



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Presidente Prudente

EDER DA SILVA SANTANA

**O ALUNO NEGRO E O ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIA
HISTÓRICA, PERCALÇOS E CONQUISTAS (ANÁLISE DO PERFIL
SÓCIO ECONÔMICO E ACADÊMICO DO DISCENTE DA
FCT/UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE)**

Dissertação de Mestrado

PRESIDENTE PRUDENTE
2006

EDER DA SILVA SANTANA

**O ALUNO NEGRO E O ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIA
HISTÓRICA, PERCALÇOS E CONQUISTAS (ANÁLISE DO PERFIL
SÓCIO ECONÔMICO E ACADÊMICO DO DISCENTE DA
FCT/UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Área da Pesquisa: Formação Inicial e Continuada de Professor da Faculdade de Ciência e Tecnologia – UNESP de Presidente Prudente - SP, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Arilda Inês Miranda Ribeiro.

PRESIDENTE PRUDENTE
2006

COMISSÃO JULGADORA

Profª Drª Arilda Inês Miranda Ribeiro
(Orientadora)

Profª Drª Edwiges Pereira Rosa Camargo

Profª Drª Gislene Aparecida Santos

Eder da Silva Santana

Presidente Prudente (SP), 10 de março de 2006

Resultado: _____

Aos meus pais, Romildes e Helena, pelo exemplo de convivência harmoniosa entre duas “raças”.

À minha esposa Jane, pela dedicação e companheirismo, e aos meus filhos Caio César e Caroline, onde eu buscava forças para transpor barreiras e enfrentar os desafios desse percurso.

AGRADECIMENTOS

*“Que Deus me conceda falar com inteligência
e um pensar semelhante a este dom, ...”
Sabedoria, 7-5*

Muitas foram as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização desse trabalho.

Meus agradecimentos especiais:

À Professora Dr^a Arilda Inês Miranda Ribeiro, minha orientadora, pelo “norte intelectual”, pelas orientações esclarecedoras, que me direcionaram ao caminho da pesquisa, acolhendo-me nos momentos de dúvidas e de anseios.

À Professora Dr^a Gislene Aparecida Santos, pela Docência, pela Militância, e pelas orientações seguras, desde o período da Graduação.

À Professora Dr^a Edwiges Pereira Rosa Camargo, que apesar da distância, não mediu esforços para estar presente na realização deste trabalho, nos brindando com seus conhecimentos sobre a condição educacional do negro brasileiro.

Ao Professor Dr Divino José de Souza, pelos aconselhamentos, pelas sugestões, pelo olhar crítico e criterioso na leitura de meus textos.

Ao professor Dr Alberto Albuquerque Gomes, pela leitura da Fundamentação Teórica deste trabalho, e pelas sugestões de leitura.

À Professora Dr^a Ruth Künzli, pela concessão de entrevista, que em muito contribuiu para a compreensão das relações raciais que permeavam a “vida acadêmica” na FCT Unesp, desde a sua criação, e pelas orientações de ordem antropológica.

À Sr^a Maria de Jesus Bruno Belizário, funcionária dedicada, a “tia” para diversos alunos, confidentes seus, que com suas lembranças, contribuiu para delinear o perfil dos alunos da Unesp de Presidente Prudente.

À Professora Dr^a Ilíada Pires da Silva, pelo empréstimo de livros correlatos à temática em estudo, pelas sugestões, e principalmente pela presença em minha Banca de Qualificação, como “ouvinte participante”.

Aos professores Doutores Ana Maria da Costa Santos Menin, Klaus Schlünzen Junior, Eliza Tomoe Moriya Schlünzen, que ao me aceitarem como aluno ouvinte em suas Disciplinas no Programa de Pós-graduação, em muito contribuíram para a minha formação.

A todos os alunos “agregados” ao NEC – Núcleo de Educação Corporativa – da Unesp de Presidente Prudente, em especial ao Helton Augusto (Log), e Daniela (Dani), pelo apoio nos suportes de informática e das apresentações, à Flaviana, pela amizade sincera, pelas sugestões e pelo auxílio na formatação dos textos, à Daniela Jordão, pela serenidade nas conversas, e ao Marcos Umino, que “contagia” a todos com o seu humor e inteligência.

Aos professores que permitiram a realização da pesquisa em suas salas de aula.

Aos alunos, que de maneira cordial e prestativa, responderam aos questionários.

Aos que não se encontram aqui mencionados, mas que certamente ocupam um lugar especial em meu coração. Muito obrigado.

*Durante mil anos tu, negro, sofreste como um animal
tuas cinzas foram espalhadas ao vento do deserto.
Teus tiranos construíram os templos mágicos e brilhantes,
onde preservam o teu sofrimento:
o bárbaro direito dos punhos e o direito branco ao chicote.
Tu tinhas direito de morrer, também podias chorar (...)
Enquanto rompes tuas cadeias, os grilhões pesados
os templos malvados e cruéis irão para não voltar mais.*

Patrice Lumumba (Líder nacionalista africano)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo o delineamento do perfil sócio-econômico e acadêmico do aluno negro da Universidade Estadual Paulista - Unesp – campus de Presidente Prudente. Iniciamos nossa investigação a partir da busca de um entendimento do contexto étnico mundial e eurocentral, seguido da “elaboração” de um resgate do histórico da exclusão educacional do negro no Brasil. O embasamento teórico alicerçado nos estudos de Capital Econômico e Capital Cultural de Pierre Bourdieu, nos auxiliou, na compreensão da dinâmica do ciclo de exclusão social.

O viés metodológico contemplado foi o levantamento histórico da exclusão do negro no espaço escolar, através de pesquisa bibliográfica, aliada à realização de pesquisa do tipo exploratória, com estudos de natureza qualitativa e quantitativa. Abarcamos, na “Pesquisa de Campo”, o método Quantitativo-Descritivo, utilizando os recursos de questionários e entrevistas. As entrevistas corroboraram para demonstrar que, desde a instalação da FCT/Unesp na localidade de Presidente Prudente, a presença de docentes e discentes negros é ínfima.

Os questionários aplicados aos alunos, nos permitiram desvelar o seu perfil, indicando que os alunos afro-brasileiros (negros e pardos): percebem renda mensal familiar inferior aos demais alunos; a grande maioria cursou ensino fundamental e médio em escola pública; adentram à faculdade após um maior número de tentativa de exames vestibulares; possuem os pais com o menor índice de escolaridade; uma parcela ínfima dos alunos afro-brasileiros domina algum idioma estrangeiro; trabalham uma quantidade maior de horas por dia; dedicam, em média, uma menor quantidade de horas diárias ao estudo; lêem em média uma quantidade superior de livros aos demais alunos e possuem um maior índice de estado civil “casado”.

A não “representação” dos afro-brasileiros nos compêndios que localizamos, que versam sobre a história de Presidente Prudente, é um indicativo de que a exclusão do negro no município não se limita as salas de aula, mas ocorre também nos outros espaços sociais.

Este estudo comprovou nossa hipótese inicial, de que a presença dos alunos afro-brasileiros na Universidade é ainda incipiente.

Palavras-chave: Ensino Superior, aluno negro, exclusão educacional do negro, etnocentrismo, preconceito, racismo, ações afirmativas e democracia racial.

ABSTRACT

The theme of Negro students and Higher Education is the goal of this work, through the outline of the academic, social and economic profile of the negro student in the São Paulo State University – UNESP – Presidente Prudente Campus. We started our investigation searching for an understanding of the global ethnical eurocentrist context, then working out the recovery of the historical educational exclusion of the negros in Brazil. The theoretical foundation based on the Economic Capital and Cultural Capital studies of Pierre Bourdieu helped us to comprehend the dynamics of social exclusion cycle.

The methodological slant contemplated was the historical research of the negro exclusion in the school environment, through the bibliographical research, allied to the exploratory research, with studies of qualitative and quantitative nature. The field research was covered using the Quantitative-Descriptive method, through resources like questionnaires and interviews. The interviews corroborated that since the beginning of the FCT/Unesp in the city of Presidente Prudente, the presence of negro professors and students is minimal.

The questionnaires applied to students allowed us to unveil their profile. Indicating that african-brazilian (negros and mulattos) students: perceive their monthly income lower than other students; the greater part frequented elementary and high school in public schools; entered higher education after a bigger number of retries; have had parents with less formal education; a minimal part of the african-brazilian students speak another foreign language; work more hours per day; dedicate, on average, less hours daily for study; read on average a greater quantity of books than other students and most of them are married.

The absence of african-brazilians in the compendiums that study the history of the city of Presidente Prudente indicatives that the negro exclusion in the city is not limited to the classrooms but also happens in other social environments.

This work proved our initial hypothesis that the presence of african-brazilian students at the university is still at its inception.

Keywords: Higher Education, negro students, educational exclusion of the negros, ethnocentrism, prejudice, racism, positive action and racial democracy.

Lista de Ilustrações

Figura 1: Tela de João Maurício Rugendas (Navio Negreiro) representando a travessia do atlântico nos tumbeiros - página 21.

Figura 2: Tela de Jean Baptiste Debret (Feitores castigando negros) ilustrando os castigos físicos e morais impostos ao escravo negro - página 49.

Figura 3: Tela de Jean Baptiste Debret (O colar de ferro: castigo de fugitivos) que ilustra a presença do escravo negro na comercialização na colônia brasileira – página 53.

Figura 4: Fotografia do interior da Universidade de Karueein, Marrocos – página 54.

Figura 5: Fotografia de Presidente Prudente em 1921 – página 70.

Figura 6: Fotografia da Estação de Guarucaia, em 1920, depois distrito de Presidente Bernardes, no município de Presidente Prudente – página 71.

Figura 7: Fotografia da primeira Capela de Presidente Prudente mandada construir pelo Coronel Goulart, em 1918, no centro da atual praça 9 de julho. Data 1925 – página 72.

Figura 8: Fotografia do primeiro pavilhão da Santa Casa de Misericórdia em 1931 – página 73.

Figura 9: Fotografia do Primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente. Data 1929 – página 74.

Figura 10: Fotografia da vista frontal do prédio da FCT Unesp em Presidente Prudente (atual) – página 77.

Gráfico 1: População brasileira por cor ou raça – página 86.

Lista de tabelas

Tabela 1: Distribuição da população brasileira por cor ou raça no Brasil – página 86.

Tabela 2: População brasileira por cor ou raça e alfabetização – página 87.

Tabela 3: Situação de domicílios por cor ou raça – página 88.

Tabela 4: Média da renda domiciliar per capita por cor ou raça – página 89.

Tabela 5: Pessoas de 25 anos ou mais por nível educacional concluído – página 90.

Tabela 6: Renda mensal familiar – página 95.

Tabela 7: Etnia atribuída pelo aluno – página 96.

Tabela 8: Local de estudo no ensino fundamental – página 97.

Tabela 9: Local de estudo no ensino médio – página 97.

Tabela 10: Número de tentativa exames vestibulares – página 99.

Tabela 11: Realização “cursinhos” vestibulares – página 100.

Tabela 12: Escolarização dos pais – página 100.

Tabela 13: Sistema de moradia dos alunos – página 102.

Tabela 14: Meio de locomoção até ao local de estudo - página 103.

Tabela 15: Idioma estrangeiro declarado – página 104.

Tabela 16: Quantidade de horas trabalhadas por dia – página 104.

Tabela 17: Quantidade de horas de estudo por dia – página 105.

Tabela 18: Leitura anual de livros – página 106.

Tabela 19: Frequência anual ao cinema – página 106.

Tabela 20: Estado civil – página 107.

Tabela 21: Política de cotas para as minorias – página 108.

Tabela 22: União conjugal com afro-descendentes – página 108.

Tabela 23: Vivência de situação de constrangimento racial – página 109.

Tabela 24: Ocupação – página 109.

SUMÁRIO

| | |
|--------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| Estruturação do trabalho | 18 |
| Fundamentação Teórica | 19 |
| Metodologia | 28 |

CAPÍTULO 1

| | |
|---|-----------|
| O contexto étnico: origem, desdobramentos e perspectivas | 33 |
| 1.1. O contexto Étnico Mundial | 34 |
| 1.2. O contexto Étnico “Eurocentral” do século XVIII | 41 |
| 1.3. O histórico da Exclusão Educacional do negro no Brasil | 44 |

CAPÍTULO 2

| | |
|---|-----------|
| Presidente Prudente, a criação da Faculdade de Ciências e Tecnologia e a inserção do negro em sua história | 67 |
| 2.1. Presidente Prudente: uma breve contextualização | 68 |
| 2.2. A criação do Instituto e Faculdade e sua importância no contexto social prudentino | 77 |
| 2.3. Narrativas sobre a ausência de negros na FCT/Unesp..... | 79 |

CAPÍTULO 3

| | |
|---|-----------|
| O perfil sócio-econômico e acadêmico do aluno negro da Universidade Estadual Paulista – Unesp – Campus de Presidente Prudente..... | 84 |
| 3.1. A atual condição educacional do negro no Brasil | 85 |
| 3.2. O perfil sócio-econômico e educacional dos alunos da FCT/Unesp, através de questionários | 92 |

| | |
|--|------------|
| 3.2.1. Resultados obtidos através das respostas das questões | 94 |
| Conclusão | 115 |
| Referência Bibliográfica..... | 124 |
| Bibliografia | 128 |
| Anexos..... | 131 |

INTRODUÇÃO

“Se os seus [do Brasil] dotes morais e intelectuais crescerem em harmonia com a sua admirável beleza e riqueza natural, o mundo não terá visto uma terra mais bela. Atualmente há diversos obstáculos a este progresso; obstáculos que atuam como uma doença moral sobre o seu povo. A escravidão ainda existe no meio dele.”

Luiz Agassiz (Viajante Europeu)

Ao iniciarmos o curso de Pedagogia em 1996, na Universidade Estadual Paulista – Unesp - Campus de Presidente Prudente/SP, nos deparamos com uma realidade que, embora tivéssemos conhecimento de sua existência, desconhecíamos sua complexidade e patente grau de diferenciação de representação étnica: a participação ínfima de indivíduos negros e pardos nas universidades, mesmo em cursos considerados não “elitizados”, como os de Licenciatura, a exemplo da Pedagogia. Não se tratava de especulação ou acaso, mas a diferença estava lá, empiricamente e inexoravelmente implacável, e tal fato incomodava. Incomodava porque, crescemos ouvindo, desde todas as nossas relações sociais (família, escola, trabalho), que o Brasil era o berço da tolerância e da democracia racial. Ouvíamos que as três principais “raças” que compuseram nossa sociedade: o branco, o índio e o negro viviam em plena harmonia; que aqui, todos tínhamos a mesma chance de ascensão social, e que apenas não a alcançava, os que não se dedicassem para tal. É claro que ouvíamos também que algumas pessoas estavam, independentemente de seu esforço, “predestinadas” a conquistar a almejada ascensão. Ora, onde estava então a democracia racial tão divulgada e proclamada? Será que os negros e pardos tinham aversão ao saber, ao conhecimento, e priorizavam somente o trabalho em suas vidas?

Ainda naquele ano, interessados em melhor compreender as relações sociais entre as diversas etnias que compõe o povo brasileiro, fomos “apresentados” à obra de Santos (1983), onde encontramos o seguinte relato:

Quando o senador norte-americano Bob Kennedy visitou a Pontifícia Universidade Católica do Rio (1967, creio), um grupo de estudantes entendeu de agredi-lo mencionando o ódio racial no seu país. Ele se defendeu com uma pergunta que ficou no ar, pesada e sem resposta: “E os negros brasileiros, por que não estou vendo nenhum aqui entre vocês?” (SANTOS, 1983, p. 45 e 46)

O relato de Joel Rufino dos Santos, ajudou-nos a pensar a questão da exclusão do indivíduo negro nos espaços escolares de uma maneira mais geral, mais ampla [macro], e a identificar na exclusão um aspecto histórico.

Guardada as devidas proporções, em sendo a Pontifícia Universidade Católica – PUC - uma instituição de ensino particular, e a Universidade Estadual Paulista – Unesp - uma universidade pública, transcorrido esses quase quarenta anos, a pergunta do senador Bob Kennedy, para a questão: *E os negros brasileiros, por que não estou vendo nenhum aqui entre vocês?* continua parcialmente sem resposta.

Parcialmente porque, se voltarmos nosso olhar para dentro das universidades, encontraremos alguns indivíduos negros: mais facilmente atrás das vassouras realizando as faxinas, nos jardins nas atividades de jardinagem; com menor expressão no corpo funcional técnico e administrativo da instituição e muito raramente, quando conseguem transcender a trajetória modal¹ na docência universitária. O mesmo vem ocorrendo com os discentes, mormente nos cursos

¹ Irene Maria Ferreira Barbosa, em sua tese de doutoramento: *Enfrentando Preconceitos. Um estudo da Escola como estratégia de superação de desigualdade*, aborda a Trajetória Modal (Bourdieu), como aquela que tem maior probabilidade de ser seguida pelos agentes de um grupo ou segmento social.

considerados “elitizados”, a exemplo de Medicina, onde a concorrência por uma vaga se acirra.

Dados estatísticos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), instituto oficial de pesquisa com respeitabilidade reconhecida, nos últimos trabalhos de recenseamento e nas Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílio - PNAD, tem corroborado para a demonstração da existência de um abismo social, um abismo educacional e um abismo financeiro entre as pessoas de diferentes “raças” que compõe a população brasileira. Silva (2001) menciona aquele Instituto e pesquisa, afirmando que

Em 1989 o IBGE publicou o manual cor da população, com base na PNAD 1987. Mesmo em cidades com altos percentuais de negros, como no Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo ou Belo Horizonte, a presença destes na população universitária entre 20 e 24 anos de idade era insignificante. (SILVA, 2001, p. 44)

Silva traz informações estatísticas, para uma situação em que o senador Bob Kennedy identificou “in loco”, numa universidade brasileira, há quase quatro décadas, ou seja, os indivíduos negros, que estavam fora da escola, ainda continuam.

Partindo da premissa da existência desses “abismos”, peremptoriamente, devemos nos perguntar: o que os criou, e continua servindo de fomento para a sua legitimação? e quais impactos esses abismos geram nos segmentos das minorias étnicas, a exemplo dos negros e índios, a possuírem representação ínfima nas universidades e comunidades acadêmicas, principalmente as públicas?

