou todo o seu discurso.

Durante a infância, a professora Ester teve uma colega negra<sup>42</sup> que ela julga ser a única da sua escola primária, nas visitas desta colega a sua residência a docente percebeu o racismo velado da sua família, apesar do discurso de aceitação.

– *Eu era bem amiga dela, e me lembro de que mesmo na minha família que se diz não racista, assim, eu sentia certo estranhamento da minha mãe por uma amizade tão forte com aquela menina, ela nunca impediu e pode ser coisa da minha cabeça, mas assim eu sentia que tinha assim um desconforto, sabe?! Nunca aconteceu de, como aconteceu na universidade, uma vez de uma colega minha, o porteiro querer que subisse pelo elevador de serviço, que foi uma coisa assim, pra mim, muito forte. Com essa menina não acontecia, ela ia de carro pra minha casa, com os pais brancos e tal, mas assim, eu sentia assim, não é possível, a minha família não é assim, mas era, e acho que é até hoje, embora não se declare, entendeu?! (2018).*

A trajetória da docente Ester, assim como do professor Pedro, mostra como a branquitude se relaciona inclusive com outros brancos que na hierarquia social não pertencem as classes mais elevadas. Ambos frequentaram, na educação básica ou no ambiente

<sup>42</sup> Adotada por uma família italiana.

acadêmico, espaços de excelência. Mas, as suas origens de classe, não influenciaram na vivência de discriminação. Entretanto, André J e Maria X, que possuem traços que demonstram a sua ascendência africana, sofreram nestes espaços, segregação social, seja pela racialização da origem dos docentes, associando a baianidade a negritude, ou mesmo pelo isolamento, que levou o docente André J a desistir do curso de Medicina na UFBA.

Os docentes brancos, participantes desta pesquisa adotam postura que varia entre o afastamento do discurso de manutenção de privilégios e monopólio, até um afastamento da identificação branca, por constrangimento moral. Suas posturas antirracistas se aplicam inclusive na análise das suas próprias trajetórias, entendendo como o racismo garantiu privilégios ou não obstaculizou os suas trajetórias.

O docente João, de ascendência judia, filho de uma baiana e um pernambucano, não descreveu a formação acadêmica e profissional da sua família de origem, entretanto, seu depoimento aponta para as características de uma família de classe média que possibilitou sua ida a Israel, para ser alfabetizado, quando tinha 5 anos, em cultura hebraica.

O docente estudou parte da sua trajetória escolar, em instituições privadas e posteriormente no IFBA. A graduação e pós graduação foi cursada em instituições públicas federais. Sua trajetória também não foi pautada na dificuldade financeira ou acadêmica. – *“Eu acho que desafio sempre tem e conquista também. Não conheço desafios não vencidos, os que tiveram pela frente, felizmente até hoje e espero ter forças pra enfrentar e superar, então nada assim específico.”* (2018).

Com relação aos significados atribuídos a docência, vocação foi a palavra utilizada por todos os docentes para falar das suas escolha profissional, todos atuaram na maior parte das suas vidas, com atividades ligadas a educação, o que motivou seguir carreira. No caso dos docentes negros: Lélia, Malcolm X, Luiza e Roberto K, assim como para a docente Ester e Pedro, suas praticas docentes estão associadas com uma educação que prevê transformação social, relacionando praticas pedagógicas e antirracistas que vão de encontro com o modelo tradicional de docência, que se preocupa apenas com a reprodução de conhecimento.

## 5 DISCURSOS SOBRE RACISMO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Muitos estudos tem apontado como as desigualdades raciais estruturam a sociedade brasileira, os principais indicativos destes estudos tem se baseado em dados que caracterizam os níveis de inclusão. Os resultados provenientes dessas investigações permitem que se afirme que a sociedade brasileira é estruturalmente racista, entretanto, não demonstra, em sua maioria, como se constrói no cotidiano as estratificações sociais e desigualdades com base na raça.

Dada à lacuna investigativa, esta pesquisa foi construída em duas partes: o levantamento, que permitiu verificar como as desigualdades raciais caracterizam o corpo docente da Universidade Federal da Bahia, mas também avaliar como a tese do confinamento racial se aplica a situação da universidade baiana; e as entrevistas qualitativas em profundidade, que permitiram análise dos discursos de docentes mulheres e homens, pretos, pardos e brancos, de algumas unidades de ensino da UFBA.

A análise dos discursos dos docentes da UFBA permitiu caracterizar a racialização das relações entre os docentes, assim como estabelecer conexões com o modelo racial brasileiro, também foi possível compreender os posicionamentos antirracistas ou antissexistas na construção de discursos.

O levantamento dos dados proporcionou uma visão mais aprofundada das características do corpo docente da Universidade Federal da Bahia, esse conhecimento possibilitou a seleção dos participantes que puderam ampliar o conhecimento sobre como acontece a racialização das relações entre os docentes. As entrevistas qualitativas semi-estruturadas foram feitas com docentes da Faculdade de Medicina, Instituto de Letras, as Escola Politécnica e de Enfermagem e Instituto de Matemática.

No intuito de selecionar os docentes, houve inicialmente consulta aos sites oficiais de cada unidade selecionada, para realizar contato via e-mail com os docentes, os contatos e entrevistas foram realizados durante dois meses.

Os docentes da Escola Politécnica foram os primeiros a responder, sendo esta a unidade com maior numero de aceites para participação da pesquisa. Nesta foram entrevistados: um docente branco/Judeu; três docentes negros, sendo um deles aposentado e ex-discente da primeira turma de engenharia mecânica, da Universidade Federal da Bahia, este docente encontra-se aposentado desde 2016.

A outra unidade, em que os docentes responderam aos convites foi o Instituto de Letras. Nesta unidade de ensino, quatro docentes responderam: uma docente preta, uma docente branca/italo-brasileira, um docente pardo e um docente preto.

Da Faculdade de Medicina e a Faculdade de Educação, que concentra maioria de homens e mulheres brancas de toda universidade, e mulheres pardas, não se obteve respostas aos convites para pesquisa. Entretanto, numa realização de contato tardio, um docente da Faculdade de Medicina, que escreve sobre a história de docentes negros naquela unidade, respondeu positivamente ao convite para participar de entrevista.

Também foi entrevistada mais uma docente negra da Área II, da Escola de Enfermagem, unidade de predominância do sexo feminino branco. E uma docente parda, foi selecionada na Área I, Instituto de Estatística, com objetivo de entender as relações racializadas e interseccionadas pelo gênero em uma unidade de ensino majoritariamente masculina.

## 5.1 RELAÇÃO PESQUISADOR E PARTICIPANTE DE PESQUISA

A relação da pesquisadora com os participantes da pesquisa e com os dados desta pesquisa, se dá de forma situada, procurando entender como o racismo enquanto metacsciência, interfere tanto nas interpretações dos dados, na forma como se estrutura a literatura sobre relações raciais no Brasil, assim como na relação da pesquisadora com os participantes da pesquisa.

A paridade e a assimetria racial são construções que não podem ser negligenciadas em pesquisas qualitativas, para Schucman *et. al* (2012),

Discutir paridade e assimetria racial em pesquisas qualitativas requer pensar em efeitos psíquicos e sociais que o colonialismo e o racismo impuseram em sujeitos brancos e negros. Nem todos os brancos se identificam com a branquitude. Nem todos os negros se identificam com o ideal de branqueamento apregoado pelo racismo; assim sendo, nem todos negam sua própria negrura. Não se identificar com essas modalidades de dominação exige trabalho psíquico intenso, consciente, cotidiano. Demanda labuta psíquica e política colocar-se contra a maré. (p. 26).

A autora afirma que a identidade do pesquisador e dos participantes da pesquisa, influenciam nos resultados de pesquisa, para ela o campo sempre é racializado, e essa realidade tem como consequência maior ou menor profundidade na coleta dos dados, e o pesquisador deve estar atento a esta realidade para construir estratégias que permitam a administração das possíveis tensões ou expectativas raciais advindas da interação.

A partir da análise dos encontros realizados intra e interracialmente, a autora concluiu que, nos encontros entre pesquisadores e participantes brancos, geralmente os participantes não demonstraram posicionamento racializado, ou sentiram-se mais a vontade para expressar suas opiniões sobre as raça e relações raciais, evidenciando em alguns casos, o conteúdo de

dominação e racismo presente no seu discurso. Nas relações entre pesquisadores negros e participantes negros, houve demonstrações de entendimento do seu lugar como racializado, mas também relação de cumplicidade com o pesquisador, pela identidade racial e suposição de prováveis experiências comuns, no sentido do racismo. (SCHICMAN *et al.*, 2012).

As relações interraciais entre pesquisador e participante de pesquisa, podem ser impeditivo ou não, dependendo do tema de pesquisa, para a autora há determinados temas como: relações raciais ou identificação, em que a identidade do pesquisador não configura-se como impeditivo, nem torna a pesquisa mais ou menos sujeita aos efeitos da racialização das relações. Mas temas como Movimento Negro, por exemplo, pode ser impeditivo, no caso de pesquisador branco e participante negro, principalmente se o indivíduo que for politicamente atuante, considere o outro racial, um inimigo político e por isso prefira não falar de informações mais íntimas da militância negra, pelo receio do uso político das informações. (SCHICMAN *et al.*, 2012).

Por outro lado, participantes brancos antirracistas podem sentir-se mais confortáveis para falar com entrevistadores negros sobre o seu posicionamento ideológico, assim como participantes negros preferam falar com pesquisadores brancos, para que estes e sua comunidade sejam alvos da sua mensagem antirracismo. (SCHICMAN *et al.*, 2012).

Neste interim, o racismo construiu uma trincheira para pesquisadores negros, pois independente da condição racial do participante da pesquisa, significados das construções racistas são acionados no sentido de deslocar o negro do lugar de pesquisador. Esse movimento pode promover tensões raciais durante a pesquisa, entretanto para a autora, os resultados desses encontros podem se constituir significativos para construção de conhecimento sobre um campo ainda pouco explorado.

Essa pesquisa foi conduzida por uma pesquisadora negra e contou com a participação de docentes homens e mulheres branca, pretas e parda. Como indicado por Schucman *et al*, a realidade das relações raciais brasileiras, geraram expectativas de ambos os lados. A autoridade científica, portada pelos docentes, assim como as construções pautadas no racismo, sobre negro e construção de conhecimento, representaram para a pesquisadora, a possibilidade de tensões durante os encontros de pesquisa.

O convite a docentes brancos, mesmo no desconhecimento da identidade da pesquisadora, foi negado. Essa realidade indicou o que a literatura sobre branquitude vem afirmando: o desconforto e falta de disponibilidade de indivíduos brancos de se posicionarem a partir do lugar racial. O convite para os docentes se deu mediante explicativa do tema e

questionamentos propostos pela pesquisa, e a negativa, se constituiu como dado, no sentido de indicar a não disponibilidade em falar a partir do lugar de docente branco.

Entretanto, três docentes brancos responderam positivamente ao convite de pesquisa. Um docente branco de origem judaica, uma docente branca ítalo-brasileira e um docente branco do interior da Bahia. De acordo com Schucman *et al.*, (2012) nem todos os indivíduos brancos estão comprometidos com a manutenção de privilégio com base na identidade racial, esta postura foi identificada entre estes docentes. Além de demonstrarem esse posicionamento político, colocaram-se durante a interação com a pesquisadora de maneira confortável, e com comportamento indicativo de que a pesquisadora poderia ser porta-voz dos seus discursos antirracista ou pretensamente antirracista.

A autoridade científica aliada as construções sobre negro e construção de conhecimento, e as ideias que constituem o imaginário das relações raciais brasileiras, levou os participantes, algumas vezes, a questionarem as categorias utilizadas pela pesquisadora durante a pesquisa. Categorias como raça, racismo, privilégio e até mesmo a heteroclassificação da pesquisadora foram questionadas durante a entrevista com brancos e pardos.

Os docentes pardos foram os primeiros a responder os convites de pesquisa, mas as entrevistas aconteceram através de um misto de identificação e desconfiança. Todos os docentes pardos ressaltaram com ênfase sua ascendência africana, entretanto, o desconforto/desconfiança, durante a entrevista, pode ter se dado em relação aos marcadores identitários da pesquisadora e/ou a possibilidade de soarem racistas em seus discursos, essa realidade pode ter limitado na possibilidade de se posicionar com mais clareza em seus discursos.

Os docentes que autodeclararam-se pretos, construíram relação de cumplicidade e identificação racial com a pesquisadora, as posturas foram de liberdade para emissão do discurso, essa liberdade se expressou com a afirmação, de um dos participantes, que não trataria sobre tal tema com um pesquisador de outro grupo racial.

## 5.2 “O BOI SABE A CERCA QUE FURA” DISCURSOS SOBRE RACISMO INSTITUCIONAL E RACIALIZAÇÃO ENTRE OS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

A universidade é o lugar em que se reproduz o saber/poder monopolizado em função de uma raça. Apesar desta característica definidora das relações nestes espaços, a única unidade em que o racismo direto fez parte das relações foi a Escola de Enfermagem, seguida pelo Instituto de Letras. Nestas unidades de ensino, os docentes negros sentiram o estranhamento as suas presenças nestes espaços, principalmente através do isolamento, questionamento da sua aparência, necessidade de autoafirmação contínua e solidão acadêmica.

Esta sessão tem como objetivo fazer entender como se constroem os discursos dos docentes negros e brancos, sobre vivência de racismo, estratégia de combate ao racismo e como se caracterizam as experiências dos docentes com relação a solidariedade e organização, para construir estratégias contra o racismo, se há problematização pública da realidade dos docentes negros e ainda se há uma heteroclassificação racial direta e aberta entre os docentes, quais seus impactos e como elas se caracterizam.

Dada a especificidade da experiência da docente Lélia e o conteúdo interseccional das suas experiências com relação ao racismo em uma unidade com presença majoritária feminina, seus discursos serão analisados na sessão 5.5.

A racialização das relações entre docentes na UFBA se dá de forma cordial e manifestando o racismo institucional. O conhecimento de que determinando indivíduo em espaço acadêmico é um um docente, afasta a vivência aberta e direta de racismo. Contudo, foram relatadas duas situações: uma com o porteiro da FAMED e outra com um docente do Instituto de Letras que dá base a seguinte conclusão: O conhecimento da posição socialmente valorizada de determinado indivíduo leva ao escamoteamento do racismo, mas não torna esse fenômeno inexistente.

O docente Pedro revelou um caso de racismo aberto na Faculdade de Medicina em que o porteiro, vítima do racismo, foi transferido e posteriormente demitido, por influência do docente racista. Essa situação foi tema de uma das suas produções literárias, em que ele denunciou de forma anônima, a situação ocorrida na FAMED. O docente Malcolm X também foi vítima de racismo em espaço acadêmico, quando uma docente branca não supôs que ele fosse um docente.

*– No dia estava chovendo como hoje, ai, cheguei de carro e parei, e ai, óbvio, o rapaz que abria a cancela, ele estava resguardado da chuva, então demorou um pouco pra vir e ai parou um carro atrás do meu. Uma senhora saltou bateu no meu*

*carro, ai eu abrir achando que fosse alguma coisa, né?! Noite, será que ela está?! Enfim, estava com a cabeça na aula, outra coisa, é: “esse estacionamento é de professor” ai claro você tem que primeiro, você está em outra, né?! E ai eu demorei assim um pouco pra entender porque eu estava com a cabeça em outro lugar, tentando entender a situação, ai quando ela falou a segunda vez, eu comentei professor, é? Você é professora? Então, eu simplesmente olhei pra ela e disse, você é professora, você é? Fechei vidro e deixei ela na chuva. Ai o rapaz abriu, eu entrei, ela vinha também pra cá, eu entrei em Letras e ai eu vi ela tentando, eu dei as costas e subi. Problema é dela, não meu. O problema é dela, entendeu?! Se ela fez isso ela tem que se resolver, não eu que tenho que resolver pra ela, e dizer, não tá desculpado, ela tem que se resolver um problema dela [...]. (Docente entrevistado Malcolm X, 2018).*

Para ambos docentes, Luiza e Malcolm X, o racismo é um sistema que visa subalternizar o negro em todas as áreas possíveis da vivência humana. Esse fenômeno na universidade é sofisticado, capaz de confundir quem não estiver atento as suas características. Para o professor Malcolm X e professora Luiza, o racismo velado da universidade constrói um discurso perigoso de inclusão do docente e discente negro, através dos incentivos morais, que, principalmente, alimentam seu ego, colocando fora da rota da sua atuação estratégias de combate ao racismo, fazendo-o sucumbir a subalternização do seu lugar na universidade.