Uma indicação de Pinsky (1993), aponta a historicidade como relação de causa e efeito para a compreensão destes questionamentos, ao sugerir que:

A recuperação do passado com vistas à compreensão do presente e à iluminação do futuro – o papel do historiador – passa necessariamente pela constatação das mazelas e violências de que o povo tem sido vítima. (PINSKY, 1993, p. 33)

Desta forma, ao buscarmos uma compreensão para o surgimento e manutenção das diferenças sociais, econômicas e educacionais dos diversos grupos étnicos que estão presentes em nossa sociedade, deveremos fazê-lo através de um viés histórico.

Entretanto, este trabalho não tem a pretensão de esgotar os diversos aspectos referentes à história do negro no Brasil, haja vista a complexidade da temática, mas os aspectos históricos a serem privilegiados serão os das oportunidades educacionais e financeiras dos indivíduos negros na Sociedade Brasileira.

Para melhor elucidação desse resgate histórico, estaremos direcionando um olhar para os estudos de “capital cultural” e “capital econômico” de Pierre Bourdieu. De maneira secundária, para auxiliar na construção daquele cenário, iremos “pulverizar” no texto, fragmentos de obras como Casa Grande & Senzala de Gilberto Freyre e A Integração do Negro à Sociedade de Classes, de Florestan Fernandes, entre outras.

Focaremos naqueles “clássicos”, principalmente as características históricas, procurando desconsiderar as polêmicas geradas em relação ao mito de democracia racial no Brasil, pois é o próprio Bourdieu (1998, p. 22), no Prefácio: Sobre as artimanhas da razão imperialista, quem nos alerta para o fato de que “ainda pior, o

racismo mascarado à brasileira seria, por definição, mais perverso já que dissimulado e negado”.

Esses autores são imprescindíveis à compreensão do contexto, pelas importantes indicações da história da formação da sociedade brasileira, e a relação entre as raças que a compuseram, pois como sugeriu Silva (2001, p. 7), “era preciso que nos perguntássemos como alguns consagrados autores ajudaram a construir a representação do que temos hoje de nossas relações raciais” .

Com esse resgate histórico, buscamos uma compreensão de como ocorreu a exclusão dos indivíduos negros e atuais afro-descendentes do espaço escolar, desde a pré-escola, acentuando-se com o passar da vida escolar, culminando nas universidades, bem como conhecer a posição dos intelectuais, mormente os intelectuais negros, desse “alijar” educacional.

Além desse resgate histórico, para o delineamento do perfil sócio econômico e acadêmico dos alunos negros da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT – Unesp, campus de Presidente Prudente, será aplicado questionários aos alunos de 06 (seis) cursos desse campus, conforme metodologia explicitada em item específico. Também será contemplada a realização de entrevistas com uma docente e uma funcionária da Universidade.

Estruturação do trabalho

Este trabalho será composto, além do texto de Introdução (contemplando a presente Estruturação do trabalho, Fundamentação Teórica e Metodologia), por

capítulos que discorrerão sobre: O contexto étnico mundial: a história do preconceito racial, onde faremos considerações sobre a “origem das raças” e os “mitos raciais”; o contexto étnico eurocentral do século XVIII, onde buscaremos uma identificação quanto à necessidade [para a época] da manutenção da escravidão no mundo; o histórico da exclusão educacional do negro no Brasil.

No segundo capítulo, versaremos sobre a história da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp de Presidente Prudente; e as narrativas das vivências no cotidiano da FCT/Unesp. No terceiro capítulo, iremos contemplar informações sobre a atual condição educacional do negro no Brasil, e sobre o perfil sócio econômico e educacional dos alunos da FCT/Unesp, através de questionários. Discorreremos sobre os resultados obtidos através das respostas das questões, buscando ainda um “cruzamento” de informações do censo demográfico 2000 (IBGE) com os resultados obtidos junto aos questionários aplicados aos alunos.

Um grande desafio encontrado para a realização da presente pesquisa, foi a busca de literatura pertinente à temática, pois embora haja diversos compêndios que versam sobre a história do negro no Brasil, especificamente na questão educacional, na nossa opinião, pouco tem sido publicado.

Fundamentação Teórica

Para darmos início ao nosso trabalho, entendemos necessário que se faça uma ressalva. Os trabalhos que versam sobre a diversidade étnica no Brasil, geralmente se expressam através da tríade: “raça”, “etnia” e “cor”.

Munanga (2002, p. 16) considera que o termo “raça” diz respeito à uma “construção sociológica”², e que existe uma tendência “comum no jargão de alguns países europeus” em utilizar o conceito de etnia, pois para aquele segmento “seria politicamente correto utilizar o conceito de etnia e não o conceito de raça”.

Optamos por utilizar em nosso trabalho o conceito de raça, porém com uma conotação enquanto “grupo racial”, a exemplo dos indivíduos negros, pardos e brancos, pois como salientou o próprio Munanga (2002, idem) “a etnia é simplesmente um conceito mais cômodo e menos conflituoso para continuar a manter o racismo”, exemplificando que “na França,... não se usa mais o conceito de raça, mas nem por isso o racismo deixou de existir”.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nas divulgações dos seus recenseamentos, utiliza a expressão “cor” ou “cor ou raça” em suas tabelas e gráficos, e portanto, em suas interpretações, o termo “cor ou raça” será mantido, mas com a mesma conotação anteriormente apresentada, ou seja, ao longo deste trabalho adotaremos as expressões raça ou cor, mas sempre querendo nos referir às diferentes cores dos indivíduos. O termo “etnia” também aparecerá no presente texto, contudo, sem alteração na conotação acima apresentada.

A nossa proposta é o Levantamento do Perfil sócio econômico e acadêmico do aluno negro da Universidade Estadual Paulista – Unesp – campus de Presidente Prudente. O levantamento em lide propõe um olhar para o passado. O negro africano, que forçosamente “migrou” nos tumbeiros para o além atlântico, para a

² Kabengele Munanga esclarece que o conceito de raça vem sendo utilizado em nossa comunidade científica, mas apenas como uma construção sociológica, porque ele tem um conteúdo político e ideológico relacionado com a estrutura do poder de cada sociedade multinacional, visto que negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa em todas as sociedades.

faina, para o amanhã e o açoite, era desprovido, nos moldes ocidentais, de *capital econômico* (Bourdieu, 1996).

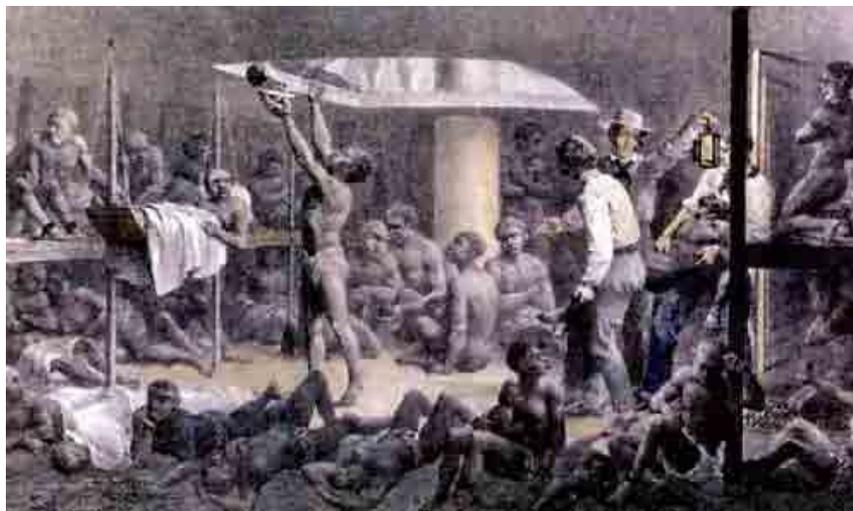


Figura 1: a tela de João Maurício Rugendas, intitulada: Navio negreiro, representa as condições subumanas a que foram submetidos os negros escravos nos porões dos tumbeiros (navios negreiros). (Domínio público)

A cultura do escravo africano corroborou em grande medida para a aculturação do europeu na colônia, através da propagação das palavras de origem africana, pela “universalização” da língua portuguesa na colônia [pois era comum o uso do Guarani], pela alimentação, pelos costumes. Porém, essa diferia do “capital cultural”, defendido por Bourdieu, elitizado e para a elite.

Este fator de aculturação é registrado por Camargo (2005, p. 20) ao inferir que “isto implica dizer que o escravo, mesmo marginalizado dentro da estrutura social, influenciou o grupo que mais se aproximava de sua condição de vida e esta influência foi tão forte que chegou até a Casa-Grande”.

Embora os conceitos que passaremos a elencar tenham sido construídos principalmente a partir da realidade da Sociedade Francesa, em diversos aspectos, se entrecruzam com a realidade social brasileira, tanto do passado, quanto contemporânea, se fundindo, como uma “realidade universal”.

Bourdieu (2001), ao tecer considerações sobre o capital, esclarece que

O capital – que pode existir no estado objectivado, em forma de propriedades materiais, ou, no caso do capital cultural, no estado incorporado, e que pode ser juridicamente garantido – representa um poder sobre um campo (num dado momento) e, mais precisamente, sobre o produto acumulado do trabalho passado (em particular sobre o conjunto dos instrumentos de produção, logo sobre os mecanismos que contribuem para assegurar a produção de uma categoria de bens e, deste modo, sobre um conjunto de rendimentos e ganhos). (BOURDIEU, 2001, p. 134)

As reflexões de Bourdieu (1996, p. 30 e 31), vislumbravam o capital econômico como [...] “a propriedade privada dos meios de produção”. Ora, se dirigirmos um olhar ao passado, ao Brasil colônia, podemos indagar: quem detinha a propriedade das terras, dos Engenhos, das Companhias Mineradoras, e dos demais meios de produção? A aristocracia escravocrata brasileira.

Ao aprofundar esses conceitos, Bourdieu (2001) afirma que

... o volume do capital cultural (o mesmo valeria, *mutatis mutandis*, para o capital econômico) determina as probabilidades agregadas de ganho em todos os jogos em que o capital cultural é eficiente, contribuindo deste modo para determinar a posição no espaço social (na medida em que esta posição é determinada pelo sucesso no campo cultural). (BOURDIEU, 2001, p. 134)

Trazendo a discussão para os nossos dias, Bourdieu (1996, p. 19) afirma que “os detentores do capital global, como empresários e professores universitários, opõem-se globalmente àqueles menos providos de capital econômico e de capital cultural, como os operários não-qualificados”. Esse “digladiar” de interesses, individuais e coletivos ocorre no espaço social, que o determina e o mantém, ou como esclarece o teórico (2001, p. 134), “os agentes e grupos de agentes são assim definidos pelas suas posições relativas neste espaço”.

Nessa “batalha” para a manutenção ou ampliação do espaço social, os detentores dos meios de produção e/ou do saber institucionalizado, a classe social hegemônica branca, se privilegia, pois de acordo com Bourdieu (2001, p. 10) a cultura dominante “contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes)”. A aristocracia escravocrata concebia no escravo negro a possibilidade da manutenção dos meios de produção, e da ampliação de seu “capital econômico” e espaço social privilegiado. A aristocracia cedeu lugar à elite industrial e agrária no Brasil, que se privilegia da “descapitalização cultural” do proletariado urbano, composta na maioria por afro-descendentes, que com baixa qualificação, se submetem a qualquer trabalho, o que dificulta a sua mobilidade social.

A “labuta” do escravo negro, anteriormente mencionada, foi a mola mestra para a formação do capital do Brasil, no sentido de “capital econômico” propagado por Bourdieu. É este ciclo que nos propomos a entender: o negro escravizado, obrigado ao trabalho, ficou desprovido de educação formal e qualificação profissional. Depois de “libertos”, pela falta daquela educação formal e qualificação profissional, para garantir sua sobrevivência e a de sua prole, submetiam-se a qualquer atividade laborativa, ainda que degradante, vendendo sua “força de trabalho” por remuneração ínfima. Sua prole, alimentava o ciclo da exclusão, pois alijados de “capital econômico”, também não tinham acesso à educação e à qualificação. E tal ciclo, perdura.

Nossa leitura sobre o histórico da exclusão do negro nas escolas, nos instiga a pensar na elaboração do seguinte “ensaio conceitual”: o do Rebotalho (Iso)morfológico Educacional do Negro. Bueno (2000, p. 655) descreve rebotalho

como: “coisa sem valor; refugio”. “Iso” representa um prefixo, que “indica igualdade” e a morfologia, trata das “formas que a matéria pode tomar”.

Dimas Floriani, em artigo intitulado: Brasil: outros 500³, é peremptório ao abordar as questões de desigualdades raciais no Brasil, afirmando que “isso tudo ainda é visto como se houvesse uma senzala psíquica no Brasil. Psiquicamente, a senzala é o lugar do rebotalho, do inferior, daquilo que tem origem espúria”.

O valor simbólico do negro africano é algo dicotômico. Se por um lado ao analisarmos que a sua presença foi fundamental para a formação do capital colonial brasileiro, bem como seu incontestável valor como moeda de troca, como escambo, por outro lado, socialmente, sempre foi considerado como algo sem valor, e religiosamente, sequer era considerado homem, pois era “desprovido” de alma.

Lógica perversa, o negro era economicamente viável, mas social e religiosamente, um refugio, um rebotalho.

Naquela ótica, a (Iso)morfologia se encontraria, ao nosso ver, na manutenção da “forma” degradante de exclusão a que o negro esteve submetido, desde o período colonial, e que persiste igualmente em nossos dias, embora o mito da democracia racial tente nos persuadir do contrário.

Santos (2002), define mito como

... a palavra falada que prescinde da lógica, que explica o mundo de acordo com o sagrado e com a autoridade de quem profere e a proferiu nos tempos dos princípios, antes que o mundo pudesse ser expresso e compreendido como *logos*; é a história narrada para garantir que o homem possa controlar seus medos diante daquilo que não consegue tratar racionalmente. (SANTOS, 2002. p. 59)

³ Maiores informações sobre o artigo podem ser acessadas no site: www.casla.com.br/artigos/artigo.htm, acessado em 04/02/2006 as 10:00 h.

Em nosso ponto de vista, o mito que reveste a democracia racial brasileira também tem um viés de controle. Contudo, antes de um repúdio àquele “mito”, devemos pois, tentar compreendê-lo em suas diversas matizes. Convencer o outro de que, embora em desvantagem econômica, desvantagem social, desvantagem educacional, ele tenha os mesmos “direitos” à ascensão econômica, à ascensão social e à ascensão educacional, abrandaria o ódio do desfavorecido, lhe sugerindo que aceite sua condição de inferioridade temporária, pois como lembrou Dias (1999, p. 68) “não existe separação racial no Brasil, não precisa. A exclusão social faz esse trabalho”.

Da mesma forma que os ancestrais negros se utilizaram de estratégias para garantir sua sobrevivência na colônia, também hoje os afro-brasileiros “lutam” pela ampliação de seu espaço social. Segundo Bourdieu (1996) o espaço social

é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os *dois princípios de diferenciação* que, ..., são sem dúvida, os mais eficientes – o capital econômico e o capital cultural. (BOURDIEU, 1996, p. 19)

Ampliar seu espaço social é algo que o negro deve buscar tanto individualmente quanto coletivamente, pois conforme o pensamento de Bourdieu (1996, p. 27) “a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desses espaços e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo”.

Curioso é pensar que, de acordo com cada época, os *poderes simbólicos* – representados, na ótica de Bourdieu (1996) pelo Estado, pelo Direito, pela Ciência e pela Igreja, dentre outros, tiveram representações sociais específicas e direcionadas

ao interesse da classe dominante hegemônica, no Brasil composta principalmente por indivíduos de etnia branca.

Vislumbremos o espaço social: palco onde as relações raciais e pessoais se mediam. Cada um é um “ator social”, revestido em um maior ou menor grau de capital: capital econômico, capital cultural, que segundo Bourdieu compõe o capital global. A família, a escola, a Igreja, o Estado, sede dos poderes simbólicos, cria, educa, doutrina e controla cada ator social a produzir e reproduzir o seu papel, o que suscita o conceito de Representações Sociais.

Minayo (2003, p. 89) diz que “Representações Sociais é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retirada na lembrança do conteúdo do pensamento”. Qual a percepção da coletividade, quanto ao papel “interpretado” pelos negros no Brasil? O que a sociedade reservou para os negros, inclusive àqueles que conseguiram transcender sua Trajetória Modal⁴, é o papel da subserviência, o papel do operariado de baixa qualificação e renda, o papel do marginal, o papel do favelado, um verdadeiro rebotalho humano.

Esses papéis, essas representações, ficam incutidas no imaginário das pessoas – não raras vezes perpetuadas pelo uso das *violências simbólicas* (Bourdieu), colaborando para manter o caos (iso)morfológico das relações raciais, ou seja, manter a igualdade da forma de tratamento do diferente.

Nesse “entrelaçar” de conceitos que propusemos, que culminaria em nosso “ensaio conceitual”, podemos inferir que o escravo africano, desde a sua chegada na colônia, ficou alijado da possibilidade de acumulo de capital econômico. Sendo uma peça, um objeto, salvo raras exceções, como os casos de negros de ganho,

⁴ O conceito de Trajetória Modal foi abordado com maior ênfase na Introdução deste texto.

que pagavam uma diária ou uma “renda fixa mensal” aos seus donos, não havia a possibilidade do acúmulo de dinheiro.

Para Pinsky (1993, p. 35) não havia como o escravo acumular qualquer tipo de riqueza, uma vez que “o negro era cativo para que sua força de trabalho o fosse”. Até porque, como admite Pinsky (1993, p. 41), existia “uma total incompatibilidade entre a relação senhor/escravo e pagamento (principalmente em dinheiro) pela força de trabalho empregada”.

Desprovidos de capital econômico quando do fim da escravidão, continuaram se sujeitando à realização de trabalhos degradantes, com remuneração ínfima, o que os relegou, e à sua prole, até os nossos dias, como é o caso da maioria das famílias afro descendentes, a uma vida economicamente miserável.

Quanto ao capital cultural, é notório que os negros africanos do além atlântico, vítimas da diáspora negra, o detinham. Entretanto, o capital cultural que possuíam, não era o mesmo “concebido” por Bourdieu. A cultura privilegiada era, e continua sendo, a cultura letrada, a cultura elitizada, que priorizava aspectos reprodutores do ideário europeu branco.

Tanto os capitais econômico e cultural, principais elementos componentes do capital global, sempre foram, e continuam sendo, em grande medida, inatingíveis à grande parcela dos afro-descendentes brasileiros.

O espaço social é delineado pela detenção, em maior ou menor grau, do capital global. Temos na sociedade, os diversos atores sociais, e na ótica do espaço social, se reserva predominantemente aos atores sociais de “cores ou raças” preta ou parda, as regiões periféricas urbanas, onde se espera que representem os seus papéis: o papel de indivíduos analfabetos ou de pouca escolarização, o papel de favelados, o papel dos marginais, o papel de marginalizados, o papel de operariado

de baixa qualificação, dentre outros, reconhecidos, legitimados e regulados pelos poderes simbólicos (a Família, a Escola, a Igreja, o Estado). São as Representações Sociais, incutidas na memória coletiva dos grupos sociais e na memória individual dos atores sociais.

São essas as características que nos induzem a concatenar os conceitos, e a esboçar o do Rebotalho (Iso)morfológico Educacional do negro no Brasil, ou seja, a forma imutável como o negro, um “refugo social”, vem sendo preterido das questões educacionais do Brasil. Nesse sentido, impedindo-se a ascensão educacional do negro, o sistema de ensino estaria perpetuando e provocando a reprodução cultural e social, uma vez que a educação é a principal responsável pela condução da divisão cultural e social.

Assim, a educação formal é um importante instrumento como fator de mobilidade social. Ao refletir sobre o sucesso escolar das classes privilegiadas, Bourdieu (1974) diz que

... o êxito escolar é função do capital cultural e da propensão a investir no mercado escolar (tal propensão dependendo das chances objetivas do êxito escolar) e, em conseqüência, as frações mais ricas em capital cultural e mais dispostas a investir em trabalho e aplicação escolar são aquelas que recebem a consagração e reconhecimento da escola.” (BOURDIEU, 1974, p. 331)

Metodologia

O componente metodológico privilegiado foi o levantamento histórico da exclusão do negro no espaço escolar, aliada à realização de pesquisa do tipo Exploratória, com estudo de natureza qualitativa e quantitativa.

Segundo Gil (1995)

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores... Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. (GIL, 1995, p. 44)

Corrobora para o entendimento desta linha de pesquisa, a explanação de Triviños (1987), ao afirmar que

Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema... Então o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja. (TRIVIÑOS, 1987, p. 109)

Já Tripodi (1975, p. 65), emprega a seguinte definição para os estudos exploratórios: “são investigações de pesquisa empírica que têm como finalidade a formulação de um problema ou questões, desenvolvendo hipóteses ou aumentando a familiaridade de um investigador com um fenômeno ou ambiente...”.

Lakatos (1991, p. 174) afirma ser “o levantamento de dados, o primeiro passo de qualquer pesquisa científica”, e nesse sentido, a pesquisa Bibliográfica será contemplada como premissa, pois segundo reflexão de Lakatos (1991, p. 158) a pesquisa bibliográfica “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema”. Complementa a autora (idem), as reflexões acerca da pesquisa bibliográfica, indicando que “o estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e

representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações”.

Trujillo (1982, p. 209) lembra que “a pesquisa bibliográfica tem por finalidade conhecer as contribuições científicas que se efetuaram sobre determinado assunto”. Assim, iniciamos o trabalho pelo levantamento bibliográfico do histórico da exclusão do negro nos espaços escolares/acadêmicos. Embora diversos compêndios versem sobre a presença do negro na sociedade colonial brasileira, especificamente no que concerne à educação, pouco se encontra. Desta forma, estivemos direcionando um olhar para, dentre outros, os clássicos Casa-grande & Senzala de Gilberto Freyre e A integração do negro à sociedade de classes, de Florestan Fernandes, com vistas à compreensão da amplitude da presença do escravo africano para a construção econômica, construção social e construção cultural da sociedade Brasileira, para que num trabalho de “garimpagem” junto às demais obras constantes do texto, resgatássemos esse histórico de exclusão.

Realizada a pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão, passamos à Pesquisa de Campo. Lakatos (1991, p. 187) indicou o grupo Quantitativo-Descritivo como um importante segmento da Pesquisa de Campo. Tripodi (1975, p. 53) definiu os estudos quantitativo-descritivos como sendo “investigações de pesquisa empírica que tem como principal finalidade o delineamento ou análise das características dos fenômenos ...”

Sendo assim, utilizamo-nos também do método Quantitativo-Descritivo, que segundo Tripodi (1975, p. 53) utilizam várias técnicas como “entrevistas pessoais, questionários.... coleta de dados e procedimentos de amostragem...”. O método Quantitativo-Descritivo possui uma subdivisão que também nos auxiliará na realização da pesquisa, qual seja: Estudos de descrição de população, que para o

autor são “aqueles estudos quantitativo-descritivos que tem como função primordial a descrição exata de características quantitativas de populações, organizações ou outras coletividades selecionadas” (Tripodi, 1975, p. 58).

Para se alcançar as informações relativas à condição social, econômica e educacional da população estudada, foram aplicados questionários (tipo fechado) para os alunos de terceiro anos de 06 (seis) cursos da Universidade Estadual Paulista – Unesp – campus de Presidente Prudente (dois da área de ciências humanas, outros dois da área de ciências exatas e os dois últimos na área de ciências biológicas). Na área de ciências humanas, responderam aos questionários os alunos dos cursos de Pedagogia e Geografia; na área de ciências exatas os alunos contemplados foram os dos cursos de Matemática e Engenharia Ambiental e na área de ciências biológicas aplicamos o questionário aos alunos dos cursos de Fisioterapia e Educação Física.

Foram realizadas entrevistas (anexo 01) com todos os alunos das salas de aula escolhidas, independente de sua etnia, em forma de questionário, que constou, entre outras, de perguntas sobre a cor que o próprio indivíduo se atribui e aos pais, idade, renda mensal familiar, residência própria, alugada ou cedida, local de realização dos estudos de nível fundamental e médio (escola pública ou particular), estado de nascimento e curso universitário que fariam se tivessem oportunidade, caso não fosse aquela, a sua primeira opção.

Em capítulo específico, efetuamos o cruzamento dos dados obtidos no questionário, com informações estatísticas divulgadas no senso demográfico do IBGE e a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio, ambas no quesito cor .

Fizemos uso ainda, de entrevistas formais com uma docente e uma funcionária da Universidade Estadual Paulista – Unesp – campus de Presidente

Prudente, para que através da oralidade, direcionássemos um olhar à memória histórica da Universidade, tentando desvelar e compreender os motivos que determinaram, e que determinam, a exclusão dos afro-brasileiros dos espaços acadêmicos no contexto atual.

Com o primeiro questionário, colhemos informações genéricas sobre a população estudada, que condensadas, discutidas e analisadas, constituíram em subsídios para identificarmos a condição sócio – econômica e educacional dos indivíduos negros e pardos da universidade.

Finalmente, com a realização das entrevistas com a docente e a funcionária da FCT – Unesp de Presidente Prudente, objetivamos recolher subsídios que nos auxiliassem, de forma qualitativa, na elaboração do “cenário” histórico e atual da Universidade, no contexto da exclusão dos afro-brasileiros das Universidades e nas Universidades.

Realizada a Introdução ao trabalho; expostos os Referenciais Teóricos e Metodológicos, passemos a discorrer sobre o Capítulo 1.

Capítulo I

O contexto étnico: origem, desdobramentos e perspectivas

1.1. O contexto étnico mundial: a história do preconceito racial

“Limite Sul. Erigido no VIII ano do reinado de Sesóstris III, Rei do Alto e Baixo Egito, o qual viverá através das idades. Nenhum negro atravessará êste limite por água ou por terra, de navio ou com seus rebanhos, salvo se for com o propósito de comerciar ou fazer compras. Os negros que atravessarem para êste fim serão tratados com hospitalidade mas proíbe-se a todo negro, em qualquer caso, descer o rio de barco além de Heh”.⁵

O etnocentrismo⁶, que segundo Bueno (1956, p. 518), é “a tendência de se considerar a cultura de seu próprio povo como a medida de todas as outras”, possui características sociais que perpassam os séculos. Tais características representam mais do que um “atavismo”, pois se apresentam, como que por instinto, impregnadas na humanidade e em suas relações interpessoais, desde a mais remota antiguidade, como podemos observar na transcrição acima.

Levi-Strauss (1952, p. 19) nos lembra que,

no entanto, parece que a diversidade das culturas raramente surgiu aos homens tal como é: um fenómeno natural, resultante das relações directas ou indirectas entre as sociedades; sempre se viu nela, pelo contrário, uma espécie de monstruosidade ou de escândalo (LEVI-STRAUSS, 1952, p. 19).

Laburthe-Tolra & Warnier (1997, p. 30-31) concebem que “a solidariedade que constitui os diferentes grupos não é inerente à espécie humana. Mal tolerada, a diferença social e cultural é um freqüente pretexto para conflitos”.

⁵ Segundo Comas (1970, p. 13) essa é a mais antiga referência de discriminação contra os negros, encontrada em um marco mandado erigir por ordem do Faraó Sesóstris III (1887-1849 a.C.), acima da segunda catarata do Nilo.

⁶ Existem polêmicas em relação ao histórico do surgimento das concepções do preconceito e racismo nas relações sociais. Destarte, o anacronismo [erro de cronologia] é um caminho a ser evitado. Nesse sentido, iremos descrever a idéia de como o etnocentrismo instigou a aversão pelo diferente, contribuindo para - principalmente após a escravização do negro Africano - a divulgação de idéias preconceituosas que legitimariam o discurso do “ser superior”, culminando nas atuais acepções racistas.

Os autores advertem porém, que não se deve confundir etnocentrismo e racismo, pois

O racismo consiste em sustentar: 1) que existem raças distintas; 2) que certas raças são inferiores (moralmente, intelectualmente, tecnicamente) às outras; 3) que esta inferioridade não é social ou cultural (quer dizer, adquirida) mas inata e biologicamente determinada. O etnocentrismo, por sua vez, consiste em manter a sua própria civilização e suas próprias normas sociais (construídas, depois adquiridas) como superiores às outras. (LABURTHE-TOLRA & WARNIER 1997, p. 30)

Nesse sentido, podemos considerar que, historicamente, muitos foram os mitos que fomentaram o desenvolvimento da “cultura” etnocêntrica na humanidade, uma vez que “as desigualdades naturais e culturais geram entre eles consideráveis diferenças” (Laburthe-Tolra & Warnier, 1997, p. 30).

León Poliakov (1974), em sua importante obra: O Mito Ariano, ao discorrer sobre os mitos de origem, descreve a genealogia religiosa, que tem confluência a partir de Noé. Poliakov (1974, p. XXII) lembra que “Depois de Noé, a derivação genealógica para baixo se fazia a partir de Jafé, Sem ou Cam”. O autor indica que “de acordo aliás com as sugestões etimológicas já contidas na Bíblia, era a de reservar a Europa aos filhos de Jafé, a Ásia aos de Sem e a África aos de Cam”.

Segue Poliakov (1974, XXII) esclarecendo que [...] “estes últimos constituem o objeto, nos termos da Bíblia, de uma misteriosa maldição, já que estavam condenados a servir de escravos a seus primos”, ou como encontramos em Gêneses, IX, 27: “E que Canaã seja seu escravo”.

Dando seguimento à reflexão do autor, ele escreve que

A partir deste versículo, uma variante bastante difundida indicava a divisão entre as três grandes ordens medievais: Cam era então o antepassado dos servos, Sem o dos clérigos e Jafé o dos senhores. (POLIAKOV, 1974, p. XXII)

Destarte, para Poliakov (1974, idem) [...] “desde tempos remotos, os “camitas” ou negros eram classificados abaixo da escala hierárquica”.

Como reforço “ideológico” aos mitos de origem, Comas (1970) lembra que

Os gregos de 2.000 anos atrás consideravam todos os homens que não fossem de sua própria raça como bárbaros e Heródoto conta-nos que os persas, por seu turno, consideravam-se muito superiores ao resto da humanidade.(COMAS, 1970, p. 13)

Ainda de acordo com o pensamento de Comas (1970) para justificativa da ambição grega de hegemonia universal,

Aristóteles (384-322 a. C.) formulou a hipótese de que certas raças são, por natureza, livres de berço, enquanto outras são escravas (uma hipótese usada, como veremos, no século XVI para justificar a escravidão dos negros e ameríndios). (COMAS, 1970, p. 13)

Também Comas (1970) alerta para o fato de que

Por isso a história da humanidade está cheia de “povos eleitos” que se vangloriam de suas pretensas virtudes e de suas esplêndidas qualidades inatas, cada um adotando a trilha original que lhe valerá os favores do verdadeiro Deus. (COMAS, 1970, p. 12)

Afirma ainda o autor (p. 12) que “É este contraste a verdadeira fonte e origem do racismo e de todas as suas conseqüências naturais”. Comas (1970, p. 14), esclarece que “com o início da colonização africana e a descoberta da América e do caminho para as Índias pelo Pacífico, houve um considerável aumento dos preconceitos de raça e cor”. O autor resgata que não se poderia conceber um verdadeiro preconceito racial antes do século XV, uma vez que “a divisão da humanidade prendia-se não tanto ao antagonismo de raças mas sobretudo à animosidade entre cristãos e infiéis” (Comas, 1970, p. 14).

O relato de L. Little (1970, p. 64) também indica que em época anterior à colonização, a princípio, o tratamento dispensado aos negros Africanos em Portugal não foi o da escravização, pois “grande número de negros aprisionados nessas condições se assimilaram à população portuguesa e alguns deles chegaram mesmo a exercer altas funções públicas”, ou seja, ainda não se predominava a visão de que o negro africano era intelectualmente e moralmente inferior, e que portanto, passível de escravização.

Podemos conjecturar que esta aversão ao diferente, esta “estranheza”, se explicaria, cada uma a seu tempo, por motivos diversos, estando presente nas mais remotas relações, como a dos homens da pré-história. Pensemos nas relações tribais: o “não igual” representaria a possibilidade da escassez de alimentos, pois haveria uma maior demanda por alimentação; o diferente se constituiria sempre em um inimigo em potencial; a constituição política (ainda que embrionária), a constituição religiosa, a constituição familiar - que ainda hoje estão presentes em nossas relações sociais – e que representavam, como representam hoje, fontes de poder, poderiam sofrer conseqüências pela interferência do outro.

Levi-Strauss (1952), nos chama a atenção para o fato de que

A atitude mais antiga e que repousa, sem dúvida, sobre fundamentos psicológicos sólidos, pois que tende a reaparecer em cada um de nós quando somos colocados numa situação inesperada, consiste em repudiar pura e simplesmente as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas mais afastadas daquelas com que nos identificamos. (Levi-Straus, 1952, p. 19-20)

Assim, historicamente, ora por motivo de sobrevivência, ora por motivo de conveniência, o etnocentrismo, a aversão e o “estranhamento” pelo diferente, pelo outro, foi ganhando forma, se fortalecendo, culminando na constituição de um “ódio”

racial, que se propagou, e se tentou legitimar, e que constituiria, mais tarde, o racismo. Porém, o racismo se estabeleceria enquanto forma de dominação, de manutenção de poder, e portanto com fundo ideológico. Santos (2002, p. 35) nos alerta para este fator, uma vez que, para a autora, o racismo "... é uma ideologia e, como tal, também foi concebido como uma estratégia de poder em acordo com as expectativas de parte de uma determinada sociedade".

Todavia, aquela intolerância, aquela aversão pelo outro sobreviveu, e sobrevive, dentro do que muitos denominam "aldeia global".

Ao refletir sobre este "estranhamento" pelo diferente, Santos (2002) esclarece que

... antes de a vontade de poder e de riquezas justificarem a escravidão ou inventarem o racismo, há havia um sentimento de estranheza em relação aos negros. Esse sentimento poderia ter adormecido ou ter se transformado se não atendessem a outras necessidades, tanto no que diz respeito ao sistema escravista quanto no que se refere às teorias e prática de dominação por meio do racismo. (SANTOS, 2002, p. 66)

Ora, e o que é essa aldeia global, senão uma grande "tribo", onde as relações interpessoais se transformaram em "representações sociais", onde os interesses políticos, interesses religiosos, interesses familiares, interesses econômicos, interesses sociais, e por fim, interesses diversos, cultivaram o preconceito racial. Lévi-Strauss (1952, p. 21) nos alerta que "a humanidade acaba nas fronteiras da tribo, do grupo lingüístico, por vezes mesmo, da aldeia".

Como o mundo moderno vem concebendo a questão das "raças"? A Declaração das Raças da Unesco, de 18 de julho de 1950 preconizou, em seu artigo primeiro que "Os cientistas estão de acordo, de um modo geral, em reconhecer que

a humanidade é uma e que todos os homens pertencem à mesma espécie, *Homo sapiens*”, o que é corroborado pelo pensamento de, Dunn (1972) ao dizer que

Para os sábios atuais, as raças são subdivisões biológicas de uma espécie única, a do *Homo sapiens*, dentro da qual as características hereditárias comuns a toda espécie ultrapassam de longe as diferenças relativas e mínimas que separam as subdivisões. (DUNN, 1972, p. 8)

O artigo terceiro da aludida declaração define o conceito de raça, esclarecendo que “Uma raça, biologicamente falando, pode, pois, definir-se como um grupo entre os que constituem a espécie *Homo sapiens*...”, bem como ratifica a importância geográfica na formação e origem dos grupos étnicos, indicando que “Esses grupos são suscetíveis de cruzamentos. Porém, devido às barreiras que os mantiveram mais ou menos isolados no passado, apresentam eles certas diferenças físicas, fruto de particularidades de sua história biológica”. (Declaração das Raças da Unesco, 1950)

Essas barreiras corroboraram para a classificação da espécie humana, conforme os antropólogos, em três grandes grupos, a saber: o grupo mongolóide; o grupo negróide e o grupo caucasóide. Leiris (1970), se identifica com tal classificação, afirmando que

Muito clara, portanto, parece-nos a divisão em três grandes grupos que quase todos os estudiosos concordam em fazer para a espécie *Homo sapiens*: caucasóides (ou brancos), mongolóides (ou amarelos, a que geralmente, são juntados os Pele Vermelhas), negróides (ou negros). (LEIRIS, 1970, p. 193)

Até certo ponto, Dunn (1972) compartilha os pensamentos dos antropólogos, acrescentando outras duas grandes raças, esclarecendo que

A classificação mais recente das raças humanas, baseada na classificação dos genes, é a de Boyd (1950), que reconheceu as seguintes cinco grandes raças: 1.^a) a raça europeia ou caucásia; 2.^a) a raça africana ou negróide; 3.^a) a raça asiática ou mongólica; 4.^a) a raça ameríndia; 5.^a) a raça australóide. (DUNN, 1972, p. 40)

As delimitações geográficas - que influenciaram na formação biológica, física e cultural dos indivíduos daqueles grupos - lhes impuseram “roupagens” diferentes, ou conforme o pensamento de Dunn (1972),

No passado, o principal fator de diferenciação das raças foi, sem dúvida, o isolamento geográfico; é isso que indica claramente as diferenças que se notam entre as raças europeias, africana, asiática, ameríndia e australiana, quanto à freqüência, objetivamente determinada, de diversos genes. (DUNN, 1972, p. 40).