*– Esse é o modus operandi da universidade, o tapa nas costas, “oh! você é negro, mas você é bom, você produz.” Como se isso tivesse [...] isso não tem importância pra mim, não é isso eu me interessa, então, agora esse é um mecanismo que tem levado muito dos nossos a êxtase, que começa a produzir se destaca um pouco e que cai um pouco no tapa no ombro, né?! Quando essas pessoas já batalharam, já estão mais pronta, as pessoas pegam e as levam pra carregar a mesa, pra carregar o piano pra tocar pra ele, esse é clássico você ver o tempo inteiro na universidade, na universidade mesmo, não só em Letras, essas coisas nos chegam a gente ver, e é uma coisa que a gente não tem muito o que fazer, são as opções, são as opções. (Docente entrevistado Malcolm X, 2018).*

*– Então eu acho que a gente deve ficar mais atento a isso e sair dessas ciladas, a outra coisa é que esses espaços eles não acolhem as temáticas negras, então quando você entra, a tendência é você fazer uma curva, você ir pra outros assuntos, outras temáticas e depois entrar na questão racial. Qual o perigo? Você nunca mais volta pra questão racial (Docente entrevistada Luiza, 2018).*

Ambos os docentes chamam atenção sobre as estratégias do racismo presente na universidade que ao incluir, silênciam o negro, fazendo com que não haja um questionamento das estruturas de dominação e monopólio racial presente na universidade. Os docentes negros citados pertencem ao Instituto de Letras, seus posicionamentos são combativos, se caracterizando por pedagogizar de forma antirracista as posturas de outros docentes naquela unidade de ensino. Essa resistência que se estrutura principalmente através do Coletivo Luiza Bairros, que tem como um dos objetivos, garantir equidade com relação a presença negra no corpo docente nesta unidade e na universidade como um todo, tem feito com

que os docentes em geral estejam atentos e não “*subestimem*” a capacidade destes docentes negros responderem ao racismo.

Para Malcolm X, ser docente negro,

*– [...] não vai me dar nenhum privilégio, lá com a policia na hora que for parado, eu tenho que entender isso, eu fui criado no Nordeste de Amaralina, eu sei o que deve ser feito, como se deve proceder, porque se você não souber, você, amanhã pode tá no noticiário [...]. (2018).*

As expectativas com relação ao corpo negro e inclusive sua resistência ao racismo na universidade, se dá de forma estereotipada. Espera-se que a resistência negra seja mediada pela radicalidade absoluta, beirando a violência, essa crença esta baseada nas construções que foram feitas, especialmente, em torno do homem negro, que o animalizou, e que com Nina Rodrigues, sugeriu inclusive uma legislação criminal específica, pela a tendência do negro a violência e incapacidade de controlar seus impulsos dada a sua racionalidade afetada. Por isso o professor chama atenção para o estranhamento as suas posturas combativas na universidade,

*– É engraçado umas das coisas que mais ouço aqui de alguns colegas, poxa mais você, você briga, você contundente, mas não levanta a voz, você não, nos sabemos como o racismo opera, o que é, eu, você espera de um homem negro, [pausa], forjado no preconceito? Se espera violência, eu sei disso eu não sou ingênuo, eu sei que é isso que se espera. Então, a gente tem que entender como a gente opera nesses ambientes, de ser contundente, de ser posicionar, de ser, mas não dá ao outro esse corpo monstro que se espera, porque é isso que se espera pra se animalizar o outro, pra dizer tá vendo? Ele perdeu a razão, olha é violento, tá colocando minha integridade física sobre, então é essas coisas todas, que, outra coisa o branco ele é muito previsível, muito previsível, muito previsível. (Docente entrevistado Malcolm X, 2018).*

A docente Luiza aprofunda mais ainda sua interpretação sobre a manifestação do racismo na UFBA. Segundo ela, o racismo, apesar de não se desenvolver de forma aberta, se estabelece desde o momento que o professor negro acessa a universidade, através do concurso, através da monopolização de informações, silenciamento, neutralização e isolamento do docente negro.

O monopólio de informações relacionadas aos direitos docentes, às formas de atuação e influência que o docente pode estabelecer nas estruturas de poder, como acesso a informações sobre programas de pesquisa, ligados a Capes e CNPq evidenciam os entraves institucionais para que não haja quebra de monopólio. Outras formas de manifestação do racismo na UFBA, expressa no discurso da docente, é o silenciamento da fala dos docentes negros em reuniões, principalmente se o conteúdos de suas falas estiverem relacionados a

questão racial, também a neutralização de docentes negros nos assuntos relacionados a gestão ou os conchavos que se dão intragrupalmente, excluindo-se das deliberações, a participação dos docentes negros.

– (A) gestão [ênfatisa a palavra], ela é vendida pra você como uma gestão burocrática, então você não vai entrar na comissões, você não vai entrar nos departamentos, você não vai entrar nas congregações, porque ai que são as instâncias de decisão dentro desses espaços aqui nosso. Você não vai entrar, por quê? Porque eles são estressantes, eles tem um modo de funcionamento, que é um modo de funcionamento eurocêntrico, de modo que elas brigam ali mas no final de semana elas estão na casa das outra tomando café, as decisões não necessariamente se dão ali, houve um conchavo, naquele café no qual você não participa, então você tá sem força ali dentro, as pessoas brancas estão em numero maior, elas tem um histórico aqui dentro, se você pensar que eu sou a quarta, o meu interesse não esta aqui dentro, então eu acho que falta essa rede, falta a gente ter a criação dessa rede que nos permite sustentar o que tem mudado um pouco, e isso tem assustado muito aqui, eu quero fazer parte desse susto. (Docente entrevistada Luiza, 2018).

Luiza destaca a necessidade de construção de redes que dê suporte a participação de docentes negros nas esferas de comando da universidade. A participação isolada, não tem força para quebrar o monopólio estabelecido, e gera situações de solidão como a experienciada pela docente, como única mulher negra pró-reitora,

– “e eu participava muito do fórum de pró-reitores do nordeste, até ai era até mais palatável, mas quando era o fórum nacional de pró-reitores, que ai sul e sudeste, ai era de lascar [...] muito difícil, um meio que é muito masculino, branco, né?!” (2018).

Por outro lado, ocupar cargos de comando da universidade pelo menos a nível local, pode não significar ou resultar em prestígio, ao contrário, para alguns docentes, ocupar determinados cargos significa desvantagens diante dos colegas, que estão livres para se dedicar a vida acadêmica.

A docente Ester, assim como outros docentes descreveu que – “não é prestígio, é você ser considerado o servidor do seu colega, você não é chefe você, é servidor do seu colega, você trabalha pra ele, você trabalha no planejamento, pra ele dar a aula dele na hora que ele quer [...]”. A docente ainda destaca que na unidade de ensino que faz parte, docentes negros já assumiram cargos de coordenadores, chefes de departamento, mas nunca diretores da unidade.

O isolamento que causa solidão, também é uma das principais formas de rechaçar docentes negros que resistem a tentativa de silenciamento, também se configura como forma exclusão indireta do espaço acadêmico. A docente Luiza afirmou que:

*– Mas é muita solidão, eu sinto, [...], tudo você tem que ficar explicando quando é fora do grupo, sabe?! As pessoas fazem colocações e não conseguem entender o racismo institucional que está ali presente. Eu tenho dito não quero mais ficar educando pessoas brancas, isso é muito cansativo, então pra mim agora esta na hora desse fortalecimento [...] Você vai nos congressos, por exemplo, eu já não quero ir nesses congressos mais gerais porque [...], eles são sem identidade. Nesses dias eu fui a um grande congresso, [...]mas ela não pode vir por motivos de força maior mas mandou uma pessoa que vai ler o texto que ela escreveu, só que ela não disse o nome da pessoa e nem de onde era pessoa. Qual a coincidência? Era a única mulher negra na mesa de cabelo crespo[...] então imediatamente mandei um bilhete pra mesa, vocês precisam dizer filiação acadêmica e o nome da professora. [...] Então o que eu estou falando a você dessa solidão, desse isolamento, você evita alguns lugares e privilegia outros, mas ao mesmo tempo a gente tem que ser forte, porque você tem que entrar nesses espaços que é espaço de disputa, você tem que colocar a temática lá. (2018).*

O racismo manifesto por outros docentes na relação com seus colegas negros, impõe ao docente negro selecionar os espaços sociais, para que não tenha que lidar constantemente com o racismo. Esse isolamento gera solidão, pois a rede negra no mundo acadêmico ainda é pequena, essa solidão certamente gera sofrimento emocional ao docente negro, que por consequência estará exposto a uma serie de efeitos psicossomáticos, pela experiência desagradável em ambiente de trabalho.

Outra manifestação do racismo cordial que afeta os docentes negros de forma indireta na relação com outros docentes na UFBA, é o questionamento da sua capacidade intelectual, essa postura esta relacionada a ideia que afirma que a população negra não possui capacidade plena de realizar juízo racional sobre o mundo. A ideia de que o comportamento do negro é guiado pelas emoções, baseou-se a falsa construção de que a racionalidade em geral e a científica, é um fenômeno historicamente solidificado no mundo europeu.

Na Europa, teria nascido à filosofia e pensamento científico, que garantiu aos seus descendentes tradição para continuar desenvolvendo o mundo a partir desta experiência de conhecer. Essa falsificação histórica, dá base ao racismo e tem questionado a capacidade intelectual de indivíduos negros que se aventuram em espaços acadêmicos.

Este tipo de questionamento raramente é oriundo de outro docente, geralmente os estudantes, especialmente na pós-graduação, ou de primeiro semestre, questionam ou testam o conhecimento de seus professores negros. Essa postura está baseada no estereotipo que desassocia o saber acadêmico de corpos negros. (ARBOLEYA *et al.*, 2015; COELHO, 2003; RIBEIRO, 2001; SILVA, 2015).

Os docentes, especialmente aqueles oriundos do Sul do Brasil, manifestam o mesmo comportamento racista, na relação com docentes negros. Entretanto, não o revelam de forma explicita de acordo com o docente André J,

– [...] *Eu acho que tem um componente assim que em alguns casos, é ao mesmo tempo, branco no sentido de ter um preconceito genérico, difuso e não assumido. Enfim, eu intuo isso e um pouco de “sulcentrismo”:* “São atrasados, não sabem fazer nada direito” e isso já gerou atritos nos quais eu me vi envolvido. As pessoas se pressupondo em competência sabe, com relação aos locais, mas eu imagino que se as pessoas tem assim de fato preconceitos íntimos elas se vigiam muito para não expressar isso de maneira explícita, porque sabe que seriam rechaçados imediatamente. (2018).

A manifestação do racismo através do questionamento da capacidade intelectual dos docentes negros se dá de forma indireta, caracterizando o racismo cordial brasileiro que, apesar, da normalidade das relações cotidianas, ainda racializam o outro, negro, através de estereótipos subalternizantes. De acordo com a docente Luiza e Malcolm X, a não manifestação pública de crenças racistas, se dá pela postura combativa dos docentes negros no Instituto de Letras. Ianni (2004 *apud* MOORE, 2007).

– *Mas então, ninguém vai escorregar, ninguém vai escorregar com a gente, eu acho que, quem, quem é professor negro e tá na linha de frente aqui, não se formou aqui dentro com essa negritude, então, você usa uma conta no pescoço, você usa seu cabelo crespo, [...], você sabe alguns tramites [...] tanto eu, alguns e algumas professoras trazerem um texto explícito no corpo, no cabelo, nas vestes desde cedo isso cria certo receio de algumas coisas, então comigo. e sendo muito franco e eu sei que isso muitas vezes, professor você nunca viu, nunca? Não, porque veja se eu presenciasse eu não sei te dizer o que aconteceria, porque óbvio, nós não conseguiríamos ficar quietos, assim, em relação a isso. Então, tem um ditado que minha avó costumava dizer, “o boi sabe a cerca que fura”.* (Docente entrevistado Malcolm X, 2018).

As relações cordiais ou o tratamento amigável não eliminam as ideias sobre inferioridade do negro, indivíduos brancos podem desenvolver relações respeitadas, amistosas, amorosas e até antirracistas com indivíduos negros, sem necessariamente abdicar do conjunto de crenças que hierarquizam racialmente brancos e negros. Em uma sociedade baseada no racismo, há uma modulação inclusive da consciência racial, fazendo com que a vigilância, por parte do negro, mas especialmente do branco antirracista tenha que ser uma experiência radical, sob pena de continuar a reprodução do racismo mesmo que esta não seja a intenção.

Essa constatação pode ser exemplificada no depoimento do docente Pedro que comentou sobre o caso do Professor Natalino, que esteve no centro de uma problemática contra a população negra, ao afirmar que a inferioridade intelectual do baiano, na seguinte frase: “*baiano só toca berimbau por que tem uma corda*”. Duas informações são importantes neste depoimento: a primeira indica como é possível racializar as origens regionais brasileiras associando-as, como afirma Guimarães (2009), a negritude ou branquitude, nesta frase é

possível substituir baiano por negro; outra informação é a reafirmação da incapacidade intelectual da população negra.

Ao comentar sobre este episódio, o docente Pedro afirma que o docente em questão não é racista,

*– [...] Ele cometeu um erro, mas ele não é um racista, o racismo dele é igual o de Nina, de achar a cultura africana inferior, mas relacional não, ele era um médico do estado [...] as pessoas dizem que ele é muito cuidadoso com os pacientes ricos, pacientes pobres, então a gente tem que ter muito cuidado para não ser injusto, porque ele é uma pessoa de qualidade, ele foi meu parceiro a gente conseguiu credenciar 9 de 11 residências, olha a importância disso [...]. (2018).*

A população brasileira tem associado o racismo ao sentimento de ódio ou manifestação de opinião ou comportamento que humilhe ou deteriore o outro a partir da sua identidade. De fato, estas também são formas de reprodução do racismo, entretanto, Moore (2007) afirma que o racismo, não está baseado no sentimento de ódio, mas é um sistema que subalterniza e exclui o outro total, para manutenção de monopólio sobre os bens sociais de qualquer ordem.

A relativização do docente Pedro sobre o depoimento de Natalino, ajuda entender o racismo cordial vivido por docentes na Universidade Federal da Bahia. O racismo, independente da sua forma, gera consequências negativas, independente do caráter da pessoa que o produz ou reproduz. O racismo típico brasileiro tem anestesiado e desmobilizado grande parte da população negra, justamente porque nas relações cotidianas as relações se desenvolvem de maneira cordial.

Na prática, esse fenômeno social produz baixa auto-estima, que condiciona a população negra aos lugares subalternos da sociedade, justamente por herdarem culturas de civilizações africanas que tiveram suas importantes contribuições para humanidade, (como a filosofia, matemática, avanços científicos, entre outros) deliberadamente apagados da história da humanidade ou inferiorizadas, no sentido de garantir a população branca, monopolização do poder no mundo.

Esse racismo, relativizado na sociedade brasileira, não produz embates diretos, mas indiretamente pode excluir docentes negros, por exemplo, dentro da própria unidade de ensino. A docente Luiza que é referência, inclusive para o governo federal, na área da linguística aplicada, afirmou que,

*– [...] todo mundo sabe que eu sou a única pessoa da linguística aplicada praticamente do Brasil talvez que discute letramento, letramento de resistência, hip hop, meu livro tá no governo, eu nunca fui chamada pra fazer parte de algum congresso, algum seminário, algum, nunca, então eu poderia dizer pra você que isso é uma invisibilização, [...] aqui raramente, raramente nesses anos, [pausa], fui chamada.[...] eu tinha um livro meu aqui entre umas referências de uma disciplina*

*quando eu volto ele não está mais, vou até verificar direitinho parece que não está mais, acho que sim. (2018).*

A racialização operada nas relações entre os docentes da UFBA se dá com base no repertório cordial das relações raciais brasileiras e afeta diretamente as possibilidades de inclusão plena dos docentes negros dessa universidade. A docente negra, uma das poucas referências do Instituto de Letras, é invisibilizadas e excluída, no processo de racialização, que não destrata diretamente ela, nem outros docentes negros, mas ainda assim, constrói uma universidade monopolizada pela branquitude.

Os docentes brancos e pardos relataram nunca ter sofrido nenhum questionamento quanto à aparência ou a capacidade intelectual, ao contrário, no depoimento de uma docente branca, ela destaca com surpresa, o efeito que sua branquitude tem sobre outro docente.

*– [...] uma vez eu fui assistir uma palestra de um professor, que eu adoro, meus alunos me falaram tão bem dele que eu falei: deixa eu assistir, mas ele não tinha defendido o doutorado ainda, mas e daí? Ai eu fui assistir, depois de um tempo, ele falou assim, “fiquei tão nervoso no dia que você foi assistir a minha palestra.” Eu falei porque? “você paulista da USP”. [Risos] Mas como assim?! [...]. Então me colocaram num lugar de prepotência ou se é, eu não acredito que seja, e eu preciso rever isso, me colocaram no lugar de prepotência, que eu não tenho, né?! Pelo contrário, assim, um cara assim brilhante, erudito, generoso, como que ele tem medo de mim, né?! É um cara que eu identifico como branco não como negro, eu estou te falando assim, desse lugar né e daí? Então, tem né, nem tudo são flores, mas tem uns espinhos [...]. (Docente entrevistada Ester, 2018).*

Mais uma vez o autor Guerreiro Ramos (1995) e Guimarães (2009) nos ajuda a entender como as categorias rico/pobre, sulista/nordestino são racializadas. A identidade racial branca, independente da sua identidade de gênero, representar poder e o ideal eurocêntrico de corpo que produz ciência, esse corpo é referenciado, inclusive pela branquitude local. Guerreiro Ramos, ao explicar a patologia do branco brasileiro, nos informa sobre o desejo dos brancos, pela brancura ideal, representada localmente pelos sulistas e internacionalmente pelos europeus e norte-americanos.