O artigo sétimo da aludida Declaração nos permite compreender que “esses grupos nem sempre foram o que hoje são e é de supor que serão diferentes no futuro”. Em geral, quando nos deparamos com um indivíduo de etnia branca, dificilmente conseguiríamos definir a sua origem: europeia, americana, canadense, dentre outras, mas se nos deparássemos com um indivíduo negro ou oriental, possivelmente iríamos concatenar suas origens respectivamente com a África e a Ásia. É dessa roupagem a que nos referimos, pois como preconizou Poliakov (1974, P. XVII e XVIII) “Pode-se admitir que sob estas roupagens ideológicas de todas as ordens, estas forças permanecem ainda em ação no seio de nossa sociedade”, ou para parafrasearmos Comas (1970, p. 26) “A pigmentação relativamente escura é uma marca de diferenciação que condena numerosos grupos humanos ao desprezo, ao ostracismo e a uma posição social humilhante”.

Joaquim Nabuco (2000, p. 3), já se referia à “maldição da cor”, mas como concebê-la, se num contexto étnico mundial, os indivíduos “de cor” representam uma maioria significativa, pois como lembrou Comas (1970, p. 27), “Calcula-se que as raças de cor representam aproximadamente três quintas partes da população mundial total”.

Nesse contexto mundial que, em parte descrevemos, se encontra submersa em nossos dias, a grande maioria da civilização mundial não branca. O próximo item versará sobre o contexto étnico eurocentral do século XVIII. A reflexão de Conceição (2004), transcrita a seguir, nos auxiliará a ter uma melhor percepção daquele cenário, pois, de acordo com o autor, o

que se verificou foi a reapropriação do discurso etnocêntrico, racista, para, desse modo, manter a mobilidade social bastante difícil para os ex-escravos no final do século XIX, não sem antes ressaltar a ingratidão e a indolência proveniente de sua raça inferior, sendo esta apontada como o motivo de nosso atraso em relação às nações européias. (CONCEIÇÃO, 2004. p. 30)

1.2. O contexto étnico “eurocentral” do século XVIII

A mais sangrenta guerra ainda está por vir quando a Europa tiver que provar seu poderio contra a Ásia e essa será a oportunidade que terão os negros para sacarem de suas espadas pela redenção da África. Marcus Garvey (líder negro)

Em conformidade com as reflexões de Comas (1970, p. 14), a qual transcrevemos novamente, não se poderia conceber um verdadeiro preconceito racial antes do século XV, uma vez que “a divisão da humanidade prendia-se não tanto ao antagonismo de raças mas sobretudo à animosidade entre cristãos e infiéis”. A colonização, via escravização, “potencializou” e corroborou para legitimar

o preconceito racial. Destarte, antes do início da colonização da África e das Américas, embora o continente europeu tenha “abarcado” um grande contingente de grupos étnicos, a exemplo dos Godos, dos Gauleses e dos Germanos, podemos pensar numa “hegemonia étnica branca” na Europa, pois em que pese às diferenciações físicas de suas composições, a estrutura predominante era a teutônica.

O relato que iremos transcrever a seguir, de Comas (1970), ilustra a composição étnica dos povos que teriam colaborado para a composição das nações Alemã, Italiana e Francesa, esclarecendo que

Como a Alemanha e o norte da Itália, a França era o ponto de encontro das três principais raças da Europa, bem como de qualquer grupo paleolítico sobrevivente: a) a raça *mediterrânea* era o elemento indígena do sul da França, onde predominava; b) os *alpinos* penetraram em direção ao noroeste e hoje constituem a grande parte da população de Savoy, Auvergne e Bretagne; c) as raças *nórdicas* ou *bálticas* (normandos, teutões, saxões, francos e burgúndios) que eram todos de origens notoriamente mestiças, espalharam-se pela França do norte a sul e uma delas deu seu nome à região. (COMAS, 1970, p. 48)

Discorrendo sobre a formação étnica inglesa no contexto europeu, Leiris (1970) nos revela que

Com efeito, a história nos ensina que, como todos os povos da Europa, o povo inglês se constituiu graças a levadas sucessivas de populações diferentes: saxões, dinamarqueses, normandos vindos da França desfraldaram sucessivamente as velas em direção a esse país céltico, e os próprios romanos, na época de Júlio César, penetraram na ilha. (LEIRIS, 1970, p. 194).

Embora Portugal contasse com negros africanos em sua população desde o final do século XV, e considerando o fato de ter ocorrido a escravização de negros africanos em outros países isolados na Europa, não se pode negar que o indivíduo negro naquele continente era considerado uma “raridade”. Tanto se configura uma

raridade a presença do negro africano no continente europeu, que o caso do escravo Ângelo Solimam⁷, acabou se constituindo em um fato histórico. Ângelo, que fora capturado quando criança na África, foi escravo pessoal de nobres e príncipes, visitou vários países, participando de batalhas com seus “proprietários”, se casou [acredita-se que com uma irmã de um General de Napoleão Bonaparte] teve filhos mestiços, chegando a ocupar importantes cargos de Estado. Todo esse “glamour” não impediu que ele fosse empalhado (taxidermia) pelo Imperador da Áustria, Francisco I (1790), após a sua morte e ficasse exposto por décadas num museu de História Natural de Viena. Nem a intervenção da família e de segmento do clero contribuíram para que o Imperador entregasse os restos mortais de Ângelo à família.

Um sinistro, num incêndio ocorrido nos sótãos de um museu, entregaram o “descanso” aos despojos de Ângelo. O fato do negro Ângelo Soliman ter alcançado uma relevante ascensão social na Europa do século XVIII, e de ter sido “aceito” junto a nobreza contemporânea ilustra que não havia uma aversão “racial” em relação a sua condição, entretanto o fato dele ter sido empalhado e exposto num museu de História Natural na Austria, nos chama a atenção para o diferente, para o exótico: A exposição de um homem para a curiosidade pública.

Desta forma, a sociedade europeia conviveu com a escravidão africana em menor quantidade e num menor período, pois a abolição nos países europeus que a adotavam, ocorreu muito antes do que nas colônias, como no caso do Brasil, em 13 de maio de 1888. Como sugere o caso de Ângelo Solimam, em seu próprio território,

⁷ Maiores esclarecimentos sobre a vida do ex-escravo Ângelo Soliman podem ser encontrados na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, nº 344 – JULHO – SETEMBRO, Brasília, Rio de Janeiro, 1984.

os europeus da época possuíam mais curiosidade [pelo exótico, pelo diferente], que uma aversão, ou um preconceito propriamente dito.

Infelizmente, nas colônias, para que os padrões de vida dos europeus fossem mantidos, ocorria o contrário, como veremos no capítulo seguinte, pois como lembrou Conceição (2004, p. 60), “o Brasil colheria os frutos dessa visão etnocêntrica que dividiria o mundo entre brancos e não brancos”.

1.3. O histórico da exclusão educacional do negro no Brasil

Embora fatores determinantes para a formação da sociedade brasileira tenham ocorrido na Europa antes da chegada dos portugueses em nosso território (aprisionamento e escravização de Africanos em meados do século XIV), nos interessa em particular, o aporte dos lusitanos em nossas terras.

Compêndios históricos trazem consigo a possibilidade de que já em 22 de abril de 1500, nas Naus e Caravelas sob a ordem de Cabral, havia a presença de escravos negros africanos, responsáveis pelos serviços diversos. I. Little, Kenneth (1970, p. 65), afirma que “Os primeiros negros africanos desembarcaram no Novo Mundo por volta de 1510”. Outros autores, sugeriram que os primeiros negros aqui chegaram no ano de 1532. Entretanto, todos são unânimes ao afirmar que durante todas as fases de exploração econômica no Brasil, os negros africanos estiveram presentes.

Devemos lembrar que após a “descoberta” das novas terras pelo povo Português, uma situação mostrou-se premente: a ocupação imediata seria a única

maneira de se garantir a posse do novo território de visitantes indesejáveis. Para tanto, o modelo escolhido foi o mesmo utilizado em Cabo Verde, Açores e Angola, qual seja: a colonização pela escravização, pois conforme salienta Ribeiro (1997, p.17), [...] “o colono português não vinha com a disposição de trabalhar a terra, e sim de obter os ganhos que ela pudesse oferecer”.

A possibilidade de se utilizar mão de obra assalariada para a exploração do território foi descartada, pois havendo terra em abundância, logo os trabalhadores teriam acesso à aquisição de propriedades, o que inviabilizaria a essência da colonização, pois conforme reflexão de Valente (1994, p. 21) “Também eram tão vastas as terras desocupadas que seria praticamente impossível utilizar e manter trabalhadores livres sob contrato, uma vez que tinham chances de se tornarem proprietários”.

A princípio, para o amanhã, para a lida diária, utilizou-se a mão de obra indígena, conforme observou Goulart (1975), ao afirmar que:

... ao tempo do descobrimento, só a escravização do gentio, numeroso em todo o continente e no geral imbele para poder defender-se com êxito dos invasores, se apresentava de molde a permitir ao europeu o reconhecimento e a exploração preliminares da América. (GOULART, 1975, p. 34)

Também Freyre (1975, p. 17), faz alusão à utilização da mão de obra indígena no Brasil Colônia, inclusive quanto a questão da miscibilidade, ao descrever [...] “o aproveitamento da gente nativa, principalmente da mulher, não só como instrumento de trabalho mas como elemento de formação da família”.

A escravização indígena, que se deu concomitante com a dos negros africanos, ocorreu no Brasil até meados do século XVIII, precisamente em 1758, quando o Marquês de Pombal promulgou o decreto de liberdade definitiva dos índios. A influência dos Padres Jesuítas, os interesses da Coroa no comércio dos

escravos negros, e os interesses comerciais – escambo - dos próprios colonos, foram fatores determinantes para o fim da escravidão indígena. Ambos, indígenas e negros, embora “peças” fundamentais para a formação e “acumulação do capital”, estiveram, desde os primórdios da colonização do Brasil, preteridos quanto à questão educacional.

O papel do escravo, negro ou índio, era o da produção, o do trabalho, o da vida diária, ainda que os jesuítas, para o caso específico dos índios, e posteriormente dos negros também, visualizassem um aspecto doutrinário. Os jesuítas, inclusive, tiveram papel ímpar na História da Educação no Brasil. Marcílio (2004, p. 05) afirma que “O único ensino formal existente no Brasil até meados do século XVIII era o oferecido pelos Padres da Companhia de Jesus...” Desta forma, não é um pensamento exacerbado, dentro do contexto da História do Brasil, que os Jesuítas sejam considerados por alguns historiadores, como os primeiros “professores” em terras brasileiras.

Estes “professores” aqui vieram para ensinar aos filhos dos senhores de engenho e para catequizar os gentis, pois conforme complementa Marcílio (p. 05), o ensino dos jesuítas foi [...] “altamente elitista, só atendendo uma ínfima camada de jovens brancos proprietários, das famílias da elite colonial, além de introduzir nas primeiras letras e no catecismo elementar as crianças índias das aldeias jesuíticas”. Gilberto Freyre (1975, p. 5), em *Casa Grande & Senzala*, aborda este “ensinar”, com a reflexão de que: [...] “pela voz liberal dos filhos padres ou doutores clamaram contra toda espécie de abusos da Metrópole e da própria Madre Igreja”. Ensinar aos filhos dos proprietários já se constituía em um “perigo” para a metrópole e para a Igreja. Imagine-se a extensão do ensino formal aos negros, aos pardos, aos libertos e aos pobres?

Aos negros, nunca se pensou ensinar, e a princípio, pela Igreja, nem sequer catequizá-los, pois existia a dúvida se possuíam almas, ou seja, se podiam ser considerados homens ou animais. Gonçalves (2003, p. 329), explica que o cristianismo dos colonizadores, cujos dogmas legitimavam castigos que objetivavam a formação moral do trabalhador, tinha apenas função doutrinadora, pois [...] “Quando se fala em catequese dos negros, não há qualquer indício de que a educação dos cativos estivesse nos planos da Igreja católica”.

Pelo contrário. Mais viável seria “demonizá-lo”. Santos (2002) esclarece que

Atribuir aos negros atributos demoníacos possibilitou que a escravidão fosse tomada como forma de redenção, já que, fossem vítimas ou agentes de Satã, os africanos não poderiam ser abandonados sem a tentativa de os livrar da influência do Maligno. (SANTOS, 2002, p. 60)

Este aspecto doutrinário “instituído” pela Igreja encaixava-se perfeitamente aos interesses da sociedade escravocrata de outrora, pois como complementa Santos (2002, p. 66) o “... cativo oferecia o branqueamento e a purificação das almas dos negros escravos que, quanto mais obedientes e servis fossem, mais próximos da salvação eterna estariam”.

Camargo (2005, p. 22), pondera sobre esse “discurso” de trabalho e redenção, esclarecendo que com “este pensamento, estariam justificadas a escravidão do negro e a sua condição de expropriado, pecador por natureza, passível de salvação desde que fosse purificado por intermédio do trabalho”

Conceição (2004, p. 58) faz um comentário acerca da “sorte” reservada ao negro africano e a seu legado: “O africano foi o terceiro dos principais elementos étnico-raciais a amalgamar a nação brasileira e, desde então, tem sido esse o papel a ele atribuído: o último”.

Destarte, se o negro, num consenso escravocrata, sequer era considerado gente, como pensar na possibilidade de ser “ensinado”, ainda mais por um segmento elitista e hegemônico [classe escravocrata], que visualizava no negro africano uma “peça”, uma propriedade. Ademais, instruir o negro, poderia causar futuros empecilhos, como veremos adiante. Freyre (1975), no que concerne aos aspectos educacionais, faz a seguinte consideração acerca da presença dos jesuítas na colônia:

Os jesuítas foram outros que pela influência do seu sistema uniforme de educação e de moral sobre um organismo ainda tão mole, plástico, quase sem ossos, como o da nossa sociedade colonial nos séculos XVI e XVII, contribuíram para articular como educadores o que eles próprios dispersavam como catequistas e missionários. (FREYRE, 1975, p. 56)

O fato dos jesuítas possuírem um “sistema de ensino”, como proposto por Freyre, e de tal sistema privilegiar exclusivamente os filhos da elite colonial, e em alguns casos os índios em aldeias jesuíticas, é pelo menos um indicativo de que, iniciava-se ali, historicamente, a exclusão dos indivíduos negros nos processos educacionais.

Ficou claro então, as pretensões da “diáspora” negra das terras de além mar para a nova colônia portuguesa: a sua exploração via escravização, situação corroborada pelas afirmações de Alencar (1979, p. 28), ao dizer que “Em troca do seu trabalho os escravos recebiam três pês: pau, pano e pão”.

Também Nabuco (2000), refletiu de forma semelhante, ao indicar que o escravo negro encontrava-se

à mercê do temperamento e do caráter do senhor, que lhe dá de esmola a roupa e a alimentação que quer, sujeito a ser dado em penhor, a ser hipotecado, a ser vendido, o escravo brasileiro literalmente falando só tem de seu uma coisa – a morte. (NABUCO, 2000, p. 27)



Figura 2. A tela de Jean Baptiste Debret, intitulada: Feitores castigando negros, ilustra os castigos físicos e morais a que estavam submetidos os escravos negros, que garantiriam a produção e a submissão. (Domínio público)

O escravo africano interessava aos colonizadores exclusivamente pela sua “força de trabalho”, pois durante o processo de colonização, quando extremamente necessária, a qualificação que recebiam era a mínima possível, de forma a executarem as atividades laborativas do dia a dia. É Fernandes (1964, p. 37) quem demonstra a “preocupação” que os então proprietários de escravos viam em sua qualificação, preparando-os somente “onde o desenvolvimento econômico não deixou outra alternativa, para toda uma rede de ocupações e de serviços que eram essenciais mas não encontravam agentes brancos”.

A própria “modernização” de alguns Engenhos de cana-de-açúcar, transformando o sistema de moagem de tração humana para hidráulico, exigia uma melhor qualificação do escravo negro. Todavia, nada que se comparasse aos exercícios de ler e escrever, atividades estas inclusive que grande parte dos proprietários de Engenho sequer conheciam.

Educar o negro implicava, e hoje não é diferente, em fazê-lo compreender melhor a situação em que se encontrava, e conseqüentemente, ter maiores motivos [e condições] de se rebelar.

Também Silva (2001) aborda o interesse do segmento escravocrata para a marginalização educacional do negro na colônia, quando esclarece que

Como se sabe, um dos pontos cruciais para a eficácia do regime escravocrata era manter os negros na ignorância. Já bastavam os ladinos e espertos. Para o trabalho braçal e as tarefas domésticas bastavam braços e pernas, que bastariam até há algumas décadas, desafiando as mudanças produzidas no mundo pela Revolução Industrial. (SILVA, 2001, p. 43).