Os resultados desta pesquisa também apontam que a vivência de racismo se dá sob a forma do racismo institucional. A pouca quantidade de docentes negros e a forma como o racismo brasileiro se estrutura na universidade, tem limitado a possibilidade surgimento de amplas redes na luta contra o racismo na universidade, que provoquem publicamente reflexões sobre a desigualdade racial na composição do quadro docente da UFBA. Uma referência de resistência negra docente da UFBA está no Instituto de Letras que possui um coletivo chamado de Luiza Bairros, atuante na luta por equidade no corpo docente e acesso a pós-graduação.

Os docentes brancos raramente ou nunca fizeram questionamentos sobre a realidade desigual da composição do corpo docente da UFBA e como essa realidade afeta a vida dos docentes negros, um docente afirma a provável existência de racismo, mas se posiciona de maneira a negar a sua participação na reprodução do racismo nas relações com outros docentes. Dois docentes brancos demonstraram sofrimento emocional, durante a realização da entrevista, ao aprofundar suas reflexões sobre a abissal desigualdade no corpo docente desta universidade. A aparente falta de reflexões de parte dos docentes não negros, sobre essa realidade específica, confirma o pacto narcísico da branquitude, garantindo que direta ou indiretamente, que a fonte de poder seja mantida.

Em tempo, o docente Pedro, ao verificar a inconsistência entre seu discurso, de que em seu departamento não havia contexto para a existência do racismo, mas também não há docentes negros, sugeriu fazer arranjos para possibilitar contratação de uma docente negra, que estava aprovada em segundo lugar em concurso na Faculdade de Medicina, ao adiantar a aposentadoria de outro docente, que estaria prestes a se aposentar, para que os prazos do concurso dessa docente fossem cumprido.

### 5.3 DISCURSOS SOBRE RACISMO INSTITUCIONAL: *“EU SENTI UMA PREFERÊNCIA PELOS CANDIDATOS DO SUDESTE” E “EU NÃO SEI COMO ELES VÃO FAZER PARA SELECIONAR DOCENTES NEGROS”*

A partir da exposição e análise dos discursos sobre racialização, na Universidade Federal da Bahia, verificou-se que o racismo institucional influenciou negativamente a trajetória dos docentes negros na UFBA. O racismo institucional é a manifestação do racismo estrutural, sem a necessidade de agentes diretos.

A literatura vem apontando que as experiências dos docentes negros tem se baseado no isolamento e/ou invisibilização da sua presença ou trabalho na academia, desse modo estar na universidade é resistir, diariamente, em um espaço social que não admite o corpo negro como parte daquele contexto. Neste sentido, esta sessão pretende tratar da caracterização do racismo institucional no discurso dos docentes, nos processos seletivos, exercício de cargos de comando, além da composição e distribuição dos docentes em departamento mais ou menos valorizado socialmente.

O racismo institucional apareceu no discurso do professor João como ocultação da monopolização operada pela branquitude dos espaços acadêmicos, através do discurso de mestiçagem. Quando questionado sobre a sua visão sobre a composição racial da UFBA e os

processos seletivos pelos quais passou, enquanto concorrente e banca de concurso, ele afirmou que o corpo docente da UFBA é pardo, que em nenhum processo seletivo que participou, houve tratamento diferenciado, para privilegiar ou para excluir concorrentes, para este docente a mestiçagem típica brasileira, faz com que todos os docentes, sejam de alguma forma, pardos.

Apesar de afirmar que a UFBA é uma universidade que reproduz o racismo e que a diversidade é importante para o bom funcionamento acadêmico, ele personalizou o racismo na atitude isolada de alguns professores, assim como heteroclassificou todos os docentes como pardos. Nos relatos do docente ficou evidente o desconforto com relação a questões que versavam sobre racismo institucional. Esse desconforto pode ser indicador de que seu discurso esta pautado numa perspectiva antirracista, por vezes baseada na política da memória, que confunde antirracismo com antirracismo e reforça a reprodução do racismo.

Sobre diversidade e composição racial do corpo docente da UFBA, Ester aborda um aspecto importante da atualização do confinamento racial do mundo acadêmico na UFBA. Segundo ela,

*– Esta UFBA não é a universidade mais negra, ela pode ser a mais negra do Brasil, mas a porcentagem de docentes negros não corresponde à porcentagem de habitantes negros do estado da Bahia. E isso tem um motivo histórico isso não é um motivo de formação, as cotas não vão resolver tudo, mas a disparidade que acontece e eu posso te falar aqui de dados, essa é uma coisa que acontece no geral que você vai num restaurante e [...] E ai me vem aquela culpa cósmica, e você que não representa, tá aqui ocupando o lugar, sim! Eu tenho uma responsabilidade com relação a isso, eu sei que tenho essa responsabilidade. (2018).*

O relato da docente indica dois pontos importantes: A atualização do confinamento racial, caracterizado por Carvalho (2005-2006) nas universidades na região sudeste e a postura situada da docente. Ester, ao contrário do docente João, não esconde o monopólio operado pelo seu próprio grupo racial, a docente se posiciona no sentido de demonstrar que o próprio deslocamento de São Paulo á Bahia, endossa a desigualdade no corpo docente desta universidade.

Assim como indicado no relato, a UFBA é a universidade mais negra em comparação com universidades do sudeste do Brasil, entretanto, a população negra equivale a quase 80% dos habitantes deste estado, mas somente 30% dos docentes da UFBA, são negros.

No estado da Bahia, 20% da sua população monopoliza o corpo docente da Universidade Federal da Bahia. Essa informação mostra como a exclusão racial na Bahia é operada no seu limite máximo, pois 80% da população não ocupa, atualmente, sequer 50% do

corpo docente em uma universidade que teve, antes mesmo do fim da escravização, no seu corpo docente e discente, indivíduos negros.

A construção do monopólio do corpo docente da Universidade Federal da Bahia, pela branquitude, certamente teve como base os processos seletivos para compor os quadros desta universidade. Ao relatar sobre o período que prestou concurso para docência, Ester destaca o privilégio de poder parar de trabalhar e ter todo suporte financeiro da sua mãe, uma advogada aposentada, para que pudesse se dedicar somente aos estudos. A docente destaca que em todos os concursos que participou, seus concorrentes eram brancos, assim como a banca de seleção.

Sobre as bancas que participou na Bahia, enquanto docente, Ester afirmou que em somente uma delas tinha uma docente negra. Sobre essa situação ela ironiza: “*É, não acredito! Nas outras éramos brancos. Parece titulo de romance ruim: éramos brancos, éramos brancos, éramos brancas, éramos brancos.*” A maioria dos docentes nas bancas e concorrentes que ela avaliou, eram brancos. Apesar desta realidade, a docente destaca que em uma destas ocasiões, dois dos aprovados eram um homem negro, uma mulher negra, respectivamente, e uma mulher branca em terceiro lugar. Sobre essa seleção ela destaca,

*– [...] então teve essa discussão, não por raça, mais tinha raça, tinha experiência, tinha luta, tinha uma serie de experiência, tinha uma serie de coisas que vem com a raça, e eu não diria que foi um favorecimento em vão, tanto que essa moça(que ficou no terceiro lugar) passou no concurso pra efetivo que foi bastante disputado, bastante disputado, por pessoas, mas é até incomodo, [pausa] você vê até que eu estou me mexendo, as bancas tirando essa com a professora DE, da casa, participei de uma seleção de substituto, sendo formada por pessoas brancas e maioria dos candidatos também brancos, certo?! (Docente entrevistada Ester, 2018).*

As bancas, para a docente, não selecionam com base na raça, mas diante da desigualdade racial estabelecida, suas atribuições são maiores do que simplesmente mensurar o mérito dos candidatos, pois a construção do mérito se dá justamente, com base no racismo e manutenção de privilégios. A postura desta docente é coerente com seu discurso antirracista e com a urgente necessidade de correção nas desigualdades que afetam o corpo docente. Para Carvalho (2003), posturas como estas, assim como a ação do estado no sentido de incentivar a entrada de estudantes negros na carreira docente poderia, numa perspectiva otimista, levar a uma pequena correção na representatividade negra acadêmica.

O docente João quando falou sobre a sua participação em bancas, deixou transparecer a atuação da política da memória em seu discurso, ao alegar esquecimento da cor dos seus colegas que participaram de banca de seleção com o referido docente. Não há em seu

relato posicionamento crítico com relação ao monopólio estabelecido em bancas de seleção de docente na UFBA.

– [...] eu já participei em várias seleções da UFBA, não só da UFBA, mas da FAPESB. Seleção de docente, banca de concurso de docente, já participei, de algumas, mas você está me perguntando o que se tinham pessoas negras avaliando, olha não consigo me lembrar não, na verdade, olha que eu me lembro da UFRB, da UESB como disse, vários, nem me lembro o nome deles direito, aquela pessoa que você não vê todo dia, não tenho registro, não tenho registros assim fortes, não me recordo direito não [...]. (Docente entrevistado João, 2018).

Todos os docentes brancos, pardos e pretos, conseguiram lembrar das suas participação em bancas de seleção para docente, também conseguiram identificar racialmente, seus companheiros, mesmo quando todos eles eram brancos. Mas, o docente em questão não conseguiu lembrar-se das características raciais das bancas que participou. Apesar do docente não vê a cor dos seus companheiros de bancas, ele afirma existir diversidade racial no corpo docente da UFBA, afirmou que conheceu docentes negros em geração anterior a sua e também que a Escola Politécnica “*teve vários diretores negros*”.

Pedro afirmou que o negro tem importantes contribuições nas áreas culturais e do esporte, mas é preciso mostrar a contribuição do negro na construção da ciência. Para ele, o corpo docente da UFBA não representa a distribuição dos grupos raciais deste estado, entretanto, essa é uma realidade que, segundo ele, pode ser corrigida com os efeitos a longo prazo das ações afirmativas.

A diversidade, para este docente, assim como para Roberto K e André J é importante para constituição de espaços como a universidade, entretanto, a diversidade por si, não elimina o racismo. Para estes docentes, a diversidade inibe a manifestação do racismo na universidade. O racismo tem a ver com o monopólio em função de um grupo racial, dessa forma, na direção do que os docentes afirmaram, a diversidade em si não modifica as relações de poder, mas faz com que alguns docentes não expressem diretamente seu racismo.

Um dado importante foi destacado por Pedro, Roberto K, André J e Marcelo T indicando que há uma presença importante da branquitude sulista nos concursos para docente na Bahia, especialmente após o REUNI, segundo Roberto K:

– [...] eu sinto que pessoas, é, pensam em privilegiar pessoas de fora da Bahia, quando vem uma pessoa de fora da Bahia e principalmente, é, possui um programa de pós – graduação fora daqui na área ou fora do Brasil é melhor visto pela academia, infelizmente, eu vejo isso, tá. Então geralmente, já é formado aí, não que não seja bem visto né, mas não sei qual critério que as bancas tem aqui, mas muitas vezes você percebe que tem certas preferência por pessoas que venham de fora, que foram, que cursaram universidades do sudeste, né, ou estrangeiras. E eu não vejo só aqui na Politécnica em outras universidade, tenho colegas que comentam a mesma coisa. (2018).

– [...] a maioria dos professores não é negro, estou mentindo? Tem muita gente de São Paulo que está dando aula com o sotaque inclusive carioca e paulista. Ai não sei se existe essa dificuldade do acesso também, né, do negro local que fez o curso que fez o mestrado que fez o doutorado pra voltar pra universidade pra ministrar aula, não sei, lá, mas lá era o local que deveria ser mais plural em relação a isso, mas, mas se repete, não tem jeito, as unidades são bem parecidas. (Docente entrevistado Marcelo T, 2018).

Segundo esses docentes, indivíduos do sudeste e estrangeiros participam constantemente de seleções na UFBA, e nas palavras de Roberto K, há uma “certa” preferência pela seleção deles. O docente com muita resistência, afirmou que sofreu desvantagem neste contexto, ao mesmo tempo que indicou a presença dos estrangeiros e sulistas. Mas também afirmou que a própria aparência jovem, pode ter gerado estranhamento entre os docentes avaliadores

– [...] veja bem, talvez pela [...], de me acharem muito jovem também e tal, até pela aparência jovem, mas, eu não sei explicar, eu não sei lhe explicar isso, mas eu senti, certo, eu senti certas preferências, mas eu não, eu pensei em fazer o concurso, na minha, eu pensava em cumprir as etapas do concurso e tinha o objetivo de ser aprovado independente de qualquer preferência da banca, né, subjetiva, pra mim isso era mais um obstáculo que eu tinha que superar na minha vida, apenas isso. (Docente entrevistado Roberto K, 2018).

O embranquecimento da população brasileira foi articulado, entre outras formas, através da importação de contingente europeu, para promover tanto o apagamento genético negro, como para ocupar lugares direcionados ao estabelecimento do monopólio da branquitude. A população branca no Brasil, como divulgado no censo de 1870, era escassa, dessa maneira, a população negra poderia alcançar lugares de prestígio na sociedade, pela falta de indivíduos brancos para ocupar-los.

Uma das conclusões, baseadas nas descrições de Davilla (2006) e Fernandes (1955), sobre os imigrantes na sociedade brasileira, informa que imigrantes ocuparam no Brasil o lugar que os brancos brasileiros não poderiam ocupar dado ao seu baixo contingente populacional. Esta realidade se reproduz até os dias atuais. Um rápido exame do nome dos docentes da FAMED, mostra como a maioria deles são descendentes dos grupos brancos imigrantes, que vieram ao Brasil.

Carvalho (2003) também destaca essa realidade em seus escritos, afirmando que muitos dos docentes das universidades brasileiras, são a segunda geração de imigrantes, ou que tem algum ascendente imigrante europeu na família. Essa informação confirma a tese de que os espaços valorizados socialmente são direcionados aos brancos da terra, aos brancos imigrantes ou descendentes de imigrante brancos, garantindo o monopólio racial dos bens sociais vitais.

Apesar da maioria dos docentes afirmarem que as bancas não são influenciadas pela sua identificação racial ou pela identificação racial dos concorrentes, André J afirma que, “*eu acho que sim, pode, pode influenciar. Tem haver com o lugar de observação, tem haver com a capacidade de observar certas coisas, acho que sim*” A docente Ester, apesar de não acreditar da possibilidade de parcialidade da banca afirmou que a própria identidade racial das bancas, majoritariamente brancas se constitui em discurso sobre quem detém o poder e monopólio naquele espaço.

– *Não influencia na escolha, mas influencia no discurso, porque você, eu imagino, estou me colocando neste lugar porque eu não conheço esse sofrimento. Você candidata negra, você candidato negro, vai prestar e você tem uma banca toda branca para te avaliar, isso é um discurso pra você. A universidade é branca. Se você passar você esta reescrevendo a história deste concurso, mas se você não passa que não tenha sido por conta da sua raça ou fenótipo, mas existe um discurso, a universidade é branca.* (Docente entrevistado Ester, 2018).

Esse discurso de branquitude enquanto banca de seleção para docentes, esteve presente na trajetória de Juliano Moreira, que foi obrigado a convidar Afrânio Peixoto, para garantir a lisura do processo e uma avaliação justa com relação a sua performance. Juliano Moreira conseguiu aprovação com notas máximas.

Uma situação, talvez inédita em universidade pública foi descrita pelo docente entrevistado Malcolm X e faz refletir sobre o poder discursivo que a cor de uma banca tem para os candidatos que se submetem a mesma. O docente relatou ter participado de processo seletivo que contou apenas com docentes negros, nesta ocasião, discurso racial através da cor dos docentes em questão, foi sentido pelos candidatos brancos, como deslocamento e quebra de monopólio.

– [...] todos da banca professores negros, eu acho que foi uma coisa histórica. E o candidatos não negros eles ficaram apavorados, então a gente consegue ter uma ideia, de, porque tipo assim, eles estavam numa posição que historicamente nós sempre nos encontramos [...] até hoje. Esses candidatos parecem que regrediram, ficaram apavorados, apavorados! Olhavam os corpos e nós fomos extremamente formais, [...] conduzimos os trabalhos, extremamente rigorosos também teoricamente e você via o olhar de pavor das candidatas, dos candidatos brancos, porque a gente sabe que não é um lugar comum de se encontrar uma banca completamente negra no processo seletivo pra professor efetivo, professor efetivo! (2018).

O pavor descrito pelo docente, indica que a quebra de monopólio estava estabelecida, o pavor dos candidatos brancos, diante de uma banca negra, comprova que a certeza daquele lugar como mantenedor de privilégios, pelo menos naquele momento, fora quebrada. Pode-se inferir, dessa forma, que o lugar dos candidatos negros, diante de bancas completamente

brancas, são lugares de vulnerabilidade social, que informa a indivíduos negros que aquele não é seu espaço social.

O docente Marcelo T ao responder questões sobre a composição racial do corpo docente da UFBA, afirmou que o racismo não está dentro da UFBA, ou mesmo nas bancas de seleção, para ele o racismo está na base, que impossibilita o acesso de estudantes negros desde a graduação até a pós-graduação. Para este docente, uma vez dentro da faculdade, os caminhos se abrem para qualquer indivíduo independente da cor. O racismo está, em sua opinião, na limitação do negro ao acesso a universidade.

O argumento deste docente, em parte está coerente com o que afirmou os resultados de pesquisa de Davilla (2006) e Carvalho (2003), as reformas educacionais e a precarização do ensino público, foram desenhadas para garantir o monopólio racial dos espaços privilegiados de educação. Carvalho (2003) argumenta que o acesso a carreira docente foi justamente, fruto de uma educação pública de qualidade, da qual, poucos negros conseguiam participar, a precarização tirou do negro a possibilidade de competição com uma massa de brancos de classe média, brasileiros ou imigrantes, oriundos dos melhores sistemas de educação básica privada.

*– [...] não tem um negro. Arrisco dizer que não tem nenhum na Politécnica. Negro, negro, que eu falo assim, que não é pardo. Negro, negro, desconheço. Pode até ter, mas toda vez que eu participo não vejo nenhum. [...] isso é o acesso é aquela política que não tem sido implantada no país, de permitir que essa desigualdade seja realmente atenuada, na base, desde a educação básica. Que tudo é um processo, porque para o cara chegar no superior ele tem que ter uma boa educação básica, educação fundamental. Quando você perde mais da metade ou desiste no ensino fundamental, aí mais da outra metade vai sair no ensino médio, dos que estavam lá na base na escola pública, poucos chegam no ensino superior, né verdade? [...] negro quase nenhum ainda, eu acho quase nenhum, pelo menos aqui. Mas eu fui pra uma reunião do, do CRH de lá de Filosofia, não tinha nenhum negro na reunião do colegiado. Pelo menos eu tiro pelo colegiado, os professores né, não sei, você é de lá?! (Docente entrevistado Marcelo T, 2018).*

Dois pontos são interessantes nos relatos de Marcelo T, a problematização que ele fez em torno da suposição de que na área das Ciências Humanas deveria ter mais docentes negros do que a impressão que teve em uma reunião de colegiado; e que a maioria dos docentes que podem auto identificar-se enquanto negros, na realidade são pardos ou brancos sociais.

De acordo com o relato do docente, a maioria dos seus colegas negros do IFBA, fizeram graduação nas áreas das Ciências Humanas, conseqüentemente, devido a educação de qualidade que receberam, deveriam figurar como docentes nesta área do conhecimento. Nesta pesquisa, não foram entrevistados docentes da área III, então um questionamento surge, há

doutores negros suficientes, concorrendo a docência na área III e sendo deliberadamente preterido em função dos brancos locais, brancos sociais e brancos imigrantes e sulistas?

Com relação à forma como a pigmentocracia beneficia docentes de pele mais clara, a docente Luiza ilustra a problemática da seguinte forma,

*– [...] parece que os dois lados ficam disputando esse, esse pardo, e eu acho que é, é sempre, é sempre aquela coluna do meu, pra que lado a pessoa vai, mas mesmo assim ela tem as vezes a possibilidade de ir pro um lado ou pro outro lado, não é?! Ela tanto pode dizer: isso não me diz respeito, não quero entrar nessa briga ou ela vai entrar na briga e também muitas vezes, como disse a professora Joselina, algumas pessoas, de peles mais escuras vão rechaçar essa pessoa de pele mais clara, que de qualquer forma, o privilégio está de acordo com a pigmentação, então ainda que estejamos todos no saco do racismo, a pele mais clara tende, quer dizer, quanto mais escura sua pele, menos privilégio. (2018).*

A rejeição aos negros de pele mais clara apontado pela docente, aparece na fala de André J. Apesar da sua inclinação para auto identificar-se enquanto afrodescendente, mesmo tendo a pele clara, ele relata que docentes de pele mais escura o rechaçam, e ele imagina que as motivações são as características raciais de sua companheira e os temas de trabalho desenvolvido em sua pesquisa.

*– Mas quando a gente se encontra e tem condições de conversar, aí a gente rir, conversa muito e tal, mas aí a coisa nunca vira outra coisa. Tipo, ele já falou várias vezes, ah vou te chamar pra falar com meus alunos, vou te chamar, éé, pra minha disciplina e isso nunca acontece, sempre fica numa zona. Eu acho porque ele me empurra pro lado do branco. Ele me identifica como um não pertencente ao grupo. E aí eu acho que entra na conta aquilo que lhe falei. Ai, eu não frequento CEAQ, eu não tematizo raça, etnia, questões raciais. E isso é fundamental pra ele, então aí nesse toma lá da cá, tem esse processo. (2018).*

Outro dado importante encontrado nesta pesquisa é a inserção subalternizada do docente negro na universidade. Essa inserção se dá de forma semelhante aquela apresentada por Barreto (2015) que afirmou que quando as docentes estão inseridas em áreas tradicionalmente masculinas, essa inserção se dá de forma subalternizada e as docentes ocupam espaços nos cursos e departamentos com menor valor social. A mesma engenharia de subalternização pode ser percebida com relação aos docentes negros nos relatos de seus colegas, todos os departamentos ou cursos valorizados socialmente não têm docentes negros ou tem apenas um docente.

Todos os docentes afirmaram conhecer um docente negro ou uma docente negra de geração anterior, inclusive o docente Malcolm X, que também tem ex-estudante que atualmente é docente. Entretanto, se compararmos a UFBA de hoje, com a UFBA do final do século XIX, descrita por Jacobina (2016), com relação a presença negra entre os docentes,

chegar-se-á a mesma conclusão de Carvalho (2003), a quantidade de docentes negro das universidades brasileiras pode ter sido maior há 30 anos atrás.

Significa que a presença negra vem diminuindo no corpo docente das universidades. Esse movimento de regressão revela que há uma teia que se conecta para excluir ou expulsar negros dos espaços de educação valorizados socialmente.

Durante o final do século XIX e início do século XX, o negro que estava mais próximo da pauperização, causada pela escravização e seus efeitos sociais, contudo, já haviam negros inseridos no Magistério superior, se essa linha de ascensão não fosse cortada pelo racismo, seria natural que hoje, a quantidade de docentes negros no ensino superior, fosse igual ou superior a 50%. Entretanto, é necessário avaliar-se mais detidamente os efeitos do REUNI na quantidade de docentes negros especialmente na UFBA, nos dias atuais.

#### 5.4 GESTÃO DEMOCRÁTICA NÃO SIGNIFICA COMPROMISSO COM EQUIPARAÇÃO DE DESIGUALDADES RACIAIS: DISCURSOS E ESTRATÉGIAS ANTIRRACISTAS NA UFBA

O Instituto de Letras tem se caracterizado como mais do que um espaço de saberes acadêmicos, mas como um quilombo dentro da UFBA, em que os docentes negros resistem através de prática e pedagogização antirracista. A postura dos docentes negros dessa unidade não é caso isolado na trajetória dos docentes negros, de acordo com Jacobina (2016), os primeiros docentes negros desta universidade construíram trajetórias abolicionistas e de combate contra os efeitos do racismo.

Esta sessão tem como objetivo analisar como a quantidade de docentes negros afetam as relações neste espaço, como se articula o coletivo Luiza Bairros, no sentido de luta pela equidade no corpo docente da UFBA, analisar os tipos de relações que os docentes desenvolvem com os estudantes e com o próprio conhecimento eurocêntrico dentro da universidade, entender as estratégias de quebra de monopólio articulados no corpo docente da UFBA, além de apresentar e analisar, como o racismo institucional apresenta diversas faces, e agiu no sentido de capitalizar para universidade sem nenhum ônus, o trabalho de docentes negros realizado sem apoio institucional.

A trajetória dos docentes negros participantes desta pesquisa, tem se configurado desde a juventude, pela resistência aos efeitos do racismo através da construção de estratégias diversas para superar a exclusão e a subalternização. Essas características continuaram na vida

acadêmica, e no Instituto de Letras houve um encontro de trajetórias resistentes que geraram um espaço social onde o monopólio racial, se não é quebrado é questionado constantemente.

Apesar do Instituto de Letras ainda ser monopolizado pela branquitude, o levantamento realizado nesta pesquisa, indicou que esta é a unidade de ensino com maior quantidade em números absolutos de docentes pretos e pretas 13 e 8 respectivamente. Mas também é proporcionalmente, a unidade de ensino mais negra da UFBA, os docentes negros desta unidade, somam-se 49,4% e os docentes brancos figuram 50,6%.

Certamente uma leitura mais detalhada sobre o modelo racial brasileiro, atualizado no Instituto de Letras se faz necessário. Para Moore (2007), no Brasil, a impossibilidade de se excluir todos os não brancos, sem quebrar a coerência do próprio sistema de hierarquização racial, fez com que muitos pardos/brancos sociais/mulatos/mestiços, principalmente aqueles que foram embranquecidos pela educação, ocupação profissional e relações matrimoniais, ascendessem e constituíssem as camadas intermediárias da sociedade brasileira.

Apesar desta realidade, um fato está estabelecido, o Instituto de Letras é a unidade de ensino, proporcionalmente, menos branca da Universidade Federal da Bahia. Sobre os prováveis processos que construíram essa realidade, a docente Ester atribuiu motivações aos tipos de conteúdos que são trabalhados nesta área de conhecimento: – “*A gente trabalha com as questões de dominância discursiva. Por isso você tem pesquisadores que tem essa auto identificação [...]*”. (2018).

O docente André J, entretanto, relaciona a presença majoritária negra neste instituto a dois motivos: O fato de ser um curso com maior inserção das classes populares e aos efeitos do REUNI, que permitiu a absorção dos quadros negros formados localmente:

*– Então na minha cabeça acho que isso tem uma conexão com o laço étnico racial e classista. Porque eu acho que o curso de Letras é um curso de gente pobre. Então pensando, o curso tem uma demografia estudantil, uma demografia de formação eminentemente pobre e de estratos mais baixos do ponto de vista socioeconômico, que são também os mais negros [...] No processo de transformação recente, na era PT da universidade, se abriram muitos posto profissional pra docência, na área de Letras e isso permitiu a incorporação de quadros que foram formados localmente. [...] Pré REUNI, o que eu vi aqui quando cheguei [...] e tal, era um instituto bem mais branco. Mas bem mesmo, eu lembro de Florentina, por exemplo, se eu não lembro de outra pessoa que eu pudesse se quer identificar como parda. (Docente entrevistado André J, 2018).*

*– Olhe, a gente poderia dizer que o Instituto de Letras é ainda a porta de entrada como uma das áreas menos valorizada das ciências. Então, ela não é a área dura vamos assim dizer, e também acho que é área que está mais próximo da docência né, então você pensa, antes você pensava em fazer letras porque, porque você ia dar aula (Docente entrevistada Luiza, 2018).*

Rememorando o relato da docente Lélia, sobre a relação da sua família com a sua trajetória acadêmica, notamos que o magistério para educação básica era a qualificação que fazia a população negra escapar dos trabalhos mais subalternizados. Muitos negros, quando desejavam melhor colocação no mercado de trabalho, sabendo que outras áreas estavam monopolizadas pelos brancos de Salvador, adquiriam formação em colégios como o ICEIA, que garantia inserção no magistério básico.

Dessa forma o curso de Letras foi porta de entrada na Universidade, para os profissionais da educação, dada a associação que a maioria das pessoas fazem do curso de Letras com a educação básica. Uma vez inseridos neste espaço, a docência em ensino superior, se mostrou como uma possibilidade de ascender, através de uma ocupação prestigiada, mesmo que a área não o fosse.

Uma comparação é inevitável, de acordo com Jacobina (2016), a presença negra entre os discentes e docentes da FAMED, antecede a lei áurea. Se assim foi, quais seriam as motivações para não termos a mesma característica de composição racial encontrada em Letras, nesta outra unidade de ensino? O modelo pigmentocrático no sentido embranquecedor destacado por Moore, serve mais uma vez para entender essa problemática.

Todos os docentes que Jacobina (2016) descreveu em sua obra, eram fruto de casamentos interraciais, em que seu pai, ou sua mãe eram membros da elite branca baiana, isso possibilitou o acesso a um curso de elite, como medicina. Medicina é uma profissão geralmente legada as próximas gerações familiares, entretanto, o não crescimento da quantidade médicos negros e docentes na Faculdade, se deu devido ao viés embranquecedor da sociedade brasileira.

A maioria destes docentes ou estudantes negros, ao contraírem matrimônio com indivíduos brancos ou brancos sociais, tivessem filhos embranquecidos. Essa realidade, não possibilitou que uma tradição de médicos negros se estabeleça enquanto médicos ou docentes na cidade de Salvador. Essa realidade revela a complexidade do modelo racial brasileiro, que não segrega diretamente, mas contém mecanismos internos tão eficientes quanto a própria segregação, no sentido de garantia de monopólio.

A falta de representatividade negra na docência e a sua relação com o viés pigmentocrático do modelo racial brasileiro, se atualiza na trajetória do docente André J, que mesmo sendo pardo, não é oriundo das elites soteropolitana, dessa forma ele foi literalmente “posto pra fora” da FAMED. O modelo racial brasileiro combina a informação fenotípica, com a classe social, educação e ocupação do indivíduo, para construir um “dégradé” cromático de hierarquia racial, que exclui os mais escuros e mais pobres, inclui nas camadas

intermediárias os mestiços, educados e oriundos das camadas médias, mas que sempre mantem o topo da pirâmide social branca e rica. (GUIMARÃES, 2009).

Ainda nesta linha de interpretação, sobre os processos que tornaram o Instituto de Letras a unidade mais negra da UFBA, Luiza explica,

*– A outra coisa é muitas pessoas que vem fazer Letras já atua ou já atuava, principalmente as pessoas mais, experientes, elas já atuavam em, faculdades particulares e ai já vem com essa experiência de docência e conseguem passar no concurso. Também começaram a trabalhar mais cedo não é?! Quem está em Letras trabalha muito cedo, ou da aula particular ou ela trabalha com edição de textos, é um curso que permite você estudar e trabalhar ao mesmo tempo você já vislumbra o trabalho lá na frente, agora ao mesmo tempo você pensa, no curso de Letras, quantas pessoas chegam na pós graduação né?! Você tem na graduação mas você não tem na pós graduação, mesmo assim a gente tem um numero grande de professores que estão ai no Instituto de Letras, agora, você tem uma característica também, ou eles já tinham uma experiência ou eles são de fora da Universidade Federal da Bahia, são de fora até do Estado que é uma coisa pra gente pensar. (Docente entrevistada Luiza, 2018).*

O docente Malcolm X explica por sua vez, que a presença negra no Instituto de Letras, não foi fruto de uma mobilização política consciente,

*– Eu acho que sem pensar a gente foi constituindo ai um quilombo educacional, sem forjar muito, e são os encontros que as ancestralidades vão produzindo e algumas pessoas, a roda do mundo vai girando e ai quando para, a gente vai se encontrado e vai desenvolvendo esse trabalho. Eu não consigo pensar muito, porque eu acho que não existe uma explicação estrutural. (2018).*

É importante destacar que apesar da expressiva presença negra no Instituto de Letras, a sua inserção se dá de forma hierarquizada, nos departamentos menos valorizados socialmente. Todos os docentes desta unidade afirmaram que a presença negra se concentra no Departamento de Letras Vernáculas, considerado de menor prestígio social. O departamento de Letras Românicas e Germânicas que são os departamentos ligados as línguas estrangeiras e também os mais prestigiados socialmente, teve como indicação de presença negra, apenas a docente Denise Carrascosa França.

Uma análise rápida dos nomes dos docentes destes departamentos, assim como do nome dos docentes da FAMED, permite identificar suas ascendências estrangeiras, confirmando a tese de que o sistema educacional brasileiro, privilegiou os filhos de imigrantes, ao inclui-los permitindo sua rápida ascensão social. (DAVILLA, 2006; CARVALHO, 2003).

Outra informação importante sobre o Instituto de Letras é a presença da Professora Florentina da Silva Souza, que tem mais de 20 anos na docência universitária e que certamente, foi quem construiu as bases para uma presença negra qualificada no

sentido da resistência. Esta docente, foi destacada por todos os docentes da unidade como referência de trajetória e trabalho docente, destaca-se algumas descrições sobre ela,

*– Florentina que é referência na militância não é, que é uma orientadora, vamos dizer assim, Flora, é uma orientadora ela produz, pessoa resistente, que a gente olha pra ela e diz não vou desistir, se Flora esta aqui, eu não vou desistir eu vou continuar. Então acho que ela é nossa grande referência. [...] acho que venho crescendo desde que começou o Conexões de Saberes, que foi a professora Flora né [...], então eu acho que, talvez, eu quando entro já conheço o Conexões de Saberes, então tudo pra mim gira em torno do Conexões, da figura de Flora, (Docente entrevistada Luiza, 2018).*

*– Florentina, que é uma colega que eu tenho no setor que é negra, e assim é a única visibilidade que eu tenho de uma presença negra nesse concurso (Docente entrevistado André J, 2018).*

*– Na minha época eu me recordo de ter uma professora negra, que era Florentina Souza, era a única professora negra do Instituto de Letras, (Docente entrevistado Malcolm X, 2018).*

A influência da docente Florentina, se deu para além da sua presença no Instituto de Letras, a sua prática docente e militante, tem inspirado por duas décadas docentes negros,

*– [...] a titulação de Flora também como primeira professora negra titular da universidade, parece que teve uma outra mas não ficou ou coisa assim e no dia da titulação Flora, também venho, ela literalmente citou quem vem depois dela, então você vê que há uma nucleação não é?! Mas eu acho que o mais importante é também que a gente aprende, que gente tem feito esse movimento de trazer os estudantes, de formar os estudantes, fazer uma boa graduação, fazer um mestrado, fazer um doutorado, continuar a ecoar essas vozes dentro da universidade, e eu acho que agora o coletivo Luiza Bairros também [...] (Docente entrevistado Luiza, 2018).*

A prática docente e a militância tem caracterizado a trajetória dos docentes negros no Instituto de Letras, fazendo deste espaço também, um quilombo para aprender e colocar em pratica estratégias de quebra de monopólio racial. A gramática racial que orienta a pratica docente negra em Letras tem educado docentes brancos, e operado como enegrecedor das relações e conteúdos nesta unidade de ensino.