Todavia, não podemos tentar resgatar a condição de exclusão educacional do negro na colônia de forma simplista. Não se tratava de excluir o negro, mas também estavam excluídos da educação formal outros segmentos étnicos, tais como os mestiços, os pardos, os negros escravos, os negros libertos e os brancos pobres.

Silva (2001, p. 05) lembra ainda que “Ler e escrever não eram condição generalizada de vida social”, e o pensamento de Cipolla (1971), corrobora para a compreensão da amplitude das “trevas educacionais” em que se encontrava a população mundial da era pré-industrial, pois

Durante milênios, a arte de escrever e de ler foi monopólio exclusivo de pequenas elites. Até 1750, nos começos da Revolução Industrial, havia transcorrido já quase seis mil anos desde a primeira e rudimentar aparição da arte de escrever. No entanto, mais de 90 % da população mundial seguia submersa na ignorância da escrita. (CIPOLLA, 1971, p. 1)

Desta forma, a exclusão do negro nos espaços escolares, deve ser pensada como um fim em si mesmo, como uma estratégia para tentar mantê-lo desprovido de “Capital Cultural” para lembrar Bourdieu, afastando-o da possibilidade de

transcender sua Trajetória Modal, e conseqüentemente de alcançar uma ascensão educacional, e através daquela, ascensão econômica e social, reservadas para a elite branca hegemônica.

É ainda Marcílio (2004, p. 05) quem contabiliza a presença dos alunos nos colégios jesuítas, esclarecendo que no ano da expulsão dos jesuítas do Brasil (1759) os alunos dos colégios, seminários e missões da Companhia de Jesus estavam muito longe de atingir 0,1 % da população brasileira, e continua justificando que, para a época

Se fizermos um exercício conjetural com números prováveis de um lado, a população estimada em 1759 (ano em que a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil), e do outro, o número de alunos dos colégios e seminários dos jesuítas e lembrando que os padres não atendiam em seus colégios: as mulheres (50% da população); os escravos (cerca de 40%); os pardos e os negros livres, os filhos ilegítimos e as crianças abandonadas (estes dois últimos somando 50%), concluiríamos que mesmo entre os jovens brancos, homens, filhos legítimos e livres e os índios aldeados, os alunos dos colégios jesuíticos não passavam de 0,1 % da população da época. (MARCÍLIO, 2004, p.5)

Essa estratégia teria sido utilizada pela elite dominante, também para a exclusão dos segmentos das demais etnias mencionadas, para a manutenção de sua hegemonia. Qual a melhor maneira para se justificar a escravização de um homem pelo outro, senão pelo discurso de sua inferioridade cultural e moral? Cabe lembrar aqui, o debate histórico resgatado por Freyre (1975, p. 284), considerado para a época [ainda durante o processo de escravização] uma “idéia extravagante para os meios ortodoxos e oficiais do Brasil”, que propunha os aspectos de cultura material e moral do negro superior ao indígena e até ao português”.

Para a primeira tese, Freyre nos empresta o pensamento do Professor Afrânio Peixoto (1916), que afirmou que “estavam [os africanos] numa evolução

social mais adiantada que a dos nossos índios”. Complementa Freyre (1975), tal tese, com as reflexões:

Por todos esses traços de cultura material e moral revelaram-se os escravos, dos estoques mais adiantados, em condições de concorrer melhor que os índios à formação econômica e social do Brasil. Às vezes melhor que os portugueses. (p. 286) e

A verdade é que importaram-se para o Brasil, da área mais penetrada pelo Islamismo, negros maometanos de cultura superior não só à dos indígenas como à maioria dos colonos brancos – portugueses e filhos de portugueses quase sem instrução nenhuma, analfabetos uns, semi-analfabetos na maior parte. Gente que quando tinha que escrever uma carta ou de fazer uma conta era pela mão do padre-mestre ou pela cabeça do caixeiro. Quase que só sabiam lançar no papel o jamegão; e este mesmo em letra troncha. Letra de menino aprendendo a escrever. (FREYRE, 1975, p.299)

Trouxemos essas teses à tona, não com o intuito de se polemizar a superioridade desta ou daquela raça, mas para demonstrar que já há séculos ocorriam esses debates, inclusive com pessoas com pensamentos que compactuavam ao do Professor Afrânio Peixoto, e que desta forma, o discurso da exclusão do negro do espaço escolar pela sua inferioridade intelectual e moral, mostra-se inconsistente.

Assim, os colonizadores sabiam da necessidade de impedir o acesso dos negros à educação, inclusive à educação formal, pois se abriria ao escravo negro a perspectiva de união, conspiração, retaliações e motins. É o próprio Freyre (1975) que nos traz as conseqüências da revolta malê, na Bahia de 1835, lembrando que

O Abade Étienne revela-nos sobre o movimento male da Bahia em 1835 aspectos que quase identificam essa suposta revolta de escravos como um desabafo ou erupção de cultura adiantada, oprimida por outra, menos nobre. (FREYRE, 1975, p. 299)

E continua o relato de Freyre (1975) de que

O relatório do Chefe de polícia da província da Bahia, por ocasião da revolta, o Dr. Francisco Gonçalves Martins, salienta o fato de quase todos os revoltosos saberem ler e escrever em caracteres desconhecidos. Caracteres que “se assemelham ao árabe”,

acrescenta o bacharel, pasmado, naturalmente, de tanto manuscrito redigido por escravo..... É que nas senzalas da Bahia de 1835 havia talvez maior número de gente sabendo ler e escrever do que no alto das casas-grandes. (FREYRE, 1975, p. 299)

Reis (1986, p. 112), referindo-se também à história do levante dos malês (1835), faz alusão à qualificação de Africanos haussás, islamizados, escravos em país ioruba, descrevendo-os como “particularmente famosos cordoeiros, pastores (tinham, inclusive, reputação de veterinários competentes) e médicos-cirurgiões” (o grifo é nosso) e segue Reis esclarecendo que “Alguns desses escravos”, comenta o historiador haussá Mahdi Adamu, “estavam também engajados na agricultura e outros trabalhos como agentes e assistentes comerciais de seus donos”.



Figura 3. A tela de Jean Baptiste Debret, intitulada: O colar de ferro: castigo de fugitivos, ilustra a presença do escravo negro na comercialização dos produtos da colônia. (Domínio público)

Algumas das atividades profissionais elencadas por Reis, executadas pelos negros malês, de religião islâmica [muitos alfabetizados em Árabe], sugerem a necessidade de qualificação por instrução formal, instrução essa que os negros já haviam adquirido no além atlântico e, ao serem “capturados” para a vida servil, trouxeram suas experiências e qualificações profissionais (e também a luta pela sua liberdade). Apenas para exemplificar, lembramos que a Universidade mais antiga do

Capítulo I

mundo, construída em 859 e ainda em funcionamento, está localizada em Karueein*, Marrocos [continente Africano].

Na Europa, a precedência é da Universidade de Bolonha, criada em 1088, sendo a primeira universidade portuguesa fundada em Coimbra em 1290. A imagem abaixo inserida (disponibilizada na Internet) mostra o interior da Universidade de Karueein.



Figura 4: Universidade de Karueein

Reis (1986) ilustra que os negros africanos e afro-descendentes sabiam da necessidade da alfabetização para terem a oportunidade de alcançarem ascensão, pois a escrita e a religião islâmica era propagada e ensinada, como forma

* Informação disponibilizada no site http://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Al_Karaouine, acessado as 15:30 h de 04/02/06, e no Livro dos Recordes (Guinness Book of World Records). Foi inserida no texto com o objetivo de ilustrar que a educação formal se encontra presente no continente africano por muitos séculos. Consultamos a Embaixada do Marrocos no Brasil, que nos respondeu prontamente que não possuíam informação sobre a Universidade de Karueein, e o Consulado do Brasil no Marrocos, que não retornou nosso questionamento até o presente momento.

estratégica, conforme transcrição do relatório do Chefe de Polícia a respeito dos rebeldes:

Em geral vão quase todos sabendo ler e escrever em caracteres desconhecidos, que se assemelham ao árabe, usados pelos Ussás, que figuram terem hoje combinado com os Nagôs. Aquela nação em outro tempo foi a que se insurgiu nesta Província por várias vezes, sendo depois substituída pelos Nagôs. (REIS, 1986, p. 116 e 117)

Reis (1986) transcreve ainda, fragmento do depoimento de uma escrava (Marcelina) ativista do levante, que dizia:

Os papeis de reza de malês [foram] escriptos e feitos pelos mestres dos outros, os quais andão ensinando, e estes mestres são de Nação Ussa porque os Nagôs não sabem e são convocados por aquelles para aprender, e tão bem por alguns de Nação Tapa. (REIS, 1986, p. 117)

O depoimento da escrava Marcelina demonstra claramente a preocupação dos líderes malês em propagarem a escrita e a leitura, que novamente, sob o pano de fundo da religiosidade, constituíram instrumento para a preservação da cultura africana, para a resistência ao sistema escravocrata e também como estratégia para o planejamento, estruturação e execução do levante.

Embora haja compêndios históricos diversos sobre a presença do negro na formação econômica e social do Brasil [invariavelmente sob a ótica do ideário europeu branco], especificamente no que concerne ao histórico da exclusão do negro nos espaços escolares, tal incidência se afunila.

Algumas obras se limitam a sugerir, como mencionamos anteriormente, que instruir o negro, traria conseqüências negativas ao processo de escravização e de exploração econômica mantido pela metrópole.

Assim, pensar a exclusão do negro, no seu aspecto contrário, ou seja, sua “luta” pela instrução formal, pela educação, como ocorreu alhures, nas confrarias e irmandades dos homens pretos, é um indicativo que deve ser levado em consideração para a compreensão da importância social da qualificação educacional dos negros.

Aquela qualificação educacional se mostrava relevante principalmente pelos seguintes aspectos: o primeiro diz respeito ao processo de resistência do negro à dominação cultural dos brancos, e o segundo, se demonstra como estratégia de superação de barreiras [barreiras atitudinais], que foram idealizadas, criadas e mantidas, para garantir a ordem “das coisas” na colônia: A casa grande – ostentação e luxo, e a senzala: “perversão” e lixo, e numa analogia, trazendo estes símbolos para os nossos dias, podemos concatená-los, num exercício de reflexão, com os extremos habitacionais e sociais encontrados hoje: os condomínios de luxo e as favelas, estas últimas próximas aos “lixões”, produzidos muitas vezes pelo consumismo exacerbado das classes dominantes. Há quem diga que no Brasil, classe e “cor” são sinônimos, e portanto, indissociáveis.

Santos (1998, p. 11), ao desenvolver sua Tese de Doutorado, faz uma importante reflexão que, embora verse sobre uma temática específica, contempla esses sinônimos. A autora afirma que “falar do pobre, no Brasil, de seus medos, também é falar do negro (e de todos os excluídos) e de suas dores camufladas pela miséria”.

Scarano (1975), na obra *Devoção e Escravidão*, evidencia o papel político e estratégico das Irmandades dos Homens Pretos, que também sob o pano de fundo da religiosidade, criavam as confrarias para a construção de Igrejas. Nessas irmandades, ou agremiações, criavam-se cooperativas para viabilizar a compra de

alforrias para os escravos, que recebiam mal-tratos, de “mal senhores”, conforme o mencionado no Compromisso do Serro

Todas as vezes que qualquer Irmão ou Irmã desta Irmandade que por seus bons serviços alcançar carta de alforria e liberd^e de seu senhor, e houver quem a queira encontrar, e o d^o Irmão não tiver com q' correr pleito p^a a dita sua liberdade e se valer da Irmandad^e darlheão os Irmãos todo o adjutório q' p^a a tal liberdade for necesr^o e juntam^te a todo o escravo que por mau cativo, e crueldade de seus senhores se quizer por em Liberdade. (SCARANO, 1975, p. 87)

No que tange aos aspectos da preservação da cultura do além atlântico, SCARANO (1975, p. 150) propõe que “As confrarias serviram de veículo de transmissão de diversas tradições africanas, que se conservaram pela freqüência dos contactos, pela conservação da língua e outras razões semelhantes”. Não se pode mascarar, portanto, o viés educacional que permeava as ações daquelas agremiações de homens pretos.

Diz a tradição que os “dadás”, reis negros de Ajudá, cidade localizada no reino de Daomé - na Costa do Benim, que se dedicavam ao tráfico negreiro na África, acreditavam que deveriam passar os escravos que seriam embarcados para o além atlântico “na árvore do esquecimento”. Praticantes do vodum, religião africana, temiam ser amaldiçoados pelos futuros escravos. Silva (2004) nos conta que

... antes que estes subissem nas canoas que os levaria aos navios - afirma uma “tradição” que parece ter sido construída no fim do século passado, mas possui alto valor simbólico – deviam dar três voltas a uma grande árvore, a árvore do esquecimento, a fim de se desvincularem para sempre da vida anterior. (SILVA, 2004, p. 139)

Ainda que tais rituais servissem para “abrandar” a consciência dos dadás, ao que parece, não contribuíram para que a memória do negro escravizado no Brasil se

perdesse, conforme observamos na atuação das Irmandades, como a dos homens pretos. Se outrora, agremiações ou irmandades procuravam manter os costumes e a cultura dos escravos negros, hoje esse papel deve ser reservado principalmente à educação, com o objetivo de resgatar e elevar a auto-estima dos afro-descendentes.

O próprio Nabuco (2000), era quem indicava a importância da educação no resgate da auto-estima do negro na sociedade brasileira, lembrando que

Depois que os últimos escravos houverem sido arrancados ao poder sinistro que representa para a raça negra a maldição da cor, será ainda preciso desbastar, por meio de uma educação viril e séria, a lenta estratificação de trezentos anos de cativo, isto é, de despotismo, superstição e ignorância. (NABUCO, 2000, p. 03)

Ao que tudo indica, “findo” a escravidão há mais de cem anos, este desafio ainda se encontra longe de ser vencido. Hoje, a exclusão do negro no ensino médio se evidencia, tornando-se ainda maior que a exclusão do negro nas escolas de ensino fundamental. Todavia, no Brasil colônia, o ensino secundário já era exclusividade de uma minoria, pois conforme salienta Marcílio (2004, p. 5) “o ensino secundário era quase um ensino aristocrático”. Silva (1969, p. 20) compartilhava estas idéias, pois afirmava que “De fato, o ensino secundário era um ensino de classe, um ensino devotado a valores e ideais aristocráticos ou aristocratizantes, um ensino acentuadamente de inutilidades ornamentais”.

Cunha (1975) lembra a maneira generalizada de como ocorria a exclusão das “classes” desfavorecidas do espaço escolar, relatando que

No início das sociedades capitalistas até o seu amadurecimento no século XIX, os sistemas escolares excluía praticamente todos os trabalhadores. As escolas eram freqüentadas pelas classes dominantes e pelas camadas médias e somente as poucas escolas mantidas por entidades beneficentes, a título de caridade, aceitavam filhos de trabalhadores, preferencialmente os órfãos e os abandonados. Um sistema educacional privilegiava as elites políticas, culturais,

eclesiásticas, etc. e outras amparavam os “desvalidos”. (CUNHA, 1975, p. 113-114)

A escrita, a leitura e a educação formal, à época, eram atividades consideradas “nobres”, praticadas por uma pequena parcela da nobreza. Da nobreza à burguesia, e daquelas às atuais classes abastadas, a educação, em seus diversos níveis, manteve seu caráter elitista, um “modismo” que foi incorporado pela elite, agregando ao indivíduo o “capital cultural” necessário para legitimar e perpetuar a sua condição de “superioridade”.

Para a classe hegemônica, esse modismo não pode ser universalizado, nem convém a sua popularização, pois como lembrou Bourdieu (1996, p. 17) [...] “Uma prática inicialmente nobre pode ser abandonada pelos nobres – e isso ocorre com freqüência – tão logo seja adotada por uma fração crescente da burguesia e da pequena burguesia, e logo das classes populares...”. A universalização do ensino, principalmente o superior, deixaria de ser um privilégio dos indivíduos que detém o “capital econômico”, uma vez que tornaria homogênea a condição educacional dos indivíduos, permitindo que sejam tratados, pelo menos naquele nível [o da educação] como iguais.

Como essa “prática nobre” – a da educação elitista – mostrou-se uma importante aliada para a manutenção da ordem das coisas, torna-se mais compreensível o esforço da elite econômica brasileira em dificultar o acesso da população de baixa renda ao ensino superior de qualidade, bem como, concomitantemente, a popularização de cursos superiores com estrutura educacional de “qualidade duvidosa”, pois conforme o pensamento de Bordieu (1996, p. 37), [...] “a instituição escolar institui fronteiras sociais análogas àquelas que separavam a grande nobreza da pequena nobreza, e esta dos simples plebeus”.

Se era afunilada a entrada dos filhos de trabalhadores brancos às escolas, imagine-se aos filhos dos negros, escravos ou libertos? Pastore e Silva (2000, p. 6) aborda a questão contemporânea da desigualdade de oportunidades entre brancos e negros, e reflete que [...] “o núcleo duro das desvantagens que pretos e pardos parecem sofrer se localiza no processo de aquisição educacional”, o que sugere novamente que o histórico de exclusão dos negros e afro-descendentes dos espaços educacionais, vem dificultando seu avanço em busca de uma ascensão econômica e social.

Também o “término” da escravidão, e a transição para o trabalho assalariado, foram fatores que trouxeram grandes dificuldades para os negros, pois conforme salientou Fernandes (1964)

À medida que o trabalho livre corrompeu a ordem escravocrata e, principalmente, depois que o regime servil foi abolido..., o regime escravocrata não preparou o escravo (e, portanto, também não preparou o liberto) para agir plenamente como “trabalhador livre”. (FERNANDES, 1964, p. 37)

Some-se às observações de Fernandes (1964, p. 37), os impactos gerados pela imigração dos europeus, pois “em consequência da imigração, em plena escravidão os libertos foram gradualmente eliminados pelo concorrente branco”.

É oportuno resgatar aqui, o que se poderia configurar como o princípio de uma “luta de classes”, ou o melhor seria considerar como um “conflito de interesses”, a atuação dos sindicatos que representavam o proletariado urbano, pois segundo Comas (1970)

O preconceito de cor não apenas serviu como fundamento para a introdução de um sistema de castas em nossa sociedade, mas também foi usado como uma arma pelos sindicatos de trabalhadores para combater a competição do proletariado negro e amarelo.(COMAS, 1970, p. 28)

Mais uma vez o indivíduo negro foi preterido, pois com maior evidência nas áreas urbanas, a industrialização no Brasil começava a tomar vulto, acentuando-se na passagem do século XIX para o século XX, períodos que compreendem a “libertação” dos escravos e o avolumar dos imigrantes europeus. Os negros recém libertos - em sua grande maioria sem o mínimo de qualificação profissional - não tinha como competir com os imigrantes, em grande parte alfabetizados, muitos testemunhas da Revolução Industrial, a tempos implantada na Europa, o que lhes propiciava uma maior “bagagem” tecnológica.

Nascimento (1968) lembra que em decorrência da ausência da educação formal, muitos negros sequer compreendiam a sua real condição, pois

O negro analfabeto, por sua vez, tem mais dificuldades em compreender as diferenças existentes entre brancos e os de sua cor, e se mantém, por ignorância, em nível social inferior, atribuindo essa inferioridade e essa desigualdade puramente a uma questão de cor. (NASCIMENTO, 1968, p. 279)

Assim, para Nascimento (1968) também a educação para o negro é um importante instrumento de democratização de direitos e oportunidades, pois afirma que

Com a educação primária, secundária ou profissional, abrir-se-iam novos campos de trabalho a esses que hoje, se mantêm em nível trabalhista inferior, ocupando-se somente dos trabalhos os mais primitivos, o que lhes traz esse complexo de inferioridade que, erroneamente, atribuem, sem discernimento, à cor. (NASCIMENTO, 1968, p. 279)

Uma outra questão, que embora possa parecer contrária à nossa proposta, deve ser suscitada: a de que os negros e afro-descendentes, mesmo com uma qualificação educacional superior, não conseguem transcender sua trajetória modal.

Munanga (1988), indica que mesmo com a adequada qualificação educacional, a ascensão para o indivíduo negro é “dificultada”, afirmando que

As línguas ocidentais foram bem domesticadas pelos intelectuais negros, além de terem acesso às disciplinas científicas nas universidades européias. Com isso, esperavam um tratamento igual. Infelizmente, no plano social, não deixavam de ser negros, e conseqüentemente, inferiores. (MUNANGA, 1988, p. 6)

Marcos Hideaki Ono, ex-professor de Física, ao conceder entrevista para revista *Veja*⁸, ilustra o preconceito inculcado nos alunos do colégio em que trabalhava, e a dificuldade de uma docente negra em ser aceita pelos alunos, afirmando que “uma de suas colegas pediu demissão depois que os alunos começaram a atirar-lhe moedas, insinuando que ela, por ser negra, era indigente”. Embora o artigo faça alusão principalmente à violência na escola, embute-se aí, como pano de fundo, o preconceito racial, que não deixa de se configurar também, uma forma de violência.

De forma bastante próxima, salienta Valente (1994) que

Apesar dos pesares, há negros que ascendem socialmente via escolarização. Aos trancos e barrancos, alguns conseguem chegar à universidade. Com isso galgam alguns degraus na hierarquia social. Curioso é que são esses os negros que sentem de modo crescente, as manifestações de preconceito e discriminação sociais. Isso porque nesse nível ocorre uma competição mais acirrada com os brancos na disputa e ocupação de posições. (VALENTE, 1994, p. 53)

Embora as concepções de Munanga e Valente pareçam deterministas, de “conceberem” que em alguns aspectos, nem a educação traria condições para a ascensão social e econômica dos afro-descendentes, pensamos que essas “representações” dos autores devem ser entendidas não como um aspecto de

⁸ *Veja* – Editora Abril, edição 1904 – ano 38 – nº 19 – 11 de março de 2005, página 62-66.

acomodação, mas sim como um desafio, uma alerta, pois se com a devida escolarização, as “barreiras” se fazem presente, o quanto se tornaria difícil transcendê-las na ausência da educação.

E esse desafio, e essa alerta, é o de concebermos uma escola que instigue nos alunos o respeito à diversidade e à uma ascensão educacional e social, e não como um reprodutor de desigualdades, pois segundo Bourdieu (1998)

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998, p. 41)

Atribuir ao negro, a responsabilidade exclusiva pela própria mobilidade social, é contribuir para que as discrepâncias sociais, em termos educacionais, em termos sociais e em termos financeiros se perpetue. Se perpetue não por uma questão de incapacidade do negro de gerir a complexa relação social que permeia a sociedade brasileira.

Mesmo submetido à uma “condição inferior” por mais de quatro séculos, o negro resistiu ao cativo, à chibata, posteriormente à marginalização, e agora ao preconceito racial, que o alija sobremaneira, das oportunidades educacionais.

Etéreas porque, se não houver ações afirmativas que instiguem na escola, aos menores - que ainda não rezam pela cartilha do “B, A, BÁ” do racismo - o respeito à diversidade, estaremos fadados a tolerar o mito da inferioridade do negro, pois Comas (1970, p. 29) lembra que “Àqueles que assinalam os obstáculos de natureza diversa impostos aos mulatos, os racistas respondem que ainda assim

teriam êxito, não obstante a agressividade do meio, se fôssem suficientemente dotados”.

Esses obstáculos são produzidos e reproduzidos de diversas maneiras: alguns históricos e explícitos [como os anteriormente mencionados], outros implícitos e, até sutis [estereotipados, caricaturados, disfarçados] como as gravuras (cópias de cartões postais) que compõe o anexo D. São figuras “inofensivas”, que apregoam, inclusive ao próprio negro, a sua “malandragem”, sua “vadiagem”, seu “erotismo”, sua “subserviência”, dentre outras, agravado neste caso com a possibilidade de circulação mundial, por tratar-se de cartões postais. Poderíamos nos perguntar: haveriam cartões postais com gravuras de negros com motivos educacionais?

Dessa forma, “impedir”, de maneira coletiva, ainda que inconscientemente, que um segmento étnico alcance a ascensão educacional, utilizando-a de trampolim para conseguir transcender a Trajetória Modal, e conseqüentemente ascender financeira e socialmente, e também praticar “retaliações” financeiras, ao indivíduo negro que teve uma oportunidade educacional, tem o mesmo sentido de preservação hegemônica, ou até um sentimento de mecanismo de defesa coletivo, da classe que segura as “rédeas” da economia do país.

Bourdieu (1996, pg. 32) assinala que “Não há dúvida de que, como já sugeri, os detentores do capital escolar são, é certo, os mais inclinados à impaciência e à revolta contra os privilégios dos detentores do capital político...” Esse pensamento de Pierre Bourdieu, em parte, nos auxilia a compreender o histórico da exclusão dos negros, e atuais afro-descendentes, do espaço escolar.

Siss (2003), lembra que

No início do século XXI, se a exclusão dos afro-brasileiros do nosso sistema educacional não é legalmente expressa, ela se atualiza através da inserção subordinada e precarizada dos membros desse grupo racial ao sistema de ensino, o que equivale a mantê-los subalternizados frente ao grupo racial branco. (SISS, 2003, p. 14)

Diante do exposto, analisando o histórico da exclusão dos negros no espaço escolar, pensamos que, em parte, esta “desvantagem” tecnológica fomentou o processo de exclusão social do negro no pós-escravidão, marginalizando-o. Para garantirem a sua sobrevivência e a de sua prole, tiveram que se sujeitar a qualquer trabalho, alimentando o ciclo da exclusão, que até hoje, media as relações sociais no Brasil [e para o negro e afro-descendentes]: trabalho não qualificado, baixa remuneração, filhos com baixa escolaridade e reinício do ciclo.

É oportuno resgatar as reflexões de Conceição (2004) que afirma que

É desse modo que podemos entender melhor a grande deficiência educacional dos negros que, em geral, têm maiores dificuldades nas escolas pelo fato de o preconceito aí manifestar de modo inclemente sobre indivíduos ainda em formação e também pelo fato de os negros, que compõe a maior parte da população pobre, terem de trabalhar mais cedo em virtude das dificuldades econômicas de suas famílias. (CONCEIÇÃO, 2004, p. 36)

Conceição (2004) complementa esse pensamento, escrevendo que:

Esse resultado educacional tomado isoladamente reforça o consenso de que os negros têm menor capacidade intelectual. Por sua vez, tal pressuposto terá efeitos na área política e na área econômica, dada a maior dificuldade enfrentada pelo negro para uma formação adequada. (CONCEIÇÃO, 2004, p. 36)

O pensamento de Kant, “sapere aude”⁹ [ousa saber] , é significativo para este resgate histórico que propomos, para melhor compreender a exclusão dos afro-descendentes das universidades. Este “ousar saber”, incutido nas nossas ações, nos auxilia a desvelar o quanto os negros e pardos do Brasil foram, e continuam sendo preteridos no processo de educação formal, como forma autêntica de alcançar sua ascensão econômica e social.

Entretanto, a democratização do ensino é condição primordial para a ocorrência da igualdade de oportunidades, pois como afirmou o Educador Paulo Freire (2000, p. 67), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda”.

Levando em consideração as observações da dificuldade dos negros ascenderem à educação básica, como chegariam eles à Universidade? Qual seria o perfil social desses educandos? Teriam eles galgado condições econômicas privilegiadas.

Refletindo sobre este pensamento de Paulo Freire, passemos ao próximo capítulo, que versa sobre a contextualização de Presidente Prudente, a criação da Faculdade de Ciências e Tecnologia e a inserção do negro em sua história.

⁹ Citação constante no título do Boletim “**Sapere Aude**” da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – São José do Rio Preto/SP. Pensamento atribuído ao filósofo Emmanuel Kant (1724 – 1804).

CAPÍTULO II

Presidente Prudente, a criação da Faculdade de Ciências e Tecnologia e a inserção do negro em sua história

2.1. Presidente Prudente: uma breve contextualização

“Aberto pelos homens de Minas Gerais e pesquisado pelos homens da Ciência, o extremo oeste de São Paulo só se povoaria realmente com o aparecimento dos cafezais”

Dióres Santos Abreu , 1972.

Quando propomos que seja efetuado o levantamento do perfil sócio econômico e acadêmico de um segmento de alunos da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp, campus de Presidente Prudente, pensamos ser significativo um resgate do histórico daquela instituição, visando uma melhor contextualização, pois em conformidade com o pensamento de Lima (2005, p. 9) “Com esse resgate busco compreender as relações sociais, de poder, de conflito de classes...”

De forma semelhante, Graciani (1984) concebe que

... não há como separar a análise da instituição universitária do contexto histórico em que ela se manifesta, pois partimos do pressuposto de que as instituições educacionais são instrumentos criados e utilizados pela sociedade para reproduzir o sistema de relações existentes, de forma a garantir e perpetuar a própria sociedade em sua forma atual. (GRACIANI, 1984, p. 17)

Entretanto, conhecer fragmentos do histórico da cidade que “abarcou” a FCT – Unesp – Presidente Prudente - é condição premente para a contextualização de sua história. Ribeiro (1999), ao refletir sobre a ocupação populacional da região que formaria a cidade de Presidente Prudente escreve que

Os primeiros moradores desta região foram os indígenas da Tribo dos Coroados. Com o desenvolvimento que ocorreu na província de São Paulo propiciado pela cultura do café, os desbravadores em lutas constantes com os indígenas, ocuparam a área nos meados do século XIX. (RIBEIRO, 1999, p. 21)

Abreu (1972) indica que Presidente Prudente foi

Fundada pelos pioneiros que desbravaram o extremo oeste do Estado de São Paulo, situada na Alta Sorocabana, a origem de Presidente Prudente Prende-se à expansão cafeeira nos espigões do planalto ocidental paulista, favorecida pela política de valorização do café da década de 20. (ABREU, 1972, p. 9)

Ainda com vistas à ocupação territorial regional, Ribeiro (1999, p. 21) salientou que “A expansão e ocupação desta região deu-se dentro do contexto do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, com a Lei de Terras¹⁰ de 1850, a extinção do tráfico de escravos e a imigração de trabalhadores europeus”, tomando novo fôlego após a 1ª Guerra Mundial, com a retomada da expansão cafeeira. Lembra Ribeiro (1999, p. 21) que [...] “a ocupação da região de Presidente Prudente pelo café não se fez só pelo latifúndio cafeeiro, mas também pela pequena propriedade, pelo colono e sua família”.

Presidente Prudente surgiria da reunião de dois núcleos urbanos, na visão de Ribeiro (1999, p. 22-23) “criados para ampararem as vendas de terras feitas pelo Cel Francisco de Paula Goulart e Cel José Soares Marcondes, ... orientado pela ferrovia, que era a principal via de circulação de pessoas e mercadorias...”

¹⁰ SALLUM Jr, Basílio. Capitalismo e cafeicultura: Oeste Paulista, 1888-1930. São Paulo: Duas Cidades, 1982. p. 15 descreveu a Lei de Terras como aquela que sancionava todas as formas de aquisição de terras existentes: por concessão governamental (sesmarias), por ocupação (posse) ou compra. Todas as outras terras, à exceção das que eram usadas como bem público, eram consideradas devolutas, transformando, assim, toda a terra em mercadoria, a que só se podia ter acesso legal através da compra. No entanto, a legitimação da posse era obtida, muitas vezes, por aqueles que conseguiam os favores da máquina governamental, com falsificações, subornos, testemunhas compradas, etc.



Figura 5: Presidente Prudente em 1921. Fonte: Tese de doutoramento de Dióres Santos Abreu(1972).

Abreu (1972, p. 38) salienta a importância da Ferrovia para o desenvolvimento local, pois “a ferrovia foi a melhor maneira para os negociantes das terras levarem seus compradores em potencial a conhecerem as glebas; favoreceu a penetração, os loteamentos, a ocupação do solo”.

Para Abreu (1972, p. 38) “A ferrovia foi importante na economia cafeeira, sendo uma das vigas da sua infra-estrutura”. E complementa o autor (1972, p. 38), que: “... no caso particular de Presidente Prudente, o aparecimento e desenvolvimento da cidade ligaram-se estreitamente à Estrada de Ferro Sorocabana”.

A linha férrea propiciou não somente o desenvolvimento local, mas também o regional, como se observa na fotografia abaixo, que retrata um pouco da história de Presidente Bernardes, na época distrito de Presidente Prudente, que também se beneficiou com a chegada da ferrovia.



Figura 6: Estação de Guarucaia, em 1920, depois distrito de Presidente Bernardes, no município de Presidente Prudente. Fonte: Tese de doutoramento de Dióres Santos Abreu(1972).

A vila foi promovida a Distrito e logo depois, em 28 de Novembro de 1921, a Município, tendo seu desenvolvimento já acirrado a partir de 1925, como indicou Ribeiro (1999) que

... o crescimento da cidade propiciou a criação do primeiro Grupo Escolar (1925) ..., da primeira Casa de Saúde (1926), da instalação da Paróquia (1925) e da Inspeção Distrital de Ensino (1928). Surgiram Também os primeiros bancos e os primeiros jornais: A Ordem, fundado pelo Cel. Goulart, e o Paranapanema, fundado pelo Cel. Marcondes. (RIBEIRO, 1999, p. 26)

Aliado à expansão urbana e ao desenvolvimento do comércio, ocorreu a expansão dos serviços religiosos. Abreu (1972, p. 189) nos conta que “os serviços religiosos prestados pela Igreja Católica foram regularizados com a criação e instalação da paróquia em 1925”. Com a fotografia a seguir, retratamos a primeira capela construída em Presidente Prudente.



Figura 7: Primeira Capela de Presidente Prudente mandada construir pelo Coronel Coullart, em 1918, no centro da atual Praça 9 de Julho. Data: 1925. Fonte: Tese de doutoramento de Dióres Santos Abreu(1972).

Segundo Abreu (1972, p. 191) “a Igreja matriz definitiva, atualmente Catedral de São Sebastião, teve sua pedra fundamental lançada em 04 de agosto de 1936”. O autor relata ainda que desde os primeiros tempos, Presidente Prudente contava ainda com fiéis de outros segmentos religiosos, como os Evangélicos, os Espíritas e os Budistas.

Abreu (1972, p. 180), concebe que a efetivação e ampliação do serviço de saúde no município recém criado, teria grande relevância no desenvolvimento local, pois “A existência de serviços médicos tornava-se importante na medida em que atraia compradores para os negócios de terra.” Abreu (1972, p. 181) esclarece que em 1929 “a cidade possuía 11 médicos”, sendo que 1926 é a “data da fundação da primeira casa de saúde”. A fotografia impressa a seguir, registra a construção do primeiro pavilhão da Santa Casa de Misericórdia de Presidente Prudente.



Figura 8: O Primeiro pavilhão da Santa Casa de Misericórdia, em 1931. Fonte: Tese de doutoramento de Dióres Santos Abreu(1972).

Desta forma, os serviços de saúde oferecidos eram importantes não somente para os municípios locais, mas, de acordo com os relatos de Abreu (1972) eram atendidas

Pessoas vindas de Presidente Bernardes, Alvares Machado, Indiana, Santo Anastácio, Montalvão, Regente Feijó, Paraguaçu, Assis, José Teodoro, Piquerobi, Quatá, Anhumas, Mandaguari e Presidente Venceslau. (ABREU, 1972, p. 181)

Assim, a busca regional pelos serviços de saúde promovia o aquecimento do comércio local, que também iniciava a sua expansão.

O desenvolvimento local se engendrava de forma dinâmica. A comercialização das glebas e lotes se beneficiou com a instalação da ferrovia, que propiciava o escoamento da produção cafeeira e a movimentação de cargas e pessoas. O serviço de saúde, incentivava as pessoas a se estabelecerem na região, o que também viabilizava o aquecimento do comércio local. Restava a expansão do ensino.

Está consignado na obra de Abreu (1972, p. 181), que a “afluência de povoadores para a colonização de Goulart e de Marcondes fêz surgir logo, o problema de escolas para as crianças”.