Essa não tem sido uma tarefa fácil para esses docentes que além de darem conta do trabalho docente exigido institucionalmente para todos os docentes, são sobrecarregados para dar conta da alta demanda de procura de discentes negros, que na falta de representatividade, recorrem aos únicos docentes negros capazes de compreenderem as suas expectativas acadêmicas. Além disso, os docentes trabalham no sentido de desconstruir o legado eurocêntrico, através de bibliografias construídas por intelectuais negros e resgatando importância das línguas africanas, geralmente não valorizadas na composição da Língua Portuguesa. Para Luiza ser docente negra nesta unidade de ensino é:

– [...] você ver alunos negros pra tudo que é banda, eu já não sei dá aula onde não tenha um bando de aluno negro, os estudantes que estão sempre no nosso pé, e que ao mesmo tempo que eles nos matam, eles nos salva [...] é da hora que você levanta, literalmente, se você levantar e ligar o whatsapp de manhã é alguém lhe pedindo carinhosamente uma referência bibliográfica, um encontro pra conversar com você [...] ah professora eu to meio perdido porque na minha pesquisa eu to achando que preciso discutir uma certa coisa, mas eu não to conseguindo essa ponta com meu orientador e eu queria que a senhora falasse comigo” [...] Eles querem desde te dar um presente, eles querem só tá com você, eles, seu gabinete é difícil de ficar de porta aberta, ele tem que ficar de porta fechada se você quiser mesmo paz, e até fingir que você as vezes não tá ouvindo a batida, [...], eles vem dá um oi, dá um oi. [...] é uma demanda deles porque eles não tem fórum nos espaços, até aquele estudante que você vê mesmo que o cara tá sem comer e você acaba ajudando, são aquele livro que você empresta e não volta porque o da biblioteca tá defasado e algumas coisas assim, [...] aqui a gente acaba tendo valor, você acaba tendo valor, você não é mais só uma professora, você é um, você é uma, você é uma docente de magistério superior, que esta ajudando, contribuindo pra trazer uma outra episteme pra cá, mas não é uma episteme só de livro não, é episteme que tem eu ter coerência com suas ações no cotidiano [...], todas essas questões não diz respeito aos professores brancos, principalmente ao mais tranquilos e estabilizados em seus grupos de pesquisa e tem um direcionamento diferente do nosso, geralmente o nosso grupo de pesquisa ele vai pra fora, já tá pra fora da universidade [...] mais recentemente eu vejo alguns estudantes brancos, que eu já vou longo perguntando vai ou não reconhecer o privilegio de branquitude e ai a gente pode começar a trabalhar, porque só lagrimas nos olhos não dá muito certo não, tem que pegar a coisa. (2018).

A pratica docente do professor Malcolm X também busca, principalmente, trazer outros conteúdos linguísticos marginalizados no Instituto de Letras. Após realização de pós-doutorado na Nigéria, o docente tem articulados cursos de línguas africanas que eram faladas pelos povos africanos que vieram ao Brasil, como escravizados.

– [...] eu por exemplo estou trazendo um professor de Kimbundo que vai dar um curso de Kimbundo [...] nós fizemos parte de uma articulação em outro momento para que o professor Felix desse um módulo de curso de Yoruba ele esta como professor visitante, nós também estamos organizando agora com ele na modalidade de professor visitante um curso de Yoruba mais a frente. Mas são iniciativas individuais, pontuais, não é um projeto institucional, você não tem um curso de letras com Kimbundo, Letras com Yoruba, enfim, com outras, Haussa, com outras línguas que interessariam, sobretudo o Yoruba e quimbundo, se a gente pensar no Fon, enfim, tem uma demanda imensa e daria projeção internacional a letras, então é muito difícil das pessoas observarem a obviedade disso. Então, quando estive na Nigéria em Ifê, as pessoas perguntavam, porque eles têm um departamento de línguas estrangeiras que eles trabalham o português brasileiro, não o português de Portugal, o português brasileiro lá, então as pessoas perguntam né, e ai na UFBA, então eu passei muita vergonha, eu ficava sem graça, e ai como é o estudo lá e tal, e ai como é que a gente pode pensar na colaboração do ensino do Yoruba e tal [...]. (2018).

A UFBA enquanto instituição, não tem cumprido com a legislação que garante que a origem e contribuição africana para o Brasil, seja incluída em seus currículos. Para, além disso, essa instituição universitária tem agido no sentido de usar as ações individuais dos docentes negros para afirma a sua postura antirracista. O docente Malcolm X relatou não

coadunar com esse tipo de prática e denuncia que mesmo em gestões caracterizado pela maior aproximação dos setores marginalizados da universidade, a questão racial e as desigualdades raciais na UFBA ainda tem sido negligenciadas. Uma das formações promovidas pelo Coletivo Luiza Bairros composto por docentes, estudantes e técnicos negros, que visa lutar contra o racismo institucional, evidenciou a forma como o racismo institucional se manifesta na UFBA e levou o docente Malcolm X a seguinte reflexão:

*– [...] veja a gente tem uma gestão que se diz inclusiva que se diz democrática e aqui não vai nenhuma crítica personalizada é uma questão institucional entendeu, então o reitor esta ciente disso porque essas coisas já foram ditas a ele. Não interessa participamos um discurso de democracia de inclusão se a 10.639, é, quinze anos e ela não foi cumprida. A universidade vive de maquiagens, então quando o ministério público aperta, como agora e descobre que a UFBA pode não está cumprido a lei [...], a gente recebe e-mails individuais: “ professor mande ai o que o senhor tá fazendo ai, pra responder ao ministério público”, óbvio, que alguns colegas, a gente não vai fazer isso, não é uma questão do meu trabalho individual, uma questão de que a 10.639 prevê um projeto e nós formamos professores, como é que esses professores vão cumprir lei, se não há um projeto. Esse projeto tem que existir aqui se eu estiver presente aqui ou não, se a professora Luiza estiver ou não estiver, se a professora Flora estiver ou não estiver, essas são feitas por causa de ações individuais, não porque aja uma preocupação institucional não há uma preocupação institucional. (2018).*

O racismo institucional que gerou a situação descrita acima vem sendo combatido pelo coletivo Luiza Bairros<sup>43</sup>, uma das ações neste sentido, foi o boicote a reeleição da atual gestão, dada a sua negligência a questão racial na UFBA, para manifestar esse posicionamento, o coletivo divulgou seu posicionamento em nota pública<sup>44</sup> que além de criticar a indevida alegação de apoio a reeleição da gestão, indicou como ela tem sido negligente com a questão racial, além de indicar sugestões para que de fato a gestão seja justa e democrática. O docente Malcolm X explicou como a UFBA tem negligenciado principalmente a lei de cotas na Universidade, ao dar essa explicação ele ilustra as engrenagens do racismo institucional.

*– [...] na universidade é a mesma coisa de sempre, não tem diferença, a diferença hoje é uma pseudo-simpatia, são sorrisos, é ir e abraçar as pessoas, é falar, mas ações efetivas realmente não tem, então a gente tem, agora, as cotas na pós-graduação por uma pressão direta que foi feita e*

<sup>43</sup> Duas frentes tem baseado o trabalho do Coletivo Luiza Bairros: 1ª Proposição de Manifestos à Reitoria para ampliação e efetivação das ações afirmativas na UFBA, bem como para o combate à institucionalidade do racismo na universidade;

<sup>2ª</sup> Formação política antirracista, através de rodas de conversa e oficinas, no sentido de criar uma ambiência de debate e combate fundamentados para a comunidade acadêmica e extensivos à comunidade negra que deseja se relacionar de modo empoderado com esta universidade pública.

<sup>44</sup> Ver em anexos a nota pública emitida pelo Coletivo Luiza Bairros com relação às eleições para reitoria da UFBA

*essa questão da, da lei de cotas pra serviço público, a universidade continua não cumprindo, inclusive nos últimos editais. A universidade alega, na interpretação muito conveniente que ela faz, que só se destina uma vaga quando três vagas foi destinada a uma disciplina que dizer, é errônea esse tipo de interpretação, mesmo as forças armadas são obrigadas no Brasil a cumprir a lei de cota federal, mas as universidades não cumprem, não cumprem, e aí a UFBA continua nesse processo, não havia nenhum levantamento, da questão racial em relação ao corpo docente, nós fizemos um levantamento informal, Luiza Bairros, a partir da rede que a gente tem que é uma rede grande, e aí falamos que era dois e três por cento e depois surgiu uma pesquisa feita, como sempre, a universidade ela sempre age assim quando é pressionada quando as coisas são cobradas, então as coisas já estavam sendo feitas antes por eles ou por pessoas coligadas a eles e já tem as respostas já pra tudo e isso é muito curioso, (Docente entrevistado Malcolm X, 2018).*

Apesar do racismo institucional, e da constante luta interna no sentido de superá-lo, uma conquista recente para o coletivo Luiza Bairros foi a aprovação da reserva de vagas de 20% para candidatos negros, no dia 05 de dezembro, pelo Conselho Universitário da UFBA. O coletivo, apesar de comemorar a vitória coletiva, fruto de pressão da comunidade negra, entregou um documento, exigindo ampliação do percentual de cotas para 50%, baseando seus argumentos na composição racial da população baiana e soteropolitana composta por 80% e 70% de indivíduos negros.

A reivindicação do coletivo vai na direção da proposta de Carvalho (2003) que afirma que somente a adoção de um sistema de preferência por estudantes negros na pós-graduação, poderia, ainda que em longo prazo, corrigir as grandes distorções de representatividade. Apesar da proposta ter sido feita a partir da realidade do sudeste, essa proposta pode ser aplicada a docência, especialmente na UFBA, pela profunda desigualdade que se estabelece nesta instituição.

## 5.5 SORORIDADE QUEBRADA DIANTE DA IDENTIDADE RACIAL: DISCURSO DE UMA DOCENTE NEGRA NA ESCOLA DE ENFERMAGEM DA UFBA

Os papéis de gênero atribuídos às mulheres em geral, não inclui carreiras acadêmicas, pois as características dessa ocupação entram em confronto com as expectativas dos papéis de gênero. Essa realidade dificulta a trajetória das mulheres que escolhem a carreira acadêmica como profissão. Os percursos das docentes participantes desta pesquisa, especialmente das docentes negras não escapou a essa realidade, por isso esta sessão tratará dos discursos sobre a interseccionalidade de raça e gênero no discurso e como se caracterizou algumas experiências relacionadas ao gênero na trajetória das docentes.

Todas as mulheres que escolhem a carreira docente enquanto profissão, vivem o dilema relacionado à sua ocupação, que exige delas, isolamento e dedicação, e as expectativas relacionados aos papéis de gênero.

Para Bell Hooks (1995), o lugar da mulher negra é o não lugar. A mulher negra é socializada para servir. Durante a escravidão, brancos caracterizaram a mulher negra como incubadora para as próximas gerações de escravos, para subjuga-la criou-se estereótipo, limitando a sua humanidade a um corpo extremamente sexualizado, subalterno, vinculados ao trabalho manual, não racional ou intelectualizado.

Os homens negros também não escaparam a esta realidade sendo concebidos como os reprodutores de escravizados, animalizados e indivíduos sem ligação com o mundo científico. Entretanto, dentro da hierarquia de raça, classe e gênero, elas estiveram sempre na posição mais inferiorizada. Soma-se aos estereótipos citados a caracterização da mulher negra de mãe preta, aquela que serve a todos, principalmente os mais poderosos. (HOOKS, 1995; PINTO, 2007).

Segundo Larbone (2009), o sexismo e o racismo em forma de pobreza, tem feito com que muitas famílias negras escolham os filhos do sexo masculino, para receberem incentivos no sentido de fazer ascender a família. A trajetória de uma docente negra ilustra como desde a juventude uma mulher negra pode ser penalizada por não responder positivamente aos lugares raciais e de gênero impostos pela sociedade, nem representarem possibilidade de ascensão para as famílias negras. Por não corresponder estas expectativas, a docente Lélia foi perseguida pelo seu padrasto até ser expulsa da própria casa,

*– [...] meu padrasto me botou pra fora, fui reprovada em todas as disciplinas no primeiro semestre e no segundo semestre perdi três. No período da turbulência. Meu padrasto me colocou pra fora de casa, eu não tinha pra onde ir. Ai, vim no serviço aqui, de atendimento ao estudante, relatei minha história que aconteceu, foi ai que eu ganhei residência. Vim morar aqui no sétimo andar, como ganhei refeição lá na Vitória. (2014).*

As desvantagens de ser negra e pobre juntaram-se a esta situação de abandono por seu padrasto, que não aceitava a postura crítica da subalternidade, da docente.

O estereótipo de serviçal atribuído à mulher negra fez com que Lélia, após traçar uma longa e difícil trajetória para chegar à docência, fosse chamada pela sua colega de trabalho, pelo nome da sua trabalhadora doméstica, – *“Espera-se que a mulher preta, esteja onde? Na senzala! Inclusive eu tenho amiga de ter atos falhos de ter uma empregada negra e várias vezes me chamar pelo nome da empregada.”*

O racismo expresso através da cobrança com relação à aparência também foi relatado pela docente Lélia, ela foi obrigada a alisar os cabelos, por uma docente na Escola de

Enfermagem, quando ainda era uma estudante, na UFBA, além disso outra docente da mesma unidade ofereceu-lhe roupas,

*– Você não vai me ver toda emperiquitada, de beijo vermelho, de vez em quando me dá vontade eu me arrumo, Mas para trabalhar não venho. Venho com rasteira, aí tem um dia que baixa, aí, eu me produzo e venho com meu nariz em pé, eu venho pra aqui tanto faz dessa jeito como usando calça jeans. Quer vê outra coisa? Chega um dia, nego faz assim: “ah eu tenho umas roupas lá em casa, você quer?” Eu digo xiii! Tá pegando, aí começo a fazer esculhambação. Tá pegando, tá pegando, aí eu me olho de cima abaixo, tá pegando, minha calça jeans tá surrada demais [risos]. Certo? Então isso é ser mulher, que se você quiser pra analisar, pode ser que outras colegas não tenham o mesmo depoimento que eu, mas numa escola que 98 ou 99% são mulheres? Então, esse tipo de coisa não deveria existir. (2014).*

Para se fazer uma comparação, os docentes pardos e brancos sexo masculino, participante desta pesquisa, e a docente branca entrevistada, não sofreram questionamentos com relação a sua aparência ou modo de vestir-se. Entretanto, quando a docente, por questões de conforto, resolveu adotar uma forma de vestir-se menos formal, sofreu questionamento humilhante da sua colega, ambas tem o mesmo nível de renda, dessa forma, não caberia oferecer roupas para outra docente.

A cobrança com relação à aparência não foi a única sofrida por esta docente, as suas aquisições e conquistas intelectuais foram postas em dúvida pelas suas colegas: quando a docente comprou um carro, quando anunciou que iria fazer doutorado e quando recebeu convite para ser homenageada pela prefeitura.

*– Pode até dizer que é mania de perseguição, pode até ser, mas é mania de perseguição você estar subindo em uma escada e quatro colegas suas: “venha cá você vai mesmo fazer doutorado? aonde? Vai mesmo pra Ceará, já comprou a passagem? Que dia você vai? Quanto foi que custou sua passagem?” O que é isso senão racismo, senão discriminação. Ou vira pra você e faz: “Ah você comprou um carro, tô sabendo que você comprou um carro!” Comprei! “Cadê, cadê, cadê?” E daqui da janela eu estou daqui mostrando, é aquele preto ali, olharam tudo quanto era carro preto, menos o zero. Quando eu disse, não menina é aquele que está ali, aquele Siena Preto, que está ali. “É zero??” Eu disse: É! “Quanto custou?” Eu digo, não se preocupe não, que meu salário da pra pagar a prestação. Só pra você ter uma ideia, entendeu? [...] Então eu levei muito tempo dando murro em ponta de faca, mas chegou o tempo que eu parei. De chegar aqui na porta e fazer assim: “Venha cá, o que é que você toma? Por que eu vejo você chegar aqui com toda energia trabalhar, trabalhar e eu não consigo fazer nada...ou você hein, pra andar tudo direitinho assim você deve dormir de madrugada pra poder trazer tudo pronto.” Aí a gente olha assim e vê assim, é um simples comentário? Não é! (Docente entrevistada Lélia, 2014).*

Esta postura foi caracterizada pela docente como própria da branquitude, neste caso específico da mulher branca. A trajetória da professora Solange, significa o deslocamento do imaginário social da mulher negra, que foi idealizada como a serviçal por excelência, como a mãe preta, dessa forma, qualquer conquista e aquisição causa estranhamento, principalmente

neste caso, da mulher branca, que foi socializada para ter mulheres negras servindo-as, para que elas pudessem, inclusive, romper com os papéis de gênero.

No contexto brasileiro, ainda que limitada, a emancipação da mulher, foi emancipação da mulher branca, e na prática significou divisão do monopólio de forma intraracial. Davilla (2006) mostrou como durante as reformas educacionais, a imagem da mulher branca foi associada ao magistério, dessa forma, excluiu-se mulheres e homens negros que vinham ocupando este lugar profissional. A professora Lélia ainda completa,

*– Mas a postura é de ser branca, inclusive deixa eu te contar mais um episódio, eu fui indicada pra um prêmio de [...] Oh meu Deus, da negra na Universidade, de Aleda Salgado, foi uma negra que trabalhou com Brizola, foi a primeira negra a ter um cargo. Eu ganhei esse prêmio em 2005. Quando eu virei pra uma colega eu disse eu vou ganhar um prêmio, não sei o que [...] “Ah onde eu estava que não me enxergaram?” E nunca se declarou negra, certo?! (2018).*

Os relatos da docente Lélia relevam que nem a solidariedade de gênero sobrevive ao racismo. Nesta unidade as mulheres brancas operam o monopólio, isolamento, e discriminação à mulher negra. É importante salientar que a Escola de Enfermagem, foi a única unidade, com relato de racismo aberto e direto sofrido por uma docente, essa experiência começou na graduação e continuou na docência.

Os cargos de chefia também não são idealizados como lugar da mulher negra, dessa forma, a docente Maria X nos informa sobre a sua experiência,

*– [...] não tem glamour nenhum ser chefe na universidade agora eu acho que talvez seja mais difícil por eu ser mulher. Você trabalhar com os funcionários super antigos da universidade, você entrou na universidade há dois três anos e tal, e você tem que se impor entre aspas, né, com os funcionários e tal e mesmo com alguns professores. Os professores até que foram bem educados, é claro que é difícil acho que sendo mulher esperam que você seja mais boazinha e quando você não é, gera tensão eu acho (inaudível) é descascar o abacaxi, então não é um glamour, você não tem nenhuma vantagem. (2014).*

Novamente as expectativas com relação ao gênero fazem com que no imaginário social, caiba a mulher certas características, neste contexto, esperava-se docilidade e maleabilidade quanto as suas decisões, a não correspondência gerou estranhamento e conflitos naquela unidade.

Apesar da forma como a intersecção de gênero e raça incide sobre a mulher negra, produzindo desigualdades e sofrimentos de toda ordem, a docente Luiza destaca como o seu corpo negro é lugar de identificação e de representatividade na universidade. – “[...] agora os alunos [...] ficam, é, felizes com a aparência, no primeiro dia tem muitos que ficam ôôô, assustam, as mulheres principalmente as mulheres, são super parceiras[...].

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo é o fenômeno social que ao lado do sexismo, figuram como mais antigas formas de hierarquização. Fruto do encontro de civilizações diferentes do ponto de vista fenótipo, social, econômico e cultural, o racismo se estabeleceu no mundo como negação total de indivíduos melaninados e suas formas de ser no mundo.

O modelo racial brasileiro se caracteriza por racializar cor da pele, classe social, nível educacional e ocupações, construindo uma escala cromática hierarquizante como uma estrutura piramidal que coloca indivíduos pretos, pobres e com níveis educacionais não satisfatório na base, indivíduos fruto de embranquecimento, em ascensão social, com níveis educacionais e ocupação valorizada socialmente, nas posições intermediárias, e indivíduos brancos, oriundos das camadas médias e altas, no topo piramidal. Para os brancos de classe média e de classe populares as possibilidades de ascensão para o topo são facilitadas através da garantia de privilégios sociais, em função da raça. (GUIMARAES, 2009).

Esta pesquisa, no sentido de entender como o modelo racial brasileiro configura as relações raciais na Universidade Federal da Bahia, se estruturou através de uma revisão de literatura, levantamento sobre a composição do corpo docente desta universidade, e análise dos discursos dos docentes desta instituição para caracterizar as relações no corpo docente desta universidade. Essa análise se deu através de construção de perfis de discursos, construídos a partir das categorias trajetória e identificação racial.

A concentração dos estudos sobre o racismo em universidades, nas investigações das trajetórias discentes negras pós-cotas e em estudos quantitativos sobre o racismo, que não possibilitam entender a construção do racismo no cotidiano, soaram como lacunas, que este estudo procurou contribuir para ampliação do debate.

A exploração da literatura permitiu entender como o modelo racial brasileiro está baseado em um desejo de nação que, da perspectiva biopolítica, entende o componente negro do Brasil como elemento ameaçador. Neste sentido, políticas de genocídio e embranquecimento foram implementadas, no sentido de eliminar a ancestralidade africana desta nação. Os intelectuais e as próprias Ciências Sociais até recentemente, se constituíram como braço importante neste processo, ao adotar uma postura não situada e baseada na política da memória, que construiu teorias que não foram capazes de caracterizar o racismo brasileiro no sentido de combater de fato as desigualdades oriundas deste sistema.

O racismo enquanto ‘consciência histórica’, influenciou a composição e a estrutura da educação básica e superior do Brasil através das reformas educacionais

de 1915 e 1917, que dificultaram por um período de tempo a entrada de docentes negros, na educação básica, embranquecendo seus quadros docentes, com objetivo de garantir branquidade aos não brancos. Com relação às universidades, o racismo operacionado através de um conjunto de reformas educacionais, estabeleceu o monopólio do magistério superior, principalmente através da precarização do ensino público a partir da década de 70, que tirou a capacidade competitiva de estudantes negros oriundos de colégios públicos.

O corpo docente da Universidade Federal da Bahia, é mais feminino no geral com 50% de docentes mulheres, do ponto de vista racial, mais branco: 60% docentes brancos, 30% docentes pardos, 7% docentes pretos (37% docentes negros), 2% docentes amarelos e 1% docentes indígenas. Do ponto de vista da interseção de raça e gênero, as mulheres e homens brancos representam 57,7% e 61,7% respectivamente, mostrando que o monopólio do corpo docente na UFBA, se dá em função da raça. Mulheres e homens pardos 30,4% e 29,4% e docentes pretas e pretos 7,5% e 7% respectivamente.

Quanto à identificação racial, os docentes negros associaram sua negritude com vivência de preconceito, empobrecimento, baixa auto-estima, mas também resistência, luta e representatividade. Os docentes pardos destacaram nas suas trajetórias quanto à identificação, a racialização da sua origem regional. A reflexão sobre a sua identificação racial, não foi um problema na maior parte das suas trajetórias, entretanto, uma docente parda, passou a maior parte da sua infância, adolescência e juventude se relacionando com seus cabelos, única marca de ancestralidade, a partir de uma postura baseada na baixa auto-estima e negação.

A maioria dos docentes brancos convidados para participar desta pesquisa não responderam ao convite, o que se configura no que Bento (2002) caracteriza como postura de quem não se entende como ser racializado ou parte dos problemas oriundos do racismo. Esta pesquisa identificou ainda três tipos de branquidade, duas delas, ainda pouco analisadas em estudos sociológicos, como aponta Larbone (2009). A primeira branquidade se caracterizou por esconder as fontes do poder da branquidade através do discurso antirracista de mestiçagem; A segunda e a terceira se caracterizou pela postura crítica radical, com relação aos privilégios advindos da branquidade, identificando inclusive que o antirracismo branco individualizado, não é capaz de combater o racismo, pois os privilégios são garantidos, independente da vontade ou crítica de pessoas conscientes.

A categoria pardo para esta investigação se mostrou bastante complexa, pois ela pode se configurar como cortina de fumaça para a dominação racial. Os docentes pardos dependendo da visibilidade das marcas da sua ancestralidade africana, passam invisíveis aos obstáculos raciais, e compõem as camadas intermediárias da hierarquia social brasileira.

Alguns docentes são conscientes da sua ancestralidade africana, mas não fazem a leitura dos significados da tonalidade da pele negra mais clara, na sua trajetória. O que leva a crença do mérito como único elemento impulsionador da ascensão social.

Ainda sobre a categoria pardo, quando os mesmos não percebem em si as marcas da ancestralidade africana podem atribuir possíveis situações de racismo e tentativa de manutenção de monopólio, a origem de classe. Entretanto, a análise das trajetórias dos dois docentes brancos, de origem popular, nesta pesquisa, não indicou nenhuma marca de discriminação por classe. Isso não significa que ela não exista entre os brancos, mas indica que em lugares monopolizados pela branquitude, pardos necessariamente, são identificados pela sua ascendência racial negra, e sofrem os efeitos do racismo, como indicou a trajetória do docente André J, que foi isolado na relação com os colegas brancos no Colégio Dois de Julho e na FAMED.

A caracterização da categoria pardo como cortina de fumaça se deu primeiramente, por que os pardos, apesar de negros, figuram em sua maioria o contingente das camadas intermediárias da sociedade brasileira. Essa categoria pode provocar, também, erro de interpretação sobre a hierarquização racial, ao confundi-la com hierarquização econômica. Segundo Carlos Moore, essa situação é fruto do modelo racial brasileiro que para não quebrar a coerência da dominação racial, construiu uma sociedade baseada no embranquecimento e nos ganhos sociais na direção da ascensão advinda deste processo.

O levantamento do corpo docente da Universidade Federal da Bahia, não apontou para a tese de Carvalho (2003), ‘confinamento racial do mundo acadêmico’ demonstrada em seu estudo sobre universidades na região sudeste. Na UFBA, 37% de docentes são negros (pardos e pretos). Entretanto, uma questão é evidente nesta composição, dada a característica pigmentocrática do modelo racial brasileiro, não pode-se afirmar que todos os docentes considerados negros, são negros sociais, que poderiam ter a sua trajetória de alguma maneira afetada pelos efeitos do racismo.

Essa questão pode ser evidenciada na comparação entre as trajetórias e identificação racial dos docentes participantes desta pesquisa. Todos docentes pretos vieram de famílias empobrecidas, que não poderiam modular sua identificação no sentido de garantir algum privilégio social, todos são a primeira pessoa da família a ter acesso ao ensino superior, como também se tornaram espelho de sucesso para sua família por este feito. Os docentes pardos, entretanto, são a segunda geração em ascensão, todos são frutos de processos de embranquecimento, via matrimônio, todos acessaram instituições de educação de qualidade, inclusive quando estas

eram públicas, e a maioria sentiu o estranhamento racial apenas quando migraram para o sudeste, esse estranhamento aconteceu pela racialização da região de origem destes docentes.

A racialização das relações entre os docentes baseia-se no racismo cordial, que não discrimina diretamente, através de ofensas ou rejeição aberta, mas impõe aos docentes negros, isolamento. Um dos efeitos desse isolamento por afastamento, ou auto isolamento para evitar os efeitos do racismo cordial, é a solidão. Essa solidão é um fato! Apesar da relativa presença negra no corpo docente, a pigmentocracia e a falta de politização sobre a situação do docente negro, não propicia uma solidariedade negra mais ampla nos quadros docentes da UFBA.

Apesar da realidade de solidão, o Instituto de Letras, é a área mais negra da UFBA, com 49% de docentes negros – guardando-se as devidas proporções, dada a característica pigmentocrática do racismo brasileiro – os docentes negros desta unidade de ensino, se mostraram bastante combativos com relação ao racismo, tendo como reflexo a existência de um coletivo composto por docentes que pautam a desigualdade no corpo docente da UFBA, assim como tem educado docentes brancos, que nesta pesquisa relaram aprofundamento das suas críticas sobre a branquitude, dada a influência dos docentes negros deste instituto. Os docentes deste instituto também demonstraram uma prática docente que foge do eurocentrismo e trabalha no sentido de enegrecer a universidade.

O racismo institucional se estabeleceu nos relatos docentes, principalmente, pelo acesso aos aspectos burocráticos das esferas de comando da universidade, pelo discurso emitido pela cor das bancas de concurso, pela composição racial branca dos departamentos ou cursos mais valorizados socialmente, pela preferência por docentes sulistas ou estrangeiros brancos e pela invisibilização do trabalho docente negro.

Os docentes negros que se aventuraram nas esferas administrativas da universidade, relataram a dificuldade em lidar com os funcionários, que parecem dificultar os trâmites na sua gestão. Além disso, a falta de uma rede que apoie docentes negros no sentido de quebra do monopólio racial das esferas de comando da universidade, gerou solidão de quem ocupou estes postos de comando, e dificultou resultados que possibilitassem a participação efetiva das demandas negras nas pautas universitárias.

Os docentes negros relataram estarem sobrecarregados de atribuições, dado o lugar estratégico de representatividade negra que ocupam. Esse lugar gera demanda dos docentes negros que recorrem aos mesmos como forma de ter uma experiência universitária mais eficiente e representativa da sua identificação racial.

A identificação de gênero não produz coesão no grupo de docentes do sexo feminino, no sentido de superar o racismo. A trajetória de uma docente negra, desde a graduação até a docência mostrou como a localização racial é vivenciada pelas mulheres negras, entre as mulheres brancas. Essa realidade mostra que o monopólio se dá em função da raça, pois na ausência dos homens brancos, que estão no topo da pirâmide de hierarquias raciais, as mulheres brancas operacionalizam o monopólio em função do seu grupo racial.

Outra face do racismo institucional da UFBA é a preferência, relata, em bancas de concursos, por docentes sulistas ou estrangeiros, reforçando-se a tese de que os filhos de imigrantes foram os maiores beneficiados pelas reformas educacionais que excluíram do magistério superior, docentes negros. Essa realidade também mostra como a tese da patologia do branco brasileiro e nordestino em especial, se aplica as vivências de brancos sociais, em contextos de maioria negra. A preferência pelos sulistas, é também um desejo pela branquidão idealizada no Brasil, e projetada nos brancos sulistas. (DAVILLA, 2006; CARVALHO, 2003).

Os relatos dos docentes pretos participantes desta pesquisa indicaram, como o racismo institucional pode assumir formas de antiracismo, mas na prática reforçam o monopólio e se assemelha a postura da maioria dos abolicionistas brancos de outrora, que não estavam comprometidos de fato com a emancipação negra.

Os relatos denunciam que a universidade vem descumprindo a Lei de Cotas, e a Lei 10.339, entretanto, quando cobrada pelo Ministério Público a UFBA, recorreu aos docentes negros para que pudessem comprovar trabalho antirracista institucional, através de suas ações individuais de combate ao racismo. Essa postura da atual reitoria da universidade, gerou o boicote a sua reeleição, e mostra também como o racismo não está restrito ao sentimento de ódio, mas é a construção e garantia de monopólio dos bens vitais sociais em função de uma raça. (MOORE, 2007).

Algumas questões que surgiram no decorrer desta pesquisa, ainda precisam aprofundadas para melhor compreensão do racismo enquanto sistema de opressão, são elas: A organização da estrutura das escolas públicas pelo viés pigmentocrático; Os efeitos das mudanças advindas do REUNI na composição racial do corpo docente na UFBA; E a categoria pardo e suas implicações para a análise das desigualdades raciais na sociedade brasileira. Essas questões serão abordadas em estudos futuros para a compreensão o desenvolvimento do racismo no cotidiano, no sentido de construir as bases das desigualdades e exclusão social.

## REFERÊNCIAS

- ARBOLEYA, A. F. *et al.* Educação para uma vida melhor: trajetórias sociais de docentes negros. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 45, n. 158, p. 882-914, out./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143248>. Acesso em: 20 set. 2018.
- ARBOLEYA, A. F.; MEUCCI, Trajetórias de docentes negros no ensino superior brasileiro e a construção de significados para o mérito incomum? *In: V REUNIÃO EQUATORIAL DE ANTROPOLOGIA*, 2015, Maceió. **Anais[...]** Maceió: REA 2015. v. 1. p. 1-20. Disponível em: [http://www.evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts\\_download/Arilda%20Arboleya%20-%201020301%20-%203590%20-%20corrigido.pdf](http://www.evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts_download/Arilda%20Arboleya%20-%201020301%20-%203590%20-%20corrigido.pdf). Acesso em: 05 de set. 2018.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Acesso á Universidade Pública Brasileira: posições em disputa. **Estudos de Sociologia**, [S.l.], v.2, n.18, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235247/28268>. Acesso em: 26 out. 2018.
- ADORNO, Sérgio. Racismo, criminalidade violenta e Justiça penal: réus brancos e negros em perspectiva comparativa. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 283-300, dez. 1996. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2034>. Acesso em: 16 Jul. 2017.
- APPIAH, K. Racial identity and racial identification. *In: BACK, L.; SOLOMOS, J. (Ed.) Theories of race and racism: a reader*. London: Routledge, 2000. p. 606-615.
- AZEVEDO, Thales de. **As elites de Cor: um estudo de ascensão social**. São Paulo: Edufba, Salvador, 1996.
- BACELAR, Jéferson; PIERSON, Donald. Os brancos e pretos na Bahia. *In: BACELAR, Jéferson. Hierarquia das raças*. Salvador, Pallas, 2001. p.89-105.
- BANTON, Michael. **Historical and Comtemporary Modes of Racialization**. Racialization: Studies in Theory and Practice. New York: Oxford, 2005. 51-67 p.
- BARRETO, Paula Cristina da Silva *et al.* Entre o isolamento e a dispersão: a temática racial nos estudos sociológicos no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, [S.l.], v. 5, n. 11, p.113-141, jul. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.223>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- BARRETO, Paula Cristina da Silva *et al.* **Múltiplas Vozes: racismo e antirracismo na perspectiva de universitários de São Paulo**. Salvador: Edufba, 2008.
- BARRETO, Paula Cristina da Silva *et al.* Gênero, Raça, Desigualdades e políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, 16, p. 39-64, abr. 2016.
- BARRETO, Paula Cristina da Silva *et al.* **Mecanismos de Desigualdades Adscritiva, Cultura e Ensino Superior no Brasil: os casos da Universidade Federal da Bahia e da UNIFACS**. Salvador: UFBA, 2012. Projeto de pesquisa.
- BARBOSA, Licia Maria de Lima. **“Eu me alimento, eu me alimento, força e fé das iabás, buscando empoderamento”**: expressões de mulheres negras jovens no Hip-Hop baiano.