O autor revela que o Coronel Goulart foi o responsável pela instalação da primeira escola no município, pois, em

1920, com o auxílio do Inspetor Escolar de Assis, solicitou ao Diretor Geral da Instrução Pública do Estado a criação de um estabelecimento de ensino. Foram então criadas as Escolas Reunidas com duas classes masculinas e duas femininas, que passaram a funcionar em prédio alugado e mobilado pelo próprio Goulart. (ABREU, 1972, p. 183)

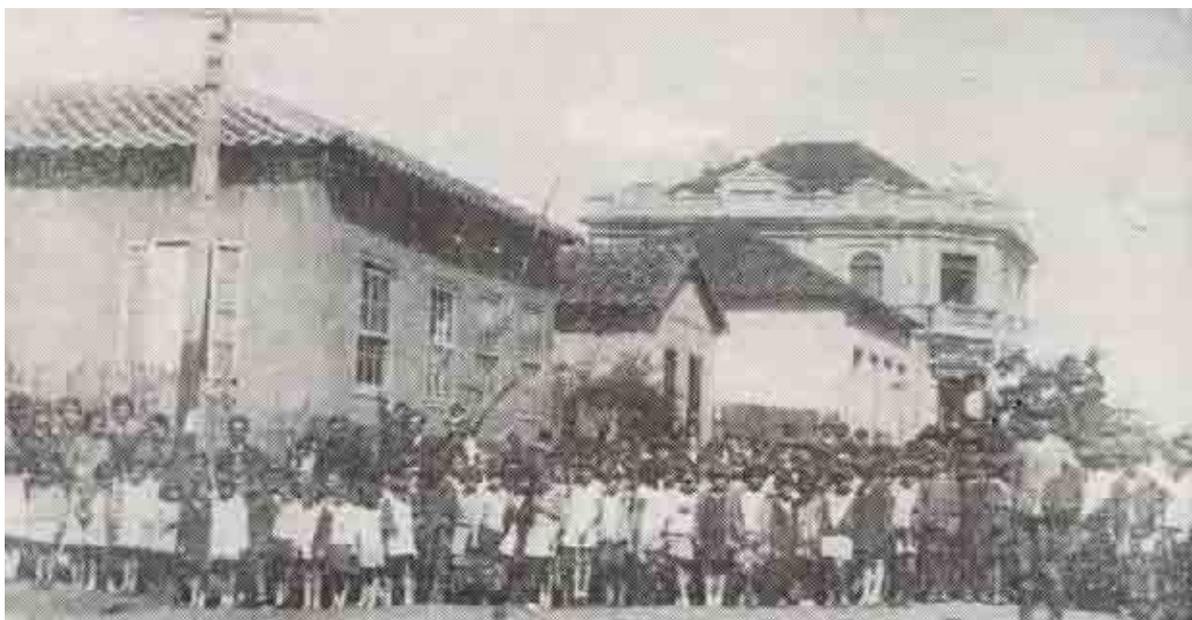


Figura 9: Primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente. Data: 1929. Fonte: Tese de doutoramento de Dióres Santos Abreu(1972).

O aparelhamento comercial da cidade, a expansão da lavoura cafeeira, o desenvolvimento do serviço de saúde, do serviço escolar e do serviço religioso, propiciariam o desenvolvimento geral do município, nos moldes como hoje se apresenta.

Nos compêndios históricos por nós encontrados, não localizamos referências a “personagens” negros que tiveram relevância social na formação da cidade de Presidente Prudente. De onde vieram os habitantes negros de Presidente Prudente? e quais atividades desenvolviam, naquele município que acabara de se formar?

No que concerne à origem dos negros na região de Presidente Prudente e quanto às suas ocupações, a Dissertação de Mestrado de Marcus Vinicius Pinheiro da Conceição (2004) traz uma entrevista elucidativa, concedida pelos Agentes Pastorais Negros (APN) Edis Moreira de Araújo (na ocasião ex-presidente) e de Guilherme (secretário), a qual transcreveremos em parte. Naquela oportunidade, os APN'S esclareceram que

Então, esse povo, eles vieram de onde? Eles vieram da Bahia, de Minas, do Rio de Janeiro, do Nordeste. São pessoas que vieram perambulando de pau-de-arara (Sr. Guilherme acrescenta: na leva do café, do algodão)... (CONCEIÇÃO, 2004, p. 49)

O contexto histórico apresentado e as declarações dos APN's, instigam o autor para alguns questionamentos* pessoais: Havia a presença do indivíduo negro entre os trabalhadores braçais que construíram a linha férrea? E entre os trabalhadores rurais da lida do café e do algodão? O mesmo valeria para os operários que construíram a Casa de Saúde, o Primeiro Grupo Escolar e a Catedral Católica ?

Embora não tenhamos localizado informações históricas sobre a vinda dos negros para esta localidade, nem tampouco quanto as atividades laborativas que desenvolviam, é de se supor que aqui estavam presentes. Habitantes da região, utilizavam-se do trem como meio de transporte, labutavam nas lavouras, utilizavam o serviço de saúde, e até eram “doutrinados” pela Igreja.

Mas e na escola, havia a presença do aluno negro? E no curso superior, que seria instalado já no final da década de 1950? Freqüentariam esse nível de ensino?

* Seria interessante que, no futuro, algum pesquisador voltasse um olhar para a origem e ocupação formal dos afro-brasileiros habitantes do município de Presidente Prudente. De onde vieram? O que faziam ?

Ao analisarmos a reflexão a seguir, expressa na Dissertação de Conceição (2004), somos sugestionados a pensar que, se houve a presença do afro-brasileiro naquele espaço, se fez de forma ínfima, uma vez que o autor aponta que

Há uma nítida noção, portanto, de que a cidade de Presidente Prudente, como parte integrante dessa escala nacional maior, é *locus* da reprodução de estereótipos de um modelo de desenvolvimento excludente, seletivo e perverso. Sua relevância regional como maior e mais importante cidade da Alta Sorocabana merece destaque pra que possamos compreender a abrangência do racismo, que opera no espaço-tempo das relação do dia-a-dia, permeando todos os meandros de uma sociedade ainda apoiada sobre mitos. (CONCEIÇÃO, 2004, p. 53)

Conceição (2004) é peremptório ao abordar a questão da situação de exclusão do negro prudentino, pois complementa as suas reflexões afirmando que

não é de admirar, pelo que foi dito nas linhas acima, como a situação do negro na cidade de Presidente Prudente é aquela do atraso, da exclusão das áreas de maior dinâmica econômica e, portanto, de maior valorização sócio espacial. (CONCEIÇÃO, 2004, p. 88)

Neste contexto histórico que esboçamos, naquele mesmo espaço urbano descrito por Conceição (2004), nasceria o Instituto Isolado de Ensino Superior, atual Universidade Estadual Paulista – Unesp – de Presidente Prudente, que descreveremos a seguir.

2.2. A Criação do Instituto e Faculdade e sua importância no contexto social prudentino



Figura 10: Vista frontal do prédio da FCT Unesp Presidente Prudente (atual)

Naquele contexto, no final da década de 50, seria criada a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Prudente. A Tese de Doutorado de Eunice Ladeia Guimarães Lima (2005), intitulada: O Instituto Isolado de Ensino Superior – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Prudente-1959-1975: Uma Instituição Além das Fronteiras, será um norte para a elaboração deste capítulo, por oferecer significativos instrumentos para a compreensão da relevância histórica e social da FCT Unesp de Presidente Prudente.

Em 17 de setembro de 1957, o Governador Jânio Quadros promulgou a Lei Estadual 4.131, que criava a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, sendo nomeado, em ato de 06 de agosto de 1958, o Prof. Dr. Joaquim Alfredo da Fonseca

(na ocasião catedrático da PUC de São Paulo) como seu Diretor, responsabilizando-se pela instalação da FCT em Presidente Prudente.

O decreto 45.775, de 13 de abril de 1959, assinado pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek, aos 19 de abril de 1959, autorizou o funcionamento dos cursos de Pedagogia e de Geografia. Em 03 de maio de 1959, o IIES – FFCL (Instituto Isolado de Ensino Superior de Presidente Prudente – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Prudente), começou a funcionar, tendo nesse mesmo dia, a sua alua inaugural.

Embora a faculdade se intitulasse de Filosofia Ciências e Letras, a instituição nunca chegou a oferecer um curso de Letras. A princípio, instalado em prédio cedido, iniciou suas atividades com os cursos de licenciatura plena em Pedagogia e Geografia, ambos com 04 anos de duração.

A partir de 1963, passou a oferecer também o curso de Ciências Sociais (Parecer 354/62 do CEES de 13/11/62), e Matemática (27/12/62). Em 1969, cria o curso de Licenciatura Curta em Ciências e em 1975, Licenciatura Curta em Estudos Sociais, ambos com 03 anos de duração (habilitação para lecionar apenas para o Ginásio).

Após concluírem aquelas Licenciaturas, os alunos podiam optar por prosseguir os estudos no próprio instituto – mais um ano de Matemática para os Licenciados em Ciências, ou mais um ano de Geografia aos habilitados em Estudos Sociais – alcançando a Licenciatura Plena. Podiam ainda complementar os estudos de algumas disciplinas em outras instituições, como por exemplo Química, Física ou Biologia, para os Licenciados em Ciências, e História, para os Licenciados em Estudos Sociais.

O último vestibular do IIES-FFCL de Presidente Prudente foi em 1975, para ingresso de alunos ao ano letivo de 1976. Neste ano, o governo paulista criava a UNESP (Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”), da junção dos institutos isolados existentes no estado , além da criação de outras unidades.

Ao se tornar Unesp, os cursos de Licenciatura em Estudos Sociais, Ciências, Pedagogia e Ciências Sociais, existentes no IIES – FFCL de Presidente Prudente foram fechados [mantendo-se apenas até que as turmas que já estavam cursando concluíssem os cursos]. Permaneceram os cursos de Matemática e Geografia, quando a unidade de Presidente Prudente passa a se intitular, a partir de 1977, Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais (IPEA). Novos cursos foram sendo “oferecidos”, até chegar na estrutura que apresenta hoje.

Aqui estão, de forma resumida, características da Instituição pública que acolheria os alunos para o ensino superior gratuito, “inclusive os afro-descendentes”. O próximo item deste capítulo, nos fará refletir sobre a inserção do negro naquele espaço escolar.

2.3. Narrativas sobre a ausência de negros na FCT/Unesp

Com os questionários e dados estatísticos levantados, delineamos parcialmente o perfil sócio econômico e acadêmico dos alunos negros da FCT/Unesp, atribuindo ao trabalho um viés a priori, predominantemente quantitativo. Porém, histórias ocorreram desde a fundação da FCT, atinentes às relações raciais,

que permearam a convivência social e acadêmica. Para ampliar a faceta qualitativa desse trabalho, passaremos a transcrever fragmentos das entrevistas realizadas com a professora Dr^a Ruth Künzli [do corpo docente da faculdade desde 1967] e a Sr^a Maria de Jesus Bruno Belizário, auxiliar geral [funcionária da universidade].

Foram escolhidas tais representantes, pelo fato professora Dr^a Ruth ter feito parte da primeira turma do curso de Geografia, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – F.F.C.L. de Presidente Prudente, e logo em seguida ingressado na docência universitária, tendo sido portanto observadora privilegiada de importantes fatos históricos ocorridos, e a Sr^a Maria, pela convivência com os diversos professores, alunos e demais funcionários da Instituição.

Uma condição que acreditamos ser importante para compreender o processo de exclusão do aluno negro na Unesp de Presidente, tem relação direta com o passado. Quando a professora Ruth Künzli descreve o cenário étnico dos alunos no final da década de 50 e início da década de 60, ela esclarece que os alunos do Instituto eram de etnia

Branca. Na minha sala havia apenas uma aluna negra. Já no primeiro ano de Pedagogia acho que não havia nenhuma, nem me lembro. Na segunda turma sim. Na Geografia nos anos seguintes também eu não tenho bem certeza. De qualquer forma, o perfil predominante realmente era branco, inclusive orientais. Havia uma freqüência maior de alunos orientais, tanto no curso de Pedagogia quanto no de Geografia.

Também em relação à Docência, a professora Ruth nos esclarece que a presença de professores negros ou pardos ministrando aulas na Faculdade era inexistente. Para a questão: Entre os anos de 59 e 62 quando a senhora era aluna do curso de Geografia, haviam professores negros ministrando aula? obtivemos a resposta: “Não. Não que eu me lembre”. Quando direcionamos a questão para o curso de Pedagogia, a professora Ruth esclareceu que

Não. No final do curso, assim que eu sai da faculdade havia um professor que tinha ascendência afro, mas não se poderia chamá-lo de negro, mas foi o único que eu me lembro que tinha algumas características. Grande parte dos professores da Geografia por exemplo tinham vínculos com Milton Santos em São Paulo, mas professores nossos eu não me lembro.

Essa condição, da ínfima presença de docentes negros na Faculdade se manteve, pois é a própria professora Ruth quem indica que

No momento, de cabeça, eu só me lembro de uma professora da pedagogia, negra. ...Aliás duas: a professora Abadia e a professora Gislene. São essas que eu conheço de origem afro.

Esta mesma lembrança é resgatada pela funcionária Maria, que ao falar sobre a etnia predominante nos Docentes na Universidade esclarece que

... é a cor branca (risos), porque quanto ao negro nós temos só a Gislene. Tínhamos a Abádia que foi embora, mas atualmente vejo a Gislene e esta nova que entrou agora.

Esta fala da funcionária Maria é muito oportuna, uma vez que revela, de forma contundente, que a presença de docentes negros na Universidade Estadual Paulista é inexpressiva. De fato, a professora Dr^a Maria Abadia da Silva, que inclusive foi minha professora durante a graduação, da disciplina de Educação Comparada, está lecionando na Universidade de Brasília (Brasília/DF), desde 10/06/2002. A professora Dr^a Gislene Aparecida Santos encontra-se atualmente ministrando aulas na Universidade de São Paulo – USP. A outra docente negra, que a Sr^a Maria não soube precisar o nome, trata-se da professora Dr^a Maria do Carmo de Sousa, docente de Educação Matemática, que ministra disciplinas para os cursos

de Pedagogia e Matemática, porém em regime parcial. Portanto, professores negros efetivos no quadro docente não há nenhum em atividade.

Em relação ao quadro funcional da Universidade, nas ocupações mais “modestas” os afro-brasileiros se encontram melhor representados. Quando perguntamos à Dona Maria Belizário, entre os colegas de trabalho, qual cor ou raça predominava, ela nos disse que: “Mais ou menos igual, porque nós temos negros na faxina, como faxineiro, temos negros, não todos, mas predomina mais o negro, o mulato, do que o branco. E como os jardineiros também”.

Porém, quando o trabalho demanda um maior nível educacional e de qualificação profissional, a presença do afro-brasileiro se restringe. Ao abordarmos a Dona Maria, quanto a representatividade de cor ou raça dos funcionários de nível administrativo ou técnico, ela nos respondeu que “Há mais cor branca”.

Este “microcosmo” funcional que compõem a Universidade Estadual Paulista – Unesp - campus de Presidente Prudente, é semelhante ao “macrocosmo” representado pela sociedade brasileira. Na base da pirâmide, nas atividades que exigem pouca qualificação, como faxineiro e jardineiro, lembrados pela funcionária Maria de Jesus Bruno Belizário, a presença do negro é vista como normal. Numa faixa intermediária, a presença do negro começa a se afunilar e quando chegamos ao topo da pirâmide, é muito raro a presença do negro.

Inicialmente, pretendíamos efetuar a “colheita” de entrevistas com outros professores e/ou funcionários da FCT/Unesp. Todavia, a professora Dr^a Ruth e a Sr^a Maria Belizário foram tão enfáticas em suas entrevistas, no que tange a representação do negro (docente e discente) na Universidade, que outras entrevistas, sob o nosso ponto de vista se tornariam redundantes e repetitivas.

Se esta situação de exclusão se apresenta a nível nacional, qual a atual condição econômica e educacional dos afro-brasileiros? Esta situação se confirma e se repete na Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente? Qual o perfil sócio econômico e acadêmico do aluno negro daquela Instituição ? É o que nos propomos a revelar no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III

**O perfil sócio-econômico e acadêmico do aluno negro da
Universidade Estadual Paulista – Unesp – campus de
Presidente Prudente**

3.1. A atual condição educacional do negro no Brasil

Realizado no primeiro capítulo o levantamento histórico da trajetória étnico-racial mundial e brasileira, e no segundo capítulo a criação do Instituto Superior de Ensino de Presidente Prudente e a inserção do negro naquele espaço, passaremos a demonstrar no terceiro capítulo dados quantitativos sobre a situação educacional e econômica do negro no Brasil, bem como apresentaremos o perfil sócio econômico e acadêmico do aluno negro da FCT, contemplando ainda os resultados obtidos através das respostas das questões, com vistas a uma melhor compreensão do contexto onde se insere os alunos afro-descendentes.

Antes porém, será demonstrado os indicativos a nível de nacional.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, trouxe em sua versão do censo 2000, diversos indicativos que nos auxiliam a compreender a situação sócio econômica e educacional dos negros no Brasil.

Dentre tais indicativos, algumas tabelas apresentadas são bastante significativas para a elucidação do atual quadro de exclusão dos negros dos espaços escolares, quais sejam:

- Distribuição da população brasileira por cor ou raça;
- População brasileira por cor ou raça e alfabetização;
- Situação de domicílio por cor ou raça;
- Média da renda domiciliar per capita por cor ou raça e os grupos de idade – Brasil e Grandes Regiões; e
- Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível educacional concluído, segundo a cor ou raça.

Pretendemos, com o cruzamento de dados destas tabelas e indicativos, delinear a condição educacional do negro, e sua representatividade diante as demais etnias que compõe o povo brasileiro.

O censo 2000 contabilizou a população brasileira em 153.486.617 habitantes, dividindo-os no quesito gênero, em 75.271.235 de homens e 78.215.382 de mulheres. Para o desenvolvimento de sua pesquisa, o IBGE vem utilizando a terminologia “cor ou raça” como estratégia de abordagem, indicando aos pesquisados, as seguintes cores ou raças: Branca, Preta, Amarela, Parda, Indígena e Sem declaração. Segundo o IBGE, naquele ano, em termos de cor ou raça, a população brasileira estava assim distribuída:

Tabela 1 – Distribuição da população brasileira por cor ou raça no Brasil

| Cor ou raça | Branca | Preta | Amarela | Parda | Indígena | S/declaração |
|------------------|------------|-----------|---------|------------|----------|--------------|
| População | 82.459.440 | 9.823.842 | 720.427 | 58.788.328 | 652.883 | 1.041.697 |
| % | 53,72 | 6,40 | 0,46 | 38,30 | 0,42 | 0,67 |

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Censo Demográfico 2000.