2013. p. 36-51, Capítulo I - Intersecções de raça, gênero e abordagens feministas. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf> Acesso em: 25 de out. 2018.

BARROS, Zelinda; BARRETO, Paula Cristina da Silva; SANTOS, Marta Alencar dos; OLIVEIRA, Maiara Alves. **Educação e Relações Étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2010. 107 p. il. (Coleção História e Cultura Afro-brasileiras – UAB).

BAUER, M., GASKELL, G. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento; A construção do corpus: Um princípio para coleta de dados qualitativos; Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M., GASKELL, G. (Ed.) **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 147-162.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n.2, p. 247-273, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2002000200002>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRITO, Ângela Ernestina Cardoso de. Professoras negras na Universidade Federal da Bahia (UFBA): cor, status e desempenho. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO. 11.; WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. **Anais Eletrônicos** [...] Florianópolis, 2017. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1497393061\\_ARQUIVO\\_artigo\\_final\\_reevisado.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1497393061_ARQUIVO_artigo_final_reevisado.pdf). Acesso em: 30 jun. 2018.

BRITO, Ângela Ernestina Cardoso de. A Balança de Efa: uma análise quantitativa de raça e gênero sobre a inserção de negros e negras no magistério superior da UFBA. **Gênero**, Niterói, v. 18, n. 1, jul./dez. 2016-2017. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/1030>. Acesso em: 23 de ago. 2018.

BRITO, Yuri Santos de. **Há uma tensão que não se resolve**: docentes de direito da UFBA num contexto de inclusão e ações afirmativas. 2017. 191f. Monografia (Bacharelado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Revisando a história da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **APRENDER - Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 12, p. 43-63, 2009. Disponível em: [http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4260/pdf\\_231](http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4260/pdf_231). Acesso em: 10 out. 2018.

BOAVENTURA, Edivaldo M. O contexto histórico nacional da educação superior baiana. *In*: BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da Universidade Baiana**: objetivos, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 79-108. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/4r/pdf/boaventura-9788523206307.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

CARVALHO, José Jorge de. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras. **Teoria e Pesquisa**: Revista de Ciência Política, São Carlos, v. 42/43, jan./jul., 2003. Disponível em: [http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufscar\\_artigo\\_2003\\_JJdeCarvalho.pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufscar_artigo_2003_JJdeCarvalho.pdf). Acesso em: 21 fev. 2017.

CAMPO, Luiz Augusto; GOMES, Ingrid. Relações raciais no Brasil contemporâneo: uma análise preliminar da produção em artigos acadêmicos dos últimos vinte anos (1994-2013). **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 85-116, 2016. Disponível em: [https://www.academia.edu/34108612/Rela%C3%A7%C3%B5es\\_raciais\\_no\\_Brasil\\_contempor%C3%A2neo\\_uma\\_an%C3%A1lise\\_preliminar\\_da\\_produ%C3%A7%C3%A3o\\_em\\_artigos\\_acad%C3%AAmicos\\_dos\\_%C3%BAltimos\\_vinte\\_anos\\_1994-2013\\_](https://www.academia.edu/34108612/Rela%C3%A7%C3%B5es_raciais_no_Brasil_contempor%C3%A2neo_uma_an%C3%A1lise_preliminar_da_produ%C3%A7%C3%A3o_em_artigos_acad%C3%AAmicos_dos_%C3%BAltimos_vinte_anos_1994-2013_). Acesso em: 12 ago. 2017.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, p. 117-132, 2003.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. São Paulo. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005. Disponível em: <http://bdpi.usp.br/single.php?id=001465832>. Acesso em: 02 out. 2012.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

COELHO, Wilma Baía. O professor negro na Universidade: notas preliminares. **UNAMA**, Belém, n. 1, p. 19-28, set. 2003. Disponível em: [http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos\\_revistas/29.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/29.pdf). Acesso em: 05 maio 2017.

COELHO, Wilma Baía. Docência e relações étnico raciais no ensino superior: algumas reflexões. **Revista Olhar**, São Carlos, ano 5, n. 8, jan./jun. 2003. Disponível em: [http://www.ufscar.br/~revistaolhar/pdf/olhar8/OLHAR8\\_11.pdf](http://www.ufscar.br/~revistaolhar/pdf/olhar8/OLHAR8_11.pdf). Acesso em: 05 jul. 2018.

COSSIO, Carlos. Preliminar fenomenológico. *In*: COSSIO, Carlos. **La opinion publica**. 4.ed. Buenos Aires: Paidós, 1973.

CRUZ, Ricardo Alexandre da. **Negros e educação**: as trajetórias e estratégias de dois professores da Faculdade de Direito de São Paulo nos séculos XIX e XX. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10729> Acesso em: 12 ago. 2017.

CUNHA, Silvio Humberto dos Passos. **Um retrato fiel da Bahia**: sociedade, racismo e economia, na transição para o trabalho livre no Recôncavo Açucareiro. 2004, 272f. Tese (Doutorado) - Instituto de Economia, Universidade de Campinas, Campinas. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_7d7b9ce59b9a10c594f670a3595d9d69](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_7d7b9ce59b9a10c594f670a3595d9d69). Acesso em: 10 dez. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Desoficialização do Ensino no Brasil: a reforma Rivadávia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300005>. Acesso em: 25 out. 2018.

DÁVILLA, Jerry. **Diploma de brancura: política Social e racial no Brasil-1917-1945**. Tradução: Cláudia San'tana Martins. São Paulo: UNESP, 2006. 400 p.

PIERSON, Donald. Ascensão social dos mestiços. *In*: PIERSON, Donald. **Branços e pretos na Bahia**: estudo de contacto racial. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELIX, Sayara de Brito. Cabelo bom, cabelo ruim: A construção da identidade afrodescendente na sala de aula. **Revista África e Africanidades**, [S.l.], ano 3, n. 11, p. 1-8, 2010. Disponível em: [http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010\\_25.pdf](http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_25.pdf). Acesso em: 4 jun. 2018.

BASTIDES, Roger; FERNANDES, Florestan. Cor e estrutura Social em mudança. *In*: BASTIDES, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e Negros em São Paulo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1955. p. 77-161.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro a sociedade de classes**. 5.ed. São Paulo: Editora Globo, 2008. 439 p.

FERNANDES, Cláudia Monteiro. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 42., 2018, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu, Minas Gerais: ANPOCS, 2018. 24 p. Tema: Descolonizando a Universidade periférica: atores transformadores do saber.

FIGUEIREDO Ângela, GROSGOUEL Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Revista Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 02, p. 223-224, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sec.v12i2.9096>. Acesso em: 26 ago.2017.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48.ed. São Paulo: Global, 2003.

GROSGOUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 23-47, 2016.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v.10, n.18, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 133, n.120, p. 727-744, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>. Acesso em: 30 nov. 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça e estudo das relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 54, p. 147-156, 1999b. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1110684/mod\\_folder/content/0/GUIMARAES%20%20Ra%C3%A7a%20e%20os%20estudos%20de%20rela%C3%A7%C3%B5es%20raciais%20no%20Brasil.pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1110684/mod_folder/content/0/GUIMARAES%20%20Ra%C3%A7a%20e%20os%20estudos%20de%20rela%C3%A7%C3%B5es%20raciais%20no%20Brasil.pdf?forcedownload=1). Acesso em: 12 jun. 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Baianos e paulistas: duas "escolas" de relações raciais? **Tempo Social**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 75-95, 1999a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20701999000100004>. Acesso em: 8 abr. 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Sociologia e Raça. *In*: GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo; HITA, Maria Gabriela (Org.). **Raça, Racismo e genética**: em debates científicos e controvérsias sociais. Salvador: Edufba, 2017. p. 103-112.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFMG, 2005. 316 p.

HITA, Maria Gabriela (Org.) **Raça, Racismo e genética**: em debates científicos e controvérsias sociais. Salvador: Edufba, 2017. 225 p

HOOKS, B. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.3, n. 2, p. 454-478, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>. Acesso em: 17 jun. 2014.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Tornar-se negro**: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará. 2009. 211f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3582/1/2009\\_Tese\\_MAPGHolanda.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3582/1/2009_Tese_MAPGHolanda.pdf). Acesso em: 10 de agosto de 2017.

JACOBINA, Ronaldo Ribeiro. **Presença negra na Faculdade de Medicina da Bahia**: alunos, professores, servidores técnico-administrativos e outros. Salvador: IBHM, 2016. 41 p.

JAIME, Pedro. **Executivos negros**: racismo e diversidade no mundo empresarial. São Paulo: EDUSP, 2016. 424 p.

JAMES, George G.M. **Stolen Legacy**: the Greeks were not the authors of greek philosophy but the people of north Africa commonly called the Egyptians were. New York: Philosophical Library, 1954.

JULIO, Ana Luiza. Por uma visão psicossocial da auto estima de negros e negras. **Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo da Faculdade EST**, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/79>. Acesso em: 09 maio 2017.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Branquitude em foco**: análise sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil. 2014.159f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Trajetórias de Docentes do Ensino Superior: ações afirmativas no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S. et al. (Org.) **Educação e diversidade**: estudos e pesquisa. Recife: Luiz Vasconcelos, 2009.

LEHMANN, David. Gilberto Freyre: a reavaliação prossegue. **Horizonte Antropológico**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 369-385, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832008000100015>. Acesso em: 4 mar. 2017.

LOPES, Marcus. **A história esquecida do 1º barão negro do Brasil Império**: senhor de mil escravos. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44792271>. Acesso em: 16 maio 2018.

MARTINS, Raphael. Entre graduados, brancos ainda ganham 47% mais que negros. **Exame**, São Paulo, 2 ago. 2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/entre-graduados-brancos-ainda-ganham-47-mais-que-negros/>. Acesso em 31 jan. 2019.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 out. 2018.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, mar. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 ago. 2018.

MELO, Alfredo César. Saudosismo e crítica social em Casa grande & senzala: a articulação de uma política da memória e de uma utopia. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 23, n. 67, p. 279-296, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142009000300031>. Acesso em: 4 mar. 2017.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação**: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX. São Paulo: Annablume, 2012. 208 p.

MOORE, Carlos. Racismo: passado conflituoso, presente comprometido, futuro incerto. *In*: MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Nandyala, 2007. p. 225-236.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2006. 224 p.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.

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

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL. **RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO – PENESB**, 3., 2003, Rio de Janeiro. **Palestra** [...] Rio de Janeiro PENESB, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.

MUNANGA Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, 9p, 2005-2006.

Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482/15300>. Acesso em: 19 ago. 2016.

MURJI, Karin; SOLOMOS, John. **Racialization**: studies in theory and practice. New York: Oxford, 2005. p. 51-67.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 183 p. Disponível em: <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/o-genocidio-do-negro-brasileiro-processo-de-um-racismo-mascarado-abdias-do-nascimento.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2017.

OLIVEIRA, Lúcio Otávio Alves. Representações sociais de branquitude em Salvador: um estudo psicossocial exploratório da racialização de pessoas brancas. **Revista da ABPN**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 30-46, jun. 2014. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/149>. Acesso em: 18 mar. 2018.

OLIVEIRA, Gabriela de Souza. “**Em terra de chapinha, quem tem cachos é rainha**”: a visibilidade dos cabelos afrodescendentes nas campanhas publicitárias de Dove e Garnier Fructis. 2015. Monografia (Bacharelado) - Faculdade de Comunicação Social, Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/12128/1/2015\\_GabrieladeSouzaOliveira.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/12128/1/2015_GabrieladeSouzaOliveira.pdf). Acesso em: 30 abr. 2018.

PEREIRA, André Luís. **O pensamento social e político na obra de Abdias do Nascimento**. 2011. 105f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/29577>. Acesso em: 21 maio 2017.

PEREIRA, C. K. da S. Negritude brasileira: construção social e suas metamorfoses. **Revista Eletrônica Correlatio**, [S.l.], n. 17, jun. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/view/2096> Acesso em: 06 maio 2018.

PHOENIX, Ann. Remembered Racialization: Young People and Positioning in Differential Understandings. *In*: MURJI, Karin; SOLOMOS, John. **Racialization**: studies in theory and practice. New York: Oxford, 2005. p. 103-122.

PINTO, Gisele. **Gênero, raça e pós-graduação**: Um estudo sobre a presença de mulheres negras nos cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense. 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/317.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

REIS, Nicole Isabel dos. Antropologia cultural. **Horizonte Antropológico**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 355-357, dez. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832004000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832004000200015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 out. 2018.

RODRIGUES, Nuno. Donna Haraway e a proposta de conhecimentos situados. **LES Online**, [S.l.], v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <https://lesonlinesite.files.wordpress.com/2017/03/donna-haraway.pdf> . Acesso em: 12 abr. 2017.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. **O romper do silêncio**: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes de universidades públicas de São Paulo. 2001. 187f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-03072003-154636/pt-br.php> Acesso em: 03 mar. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Leandro Feitosa. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 31, p. 419-437, dez. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332008000200018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332008000200018&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 31 Jan. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AÇÕES AFIRMATIVAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: o contexto pós-Durban, 2005, Brasília. **Trabalho apresentado** [...] Brasília: MEC; ONU, 2005. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/DESIGUALDADES%20DE%20RA%C3%87A%20E%20G%C3%8ANERO%20NO%20SISTEMA%20EDUCACIONAL%20BRASILEIRO%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2016

SANTOS, Tereza. **Trajetórias de professores universitários negros**: a voz e a vida dos que trilharam. Cuiabá: EDUFMT, 2007.

SCHUCMAN, Lia Vainer; COSTA, Eliane Silvia; CARDOSO, Lourenço. Quando a identidade racial do pesquisador deve ser considerada: paridade e assimetria racial. **Revista da ABPN**, [S.l.], v. 4, n. 8, p. 15-29, out. 2012. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/247>. Acesso em: 27 jun. 2018.

SEPÚLVEDA, Bárbara Terezinha; LOPES Jussara de Cássia. Desigualdades raciais e ações afirmativas: o preto no branco na universidade brasileira. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ci/article/view/14169>. Acesso em: 25 out. 2018.

SILVA, Alberto Carvalho da. Alguns problemas do nosso ensino superior. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 269-293, ago. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200014&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 out. 2018.

SILVA, Viviane Angelica. **Cores e Tradição**: uma história do debate racial na Universidade de São Paulo (USP) e a configuração racial do seu corpo docente. 2015. 305f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19112015-133530/pt-br.php>. Acesso em 27 nov. 2016.

SILVA, Joselina. Doutoradas professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 19-36, jun. 2010. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n1p19>. Acesso em: 03 set. 2018.

SILVA, Ana Celia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2.ed. Salvador: Edufba, 2004. 112 p.

SILVA, Edilene Santana dos Santos Silva. Dilema do negro na academia: Intelectual ou militante? *In*: SEMINÁRIOS TEMÁTICOS PPG-CIÊNCIAS SOCIAIS E SEMINÁRIOS INTERMEDIÁRIOS PRÉ - CONGRESSO DA SBS, 2017, Salvador. **Mesa, debates, GTs** [...] Salvador: UFBA, 2017. 15 p.

SILVA, Edilene Santana dos Santos Silva. A vanguarda dos povos africanos na construção do s Saberes Científico. *In*: CONGRESSO BAIANO DE PESQUISADORES NEGROS, 3.; SEMINÁRIO AFRICAS: HISTORIOGRAFIA AFRICANA E ENSINO DE HISTORIA, 3., 2011, Santo Antônio de Jesus. **Resumos** [...] Salvador: APNB, 2011. 15 p.

SILVA, Edilene Santana dos Santos Silva. A atualização das desigualdade de gênero nos espaços de produção de conhecimento: O caso da área I da Universidade Federal da Bahia. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 16., 2013. **Anais** [...] Salvador: SBS, 2013. 15 p.

SOTERO, Edilza Correia. **Representação política negra no Brasil pós-Estado Novo**. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: doi:10.11606/T.8.2015.tde-03122015-134905. Acesso em: 18 de julho de 2016.

SOUZA, Arivaldo Santos de. Racismo institucional: para compreender o conceito. **Revista da ABPN**, [S.l.], v.1, n.3 , nov. 2010 - fev. 2011. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/275>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

SOUZA, Jessé. Raça ou classe? Sobre a desigualdade brasileira. **Lua Nova**: São Paulo, n. 65, p. 43-69, ago. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010264452005000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264452005000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 set. 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TOUTAIN, Lúcia Maria Batista Brandão, SILVA, Rubens Ribeiro Gonçalves da (Org.). **UFBA: do século XIX ao século XXI**. Salvador : EDUFBA, 2010. 620p. (Memorial, v.1).

SCHUCMAN, Lia Vainer, COSTA, Eliane Silvia, CARDOSO, Lourenço. Quando a Identidade Racial do Pesquisador deve ser considerada: paridade e assimetria racial. **Revista da ABPN**, [S.l.], v. 4, n. 8, p. 15-29, jul./out. 2012. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/247>. Acesso em: 19 dez. 2017.

TADEI, Emanuel Mariano. A mestiçagem Enquanto Dispositivo de Poder e a constituição da Nossa Identidade Nacional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 22, n. 4, p. 2-13, dez. 2002. disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932002000400002>. Acesso em: 12 mar. 2017.

TELLES, Edward. **O Significado da Raça na Sociedade Brasileira**. Princeton: Princeton University Press, 2012. 245 p. Tradução de Ana Arruda Callado. Disponível em:

<https://professorsauloalmeida.files.wordpress.com/2014/07/livro-o-significado-da-raca-na-sociedade-brasileira2.pdf>. Acesso em: 04 maio 2016.

TELLES, Edward E.; PASCHEL, Tianna S. **Beyond Fixed or Fluid Degrees of Fluidity in Racial Identification in Latin America**. San Francisco: Latin American Studies Association Meetings, 2012. Disponível em: <http://perla.prienceton.edu/files/2012/5/BeyondFixedorFluid.pdf> . Acesso em: 29 ago. 2014.

TELLES, Edward *et al.* Pigmentocracies: Educational inequality, skin color and census ethnoracial identification in eight Latin American countries. **Research in Social Stratification and Mobility**, [S.l.], v. 40, p. 39-58, 2015.

TOKARNIA, Mariana. **Negros representam 28,9% dos alunos da pós-graduação: A universidade ainda é controlada pelos interesses dos brancos**. 2015. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-05/negros-representam-289-dos-alunos-da-pos-graduacao>. Acesso em: 23 jul. 2018.

VERGNE, Celso de Moraes *et. al.* A palavra é... genocídio: a continuidade de práticas racistas no brasil. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 516-528, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3>. Acesso em: 24 Jul. 2017.

VIEIRA, Francisco Sandro Silveira. Do eurocentrismo ao afro pessimismo: reflexão sobre o imaginário da África no Brasil. **Em debate**, Rio de Janeiro, n. 3, nov. 2006. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9317/9317.PDF>. Acesso em: 7 abr. 2017.

ZAMBON, Melissa Picchi. **Uma comparação racial da auto-estima e do auto-conceito de adolescentes negros e brancos**. 2003. Monografia (Bacharelado) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~bdsepsi/179a.pdf>. Acesso em: 9 de abril de 2018.



## **BLOCO 2- IDENTIFICAÇÃO RACIAL**

1. Como se caracteriza a sua família de origem (relações de parentesco) e atual em termos raciais?(TODOS)
2. Você já fez alguma reflexão sobre o significado da sua identificação racial, a que conclusões chegou? E a partir de quando tomou consciência dessa identificação? (TODOS)
3. Como você acredita que as pessoas te identificam racialmente?(TODOS)
4. Qual a sua opinião sobre o sistema de classificação racial do IBGE, ele corresponde a realidade racial brasileira? (TODOS)
5. O que é importante para a definição da identificação racial?(TODOS)

**QUADRO DE REFERÊNCIA:** De acordo com Apiah (2000), a identificação social se constrói a partir de referências próprias e a partir de informações precedentes, construídas nas vivências sociais. A identidade é um processo construído na interlocução entre as concepções atribuídas a determinadas características, somadas as interpretações que os indivíduos fazem destas e a assunção daquilo que faz sentido para sua subjetividade.

6. Tomando essa definição de identidade como referência, e como percebe a negritude brasileira?(TODOS)
7. Como você percebe a branquitude brasileira?(TODOS)

## **BLOCO 3: INSTITUIÇÃO – DOCÊNCIA, RACISMO E SEUS SIGNIFICADOS**

**QUADRO DE REFERÊNCIA:** Racismo, segundo Carlos Moore(2007) não é um posicionamento ideológico, baseado na ignorância ou no sentimento de ódio. Racismo é um sistema que prevê o acesso e monopólio de bens vitais da sociedade em função de características raciais simbologizadas enquanto raças; são atitudes, crenças e tipos de ações, que gerem discriminação racial e conseqüentemente, desvantagens raciais diretas ou indiretas.

1. Tendo em vista essa definição de racismo, na sua opinião há racismo no Brasil?(TODOS)
2. Há algum outro fenômeno que orienta as ações das pessoas com relação aos diferentes fenótipos, pode explicar?(TODOS)
3. Em sua opinião, há racismo na Universidade Federal da Bahia, como você o caracteriza? (TODOS)
4. Há algum outro fenômeno que oriente as ações dos docentes, com relação aos diferentes fenótipos, pode explicar?(TODOS)
5. Você já presenciou ou viveu alguma situação de racismo entre docentes na Universidade Federal da Bahia? (TODOS)
6. Se você presenciou alguma situação de racismo, na UFBA pode descrever essa experiência incluindo a identidade do agente, motivação e sua reação ou dos docentes envolvidos?(TODOS)

7. O que te levou a acreditar que essa situação vivenciada, foi uma experiência de racismo? (TODOS)
8. Houve algum tipo de demonstração de solidariedade por parte de docentes, quando você ou algum docente vivenciou a situação de discriminação, como se caracterizou essa ação e qual o significado que ela tem para você? (TODOS)
9. Qual a importância desta solidariedade para e como se caracterizou racialmente os docentes solidários? (TODOS)
10. Você acredita haver solidariedade entre docentes brancos que independente da condição de gênero, interesses acadêmicos ou políticos, ou seja que esteja relacionada a identificação racial comum? (TODOS)
11. E entre docentes negros, a solidariedade se dá pelos seus interesses acadêmicos, políticos ou pela condição racial e/ou de gênero? (TODOS)
12. Já aconteceu em seu local de trabalho alguma discussão que problematizasse a condição de raça dos docentes, e qual foi a reação dos docentes? (TODOS)
13. Há alguma demonstração dos docentes brancos de compreensão da situação social dos docentes negros? (NEGROS)
14. Há alguma cobrança direta ou indireta com relação a sua aparência?
15. Você já foi questionado, desacreditado ou subestimado direta ou indiretamente com relação a sua capacidade intelectual, pelos seus pares ou estudantes, a que atribui esse comportamento?
16. Você acredita que a identidade de raça somada a de gênero, expõe mais a docente a situações de racismo?
17. Ser do sexo masculino minimiza a vivência racismo? (MULHERES E HOMENS NEGROS)
18. A diversidade racial no corpo docente é condição para que o racismo exista ou não na Universidade Federal da Bahia?
19. O que significa, para você ser docente branco?(BRANCOS)
20. O que significa, para você ser docente negro?(NEGROS)
21. Como você caracteriza racialmente o corpo docente da Universidade Federal da Bahia?(TODOS)
22. Quantos processos seletivos você enfrentou? (TODOS)
23. Em quantos obteve aprovação? (TODOS)
24. Você lembra se havia diversidade racial entre os concorrentes, fale sobre outros concursos e também mais especificamente sobre aquele que você obteve aprovação na UFBA? (TODOS)
25. Você acredita que houve tratamento diferenciado ou favorecimento de algum candidato por conta da sua identificação racial? (TODOS)
26. Neste concurso, a identificação racial sua ou de algum outro candidato foi relevante positivamente ou negativamente para a sua aprovação? (TODOS)
27. Você já participou de bancas de seleção, pode descrever como se caracterizavam racialmente os docente que participou com você? (TODOS)

28. A cor dos membros de uma banca de seleção para docente, pode influenciar no resultado final da cor dos docentes selecionados?(TODOS)

**QUADRO DE REFERÊNCIAS:** Carlos Moore, em 2007, afirmou que o racismo brasileiro, se diferencia de outras formas de hierarquias raciais por ser pigmentocrático. Neste sentido, as pessoas de pele mais clara, em sociedades multirraciais, teriam alguma vantagem, ao compor classes intermediárias, reforçando a dominação racial de uma minoria branca sobre uma maioria negra. Sendo assim,

29. Para você, existe alguma diferença entre ser docente branco ou pardo na universidade? (TODOS)
30. Existe alguma diferença entre ser docente pardo e ser docente preto?(TODOS)
31. Existe alguma diferença entre ser docente pardo e preto?(TODOS)
32. Na sua unidade de ensino há diversidade racial, o que significa, para você fazer parte de uma unidade de ensino diversificada do ponto racial? (TODOS)
33. Quais as categorias raciais mais presentes na sua unidade de ensino: Branco, Pardo, Preto, Amarelo ou Indígena?(TODOS)
34. A composição racial do quadro docente da UFBA ou da sua unidade de ensino é uma informação relevante para você?(TODOS)
35. Você conhece nesta unidade de ensino algum docente preto ou pardo, de gerações anteriores a sua? (TODOS)
36. Quais os departamentos considerados mais valorizados socialmente, nesta Faculdade e como estes se caracterizam em termos raciais?(TODOS)
37. Você já assumiu ou está assumindo algum cargo de comando, qual e como tem sido essa experiência? (TODOS)
38. Em sua opinião, o prestígio relacionado a cargo de comando, se modifica de acordo com a raça do docente?( TODOS)
39. Há uma auto identificação ou heteroclassificação racial aberta entre os docentes em sua unidade de ensino, se sim ou não, a que você atribui tal comportamento?(TODOS)
40. Com relação a heteroclassificação, qual identificação racial é mais referenciada entre os docentes?(TODOS)

#### **BLOCO 4 - UNIDADES DE ENSINO E SUAS CARACTERÍSTICAS RACIAIS**

1. O Instituto de Letras é de acordo com levantamento realizado, o lugar na UFBA, onde há maior presença de docentes que se autodeclaram como pretos. A que você atribui essa característica?(LETRAS)
2. A presença de maioria preta neste instituto tem algum significado nas entre docentes, quais seriam? (LETRAS)
3. Essa maioria está representada nos cargos de chefias, grupos de pesquisa, ou posições valorizadas nesta unidade de ensino?(LETRAS)
4. Como se caracterizam as relações entre docentes pretos com base no gênero? (LETRAS)
5. Como se caracterizam as relações entre docentes brancos e pretos com relação ao gênero?(LETRAS)

6. A Escola Politécnica é de acordo com levantamento realizado, o lugar na UFBA, onde há maior presença de docentes que auto declaram-se como pardos seguido pelos brancos. A que você atribui essa característica?(POLITÉCNICA)
7. A presença de grande contingente que se considera pardo nesta Escola tem algum impacto nas relações entre docentes? Como você vê esta característica?(POLITÉCNICA)
8. A Faculdade de Medicina é de acordo com levantamento realizado, o lugar na UFBA, onde há maior presença de docentes que se autodeclaram brancos. A que você atribui essa característica ? (MEDICINA)
9. A presença de grande contingente que se considera branco nesta Faculdade traz algum tipo de reflexão entre os docentes? (MEDICINA)
10. A Faculdade de Educação é de acordo com levantamento realizado, o lugar na UFBA, onde há maior presença de docentes do sexo feminino que se autodeclaram pardas e brancas. A que você atribui essa característica? (EDUCAÇÃO)
11. Como o tema gênero é tratado nesta unidade de ensino? (EDUCAÇÃO)
12. Como você caracteriza a relação entre as docentes do ponto de vista racial?(EDUCAÇÃO)

## ANEXO A – Nota Pública

O COLETIVO LUIZA BAIROS vem a público divulgar que NÃO APOIA QUALQUER CANDIDATURA À REITORIA DA UFBA nas eleições de 2018. Nós temos, unicamente, o compromisso com a agenda centrada nas Ações Afirmativas e no avanço das políticas de entrada e permanência na UFBA da comunidade negra e, coerentemente e em regime de solidariedade, das comunidades historicamente excluídas do acesso à universidade pública, como quilombolas, indígenas, dissidentes sexuais, pessoas com deficiência. Este posicionamento ético e político independe de personalizações na ocupação dos cargos diretivos da universidade.

A atual administração central da universidade, em material de campanha para a reeleição em 2018, cita nominalmente e de forma pública o Coletivo Luiza Bairros, posicionando-o como um dos grupos que participou do debate para a implementação das cotas em nossos Programas de Pós-Graduação, quando, de fato, o que ocorreu e está documentado em imagens e textos assinados foi a formação de um coletivo de docentes, discentes e técnicos administrativos negros – o Coletivo Luiza Bairros – a partir de uma reunião com o atual reitor em setembro de 2016, na Faculdade de Direito, que exigia, dentre outras pautas para o povo negro, quilombola e indígena, o imediato cumprimento da Portaria do MEC 13/2016, que demandava de todas as universidades federais a implementação de cotas étnicorraciais na pós-graduação, portaria que, embora publicada em maio daquele ano, a UFBA não havia cumprido até então.

Portanto, não aceitamos renarração da história no velho formato “Princesa Isabel abole a escravidão”. Se a atual administração central da UFBA - de supremacia branca, masculina, heterossexual e de classe média - quer realizar alguma forma de solidariedade horizontal e honesta com intelectuais negros que cumprem sua tarefa social de modo ético, gostaríamos que respondesse, publicamente, em material de ampla circulação e de igual qualidade gráfica como o da campanha eleitoral:

1. Por que a UFBA, espontaneamente não cumpriu, de imediato, a portaria 13/2016 do MEC para implementação das cotas na Pós-graduação e silenciou a este respeito até que fosse instada por um Coletivo Negro que precisou surgir para dar seguimento a esta tarefa?

2. Por que a UFBA continua burlando a eficiência da lei federal de cotas para concursos públicos federais – Lei 12.990/2014, nos processos seletivos para docentes do quadro permanente da universidade, departamentalizando as vagas abertas para concursos e mantendo o sistema de supremacia branca em um percentual de mais de 90% de seu corpo

docente, em um estado como a Bahia, conforme denunciado pelo “Manifesto pelo Enegrecimento do Corpo Docente da UFBA”, que entregamos ao atual Reitor em 09 de março deste ano e segue sem resposta?

3. Por que a UFBA não cumpre as leis 10.639/03 e 11.645/08, com ensino sistemático de história e cultura africana, afrodiáspórica e dos povos indígenas, de modo obrigatório em todos os seus cursos, a ponto de ser acionada pelo Ministério Público diante desta demanda legal?

4. Por que o CEAO – nosso Centro de Estudos Afro-Orientais - o único e mais antigo e legítimo espaço de produção de saberes africanos e afrodiáspóricos da UFBA, que se confunde com a história de fundação desta universidade e onde o povo negro baiano se reconhece dentro dela, está sendo enfraquecido em suas funções e segue coordenado administrativa e epistemologicamente por homens brancos, heterossexuais e de classe média?

5. Como a UFBA tem criado um sistema de escuta e encaminhamento consequente de todas as denúncias de racismo, sexismo, elitismo e assédio moral que diversxs discentes, técnicxs administrativxs e docentes negrxs têm feito em diversas de suas unidades?

6. A estrutura gestora da universidade, em seus órgãos superiores e com cargos melhor remunerados, realmente reflete a diversidade e inclusão que é mote da atual campanha eleitoral? Será que temos realmente pessoas pobres, negras, indígenas, dissidentes sexuais, deficientes físicos e outras diferenças identitárias participando agora ativamente das instâncias decisórias da universidade? Um olhar rápido responde a todas essas questões.

Mesmo ante um ambiente de consenso que se montou em relação à reeleição da atual gestão no sentido da defesa de “uma universidade pública, autônoma e de qualidade”, demarcamos nosso gesto coerentemente ético-político de não apoiarmos qualquer candidatura, à esquerda ou à direita, que não seja representativa de nosso compromisso, que é única e exclusivamente com uma agenda de avanços de democratização do espaço universitário para as comunidades dele historicamente excluídas. Isto sim produziria a possibilidade de existência de uma “universidade pública, autônoma e de qualidade”.

Agenda que continua sendo posta sempre em último plano, de modo consequente com as mesmas posturas das gestões anteriores com as quais convivemos nesta universidade federal desde sua fundação. Como já dissemos pessoalmente ao atual Reitor, “são suas ações que dirão se podemos considerá-lo parceiro ou não no avanço do cumprimento da agenda das ações afirmativas e não, mais uma vez, os velhos discursos da vanguarda branca”.

Se a chamada “direita” fundou este país e suas instituições para nos matar e a chamada “esquerda”, não obstante proclame suas pretensões de abolicionismo branco, continue nos

matando, física e simbolicamente, parafraseamos a intelectual e ativista negra Sueli Carneiro para dizer:

Entre a “direita” e a “esquerda”, continuamos sendo Negrxs!

Não há como recuar. Não há como negociar!

COLETIVO LUIZA BAIROS  
Salvador/BA, 10 de maio de 2018.