O gráfico 1 abaixo, ilustra o percentual da população por cor ou raça, de acordo com a tabela 1:

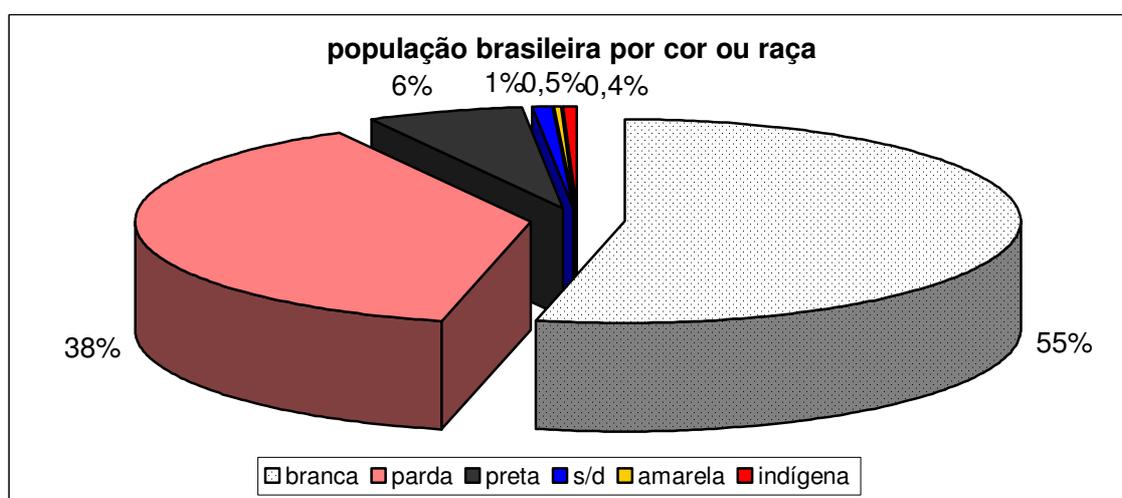


Gráfico 1: População Brasileira por cor ou Raça. Fonte: Censo demográfico 2000 - IBGE

Desta forma, é possível visualizar que, segundo o censo demográfico 2000, os afro-brasileiros, aqui considerados os pretos e pardos, compõe 44,7 % da população brasileira. As condições que expomos anteriormente, e que tende a incutir no afro-brasileiro uma “baixa” auto-estima, devem ser levadas em consideração para a compreensão deste percentual, pois o histórico de exclusão social do negro, e o “embranquecimento” como estratégia de superação de barreiras sociais, sutilmente incutidos no seu imaginário, pode levar uma significativa parcela dos entrevistados a “mascarar” ou omitir, ainda que inconscientemente, a sua cor ou raça. Assim, não constituiria uma atitude “exagerada”, a de conceber os afro-brasileiros como mais da metade da população.

A tabela 2 a seguir, nos permite um comparativo entre a proporção de não alfabetizados, e alfabetizados, por cor ou raça:

Tabela 2 – população brasileira por cor ou raça e alfabetização

| Cor ou raça | Branca | Preta | Amarela | Parda | Indígena | S/declaração |
|--------------------|---------------|--------------|----------------|--------------|-----------------|---------------------|
| Alfabetizados | 73.499.592 | 7.541.293 | 672.808 | 46.389.551 | 455.883 | 833.714 |
| % | 56,80 | 5,82 | 0,51 | 35,85 | 0,35 | 0,64 |
| % população global | 89,13 | 76,76 | 93,39 | 78,90 | 69,82 | 80,03 |
| Não alfabetizados | 8.959.848 | 2.282.549 | 47.618 | 12.398.777 | 197.000 | 207.983 |
| % | 37,18 | 9,47 | 0,19 | 51,46 | 0,81 | 0,86 |
| % população global | 10,87 | 23,24 | 6,61 | 21,10 | 30,18 | 19,97 |

Fonte: IBGE Censo demográfico 2000.

Ficou evidenciado que o maior índice de alfabetização encontra-se entre os indivíduos de cor ou raça amarela (93,39 %) e branca (89,13 %), e num contraponto, para o índice dos não alfabetizados, “destacam-se” os indivíduos de cor ou raça indígena (30,18 %) e preta (23,24 %).

No que tange ao elevado índice de analfabetos de cor ou raça preta, acreditamos ser uma seqüela, ou herança, do período escravocrata, que para

manter o negro subjugado, conferiu-lhe uma condição de inferioridade, afastando-o de qualquer atividade que demandasse uma melhor qualificação.

No final do século XIX, “presenteados” com a sua liberdade, continuaram marginalizados, principalmente pela falta de um preparo tecnológico mínimo, que poderia ser adquirido através da educação formal.

Educar o negro, qualificá-lo, implicaria em dar-lhe, pelo menos na esfera do trabalho, condições iguais. A burguesia mercantil e industrial em ascendência, vislumbrava no despreparo profissional da maioria dos indivíduos negros, a possibilidade de continuar o ciclo de exploração de sua mão de obra.

A dedicação exclusiva ao trabalho, não propiciava tempo para o aperfeiçoamento através da educação formal. Os poucos rendimentos não ofereciam condições para que a sua prole pudesse estudar. Logo estariam ampliando o contingente de trabalhadores sem qualificação profissional, e o ciclo perdurou, pois como lembrou Conceição (2004, p.36), os alunos negros têm que “... trabalhar mais cedo em virtude das dificuldades econômicas de suas famílias”.

Outro indicativo importante para a compreensão dos “abismos” sociais existentes entre as diversas etnias que compõe a população brasileira é o dos indivíduos de 5 anos ou mais de idade, por situação do domicílio e cor ou raça, segundo a alfabetização e os grupos de idade, o qual procuraremos demonstrar na tabela 3, a seguir:

Tabela 3: situação de domicílio por cor ou raça

| Cor ou raça | Branca | Preta | Amarela | Parda | Indígena | S/ declaração |
|--------------------|---------------|--------------|----------------|--------------|-----------------|----------------------|
| Urbana | 70.152.506 | 7.813.843 | 651.802 | 45.392.806 | 361.306 | 803.629 |
| % | 85,07 | 79,53 | 90,48 | 77,21 | 55,34 | 77,15 |
| Rural | 12.306.934 | 2.099.999 | 68.625 | 13.395.522 | 291,577 | 238.069 |
| % | 14,93 | 20,47 | 9,52 | 22,79 | 44,66 | 22,85 |

Fonte: IBGE Censo demográfico 2000.

Da tabela 03, depreende-se algumas considerações: o elevado índice da população indígena na zona rural se deve principalmente ao fato das recentes demarcações de terras (reservas indígenas). Assim como na questão educacional, as cores ou raça Amarela (90,48 %) e Branca (85,07 %) detém a primazia das residências em domicílios urbanos, notoriamente mais bem servidos de infraestrutura [escolas, bibliotecas e cursos de qualificações diversos].

Também num contraponto, excluindo-se a população indígena e sem declaração pelas peculiaridades anteriormente indicadas, evidenciam-se os pretos (20,47 %) e pardos (22,79 %) nas residências em domicílio rural, historicamente preteridas nas questões de políticas públicas e ações afirmativas.

As tabelas 01 a 03 indicam que, apesar dos afro-descendentes (pretos e pardos) representarem quase 50 % da população brasileira, possuem condição educacional e de domicílio em significativa desvantagem em relação aos indivíduos de cor ou raça branca.

A tabela 04 apresenta a média da renda domiciliar per capita – Brasil e Grandes Regiões – 2001, das populações branca e afro-descendente.

Tabela 4: Média da renda domiciliar per capita por cor ou raça – Brasil e Grandes Regiões – 2001.

| BRASIL/GRANDES REGIÕES | Média da renda domiciliar per capita por cor ou raça | | |
|------------------------|--|------------------|----------------------------|
| | População Total | População Branca | População Afro-Descendente |
| BRASIL | 356,4 | 481,6 | 205,4 |
| NORTE | 257,5 | 380,0 | 210,0 |
| NORDESTE | 196,1 | 299,1 | 152,4 |
| SUDESTE | 450,7 | 553,1 | 254,7 |
| SUL | 417,6 | 450,9 | 228,7 |
| CENTRO-OESTE | 381,3 | 530,6 | 263,0 |

Fonte: IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - 2001.

A tabela 04 indica claramente que, para o caso da região sudeste do Brasil, a média da renda domiciliar para a população branca é superior ao dobro da média da renda da população afro-descendente. Uma família com maiores recursos

Capítulo 3

financeiros, tem melhor condição para a aquisição de uma moradia digna, de acesso à saúde, ao lazer, e principalmente, à educação formal de qualidade, requisito fundamental para o acesso ao mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e globalizado.

Passemos ao indicativo de pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível educacional concluído, segundo a cor ou raça - Brasil:

Tabela 5: pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível educacional concluído, segundo a cor ou raça – Brasil.

| Nível Educacional | Branca | Preta | Amarela | Parda | Indígena | S/declaração | Total |
|--------------------------------|----------|---------|---------|---------|----------|--------------|----------|
| Nenhum | 4792211 | 1356873 | 36296 | 6066349 | 102895 | 110136 | 12464760 |
| % | 38,44 | 10,88 | 0,29 | 48,66 | 0,82 | 0,88 | 100 |
| Alfab. Adultos | 69331 | 14466 | 895 | 71681 | 1006 | 1071 | 158450 |
| % | 43,75 | 9,12 | 0,56 | 45,23 | 0,63 | 0,67 | 100 |
| 1ª a 3ª séries | 7204963 | 1254052 | 41731 | 6588575 | 68685 | 92777 | 15250783 |
| % | 47,24 | 8,22 | 0,27 | 43,20 | 0,45 | 0,60 | 100 |
| 4ª a 7ª séries | 15072428 | 1707330 | 99818 | 9051608 | 94028 | 143572 | 26168784 |
| % | 57,59 | 6,52 | 0,38 | 34,58 | 0,35 | 0,54 | 100 |
| Fundamental | 6692356 | 653084 | 56857 | 3477838 | 36751 | 57781 | 10974667 |
| % | 60,98 | 5,95 | 0,51 | 31,68 | 0,33 | 0,52 | 100 |
| Médio | 9374163 | 635086 | 123691 | 3726968 | 34323 | 69591 | 13963822 |
| % | 67,13 | 4,54 | 0,88 | 26,69 | 0,24 | 0,49 | 100 |
| Graduação | 4531679 | 118316 | 126866 | 680456 | 7051 | 21341 | 5485709 |
| % | 82,60 | 2,15 | 2,31 | 12,40 | 0,12 | 0,38 | 100 |
| Mestrado/ Doutorado | 261057 | 5532 | 5823 | 27864 | 701 | 1067 | 302044 |
| % | 86,43 | 1,83 | 1,92 | 9,22 | 0,23 | 0,35 | 100 |

Fonte: IBGE Censo demográfico 2000.

A tabela 05 revela algumas informações importantes para o nosso estudo. Para a população que se declarou de cor ou raça preta ou parda, existe um “afunilamento” na porcentagem de representação, de acordo com o nível de estudo, atingindo o ápice nos cursos de Pós-graduação (mestrado e doutorado), ou seja,

com o passar dos anos de estudo, a presença de alunos afro-descendentes vai se reduzindo.

O inverso se observa em relação à população de cor ou raça branca e amarela, [principalmente os de cor branca], que ampliam consideravelmente a sua representação de acordo com a elevação do nível de ensino. A título de exemplo, no nível educacional graduação, constatamos que, no Brasil, encontramos em sala de aula 82,60 % de alunos de cor ou raça branca, enquanto os alunos de cor ou raça preta representam somente 2,15 % do universo de alunos, e os pardos somente 12,40 %.

Na Pós-graduação a situação é ainda mais “perversa”, pois os estudantes de cor ou raça branca representam sozinhos um montante superior a 06 (seis) vezes a soma dos demais alunos das outras cores e raças [preta, parda, amarela, indígena e sem declaração].

Um panorama da atual condição do negro no Brasil, poderia ser assim representado:

- os indivíduos afro-descendente [de cor ou raça preta ou parda) representam 44,70 % da população do Brasil;
- a população analfabeta, de cor ou raça preta ou parda, em termos percentuais, é superior ao dobro da população de cor ou raça branca;
- a proporção de indivíduos de cor ou raça preta ou parda que habitam a zona rural é superior aos indivíduos de cor ou raça branca. Notório é, que a zona urbana oferece uma melhor infra-estrutura habitacional, educacional, de saúde e de emprego;
- a média da renda mensal domiciliar para os indivíduos da cor ou raça branca é superior ao dobro da renda dos indivíduos afro-descendentes; e

- Quanto maior o nível educacional da população brasileira, menor é a representatividade da população de cor ou raça preta ou parda.

Este cenário suscita o ciclo da exclusão do negro no espaço escolar: qualificação profissional deficitária, induzindo a uma baixa remuneração, o que o leva a habitar os bairros periféricos [ou rurais] dos municípios - deficitários de infra-estrutura - e alijados do espaço escolar, em todos os níveis educacionais, o que não permite a desejada qualificação para a ampliação da renda familiar, e conseqüentemente a mobilidade social. É o reinício do ciclo.

Com vistas a este ciclo de exclusão, versemos sobre o perfil sócio econômico e educacional dos alunos da FCT/Unesp, através de questionários, onde conheceremos a realidade local dos alunos negros.

3.2. O perfil sócio econômico e educacional dos alunos da FCT/Unesp, através de questionários

Foram aplicados questionários em seis salas de aula, conforme descrito na metodologia do trabalho, contemplando dois cursos da área de ciências humanas (Pedagogia e Geografia), dois da área de ciências exatas (Matemática e Engenharia Cartográfica) e dois da área de ciências biológicas (Educação Física e Fisioterapia), totalizando 162 (cento e sessenta e duas) entrevistas. Excetuando-se as informações sobre a universidade, localidade e curso, o questionário é composto de 32 questões, para serem assinaladas (com "X"), ou caracteres numéricos (máximo de 02 para quantidade de horas).

Pelo fato da pesquisa ter sido realizada "in loco", houve o aproveitamento de 100% na realização da amostra, ou seja, todos os alunos que estavam presentes

nas salas de aula responderam ao questionário. Os professores que ministravam as aulas nas salas foram previamente contatados, e todos mostraram-se bastante solícitos para a realização da pesquisa.

Não houve casos de omissões de respostas que inviabilizassem o uso de algum questionário, culminando em sua retirada da amostra.

Apesar de não ter sido objeto do presente estudo, nota-se que os alunos estão bastante sensibilizados à questão da política de cotas para as minorias, pois constatamos que alguns alunos fizeram anotações no rodapé dos questionários, referindo-se à política de cotas para afro-descendentes, com observações do tipo: “Parcialmente. Educação de qualidade para todos e a um processo de seleção mais democrático”, e “Sou a favor de cotas para alunos oriundos do ensino público!!!” e “Como medida provisória. Gostaria de um campo para justificar a resposta”. Para a questão: Você é a favor da política de cotas para afro-descendentes? recorremos às respostas fechadas: sim, não e parcialmente. De fato, a adequação do questionário, elaborando um campo para a justificativa da resposta seria pertinente.

É oportuno registrar que a tabela 21 revela que a maioria dos alunos de cor ou raça branca e amarela são desfavoráveis à política de cotas.

Gostaria de consignar entretanto, que pessoalmente compartilho do pensamento de Camargo (2005, p. 36), que afirma que “as ‘cotas’ surgiram como medidas compensatórias para efetivar o princípio constitucional da igualdade em favor da comunidade negra”.

As perguntas contempladas no questionário foram:

Renda mensal familiar – sal/mínimo; Etnia que se atribui; Etnia que atribui ao pai e à mãe; Local de estudo do ensino fundamental e médio; Número de tentativas no exames vestibulares; Realizou “cursinho” preparatório para vestibulares:

Escolaridade dos genitores; Tipo de imóvel residencial; Meio de locomoção à escola; Realiza(ou) pesquisa; Possui computador; Domina idioma estrangeiro; Motivo da realização do curso; Qual curso você gostaria de fazer; Quantas horas você trabalha por dia; Quantas horas você estuda por dia; Leitura anual de livros; Frequência anual ao cinema; Estado civil; Você é a favor da política de cotas para afro-descendentes; Você se uniria à um afro-descendente (vida conjugal); Você já vivenciou situação de constrangimento racial; Ocupação; e Orientação sexual.

O questionário na íntegra encontra-se reproduzido no Anexo “A”.

Apresentado o questionário, passemos aos resultados obtidos através da análise das respostas.

3.2.1. Resultados obtidos através das respostas das questões

“o negro está progredindo e isso aniquila todos os argumentos do mundo de que seja incapaz de progredir”.

Lord Oliver (1905)

O termo “etnia” constante no questionário (anexo A) apresentado para os alunos, foi utilizado somente como estratégia de abordagem. Neste capítulo, iremos adapta-lo à terminologia “cor ou raça”, inclusive para facilitar a comparação às tabelas apresentadas pelo IBGE. Usaremos ainda as terminologias “branco”, “pardo”, “preto”, “índio” e “amarelo”, mas somente com o intuito de facilitar a leitura e a compreensão do texto, uma vez que estamos nos referindo exclusivamente a “cor” declarada pelos alunos na pesquisa.

Na questão de gênero, a população estudada é predominantemente feminina. 95 alunos (58,54%) dos 162 que responderam ao questionário são mulheres. O

curso que teve o maior índice de alunas foi o de Pedagogia, com 90,62 %, e o de menor participação feminina foi o de Engenharia Cartográfica, com a presença de 83,33 % de alunos .

A faixa etária média entre os alunos pesquisados é de 22,28 anos. Entre os alunos de cor ou raça amarela a faixa etária média é 21,88 anos, para os alunos que se declararam brancos, a idade média é de 21,97 anos, para os pardos 23,6 anos e para os de cor ou raça preta 23,3 anos. Na pesquisa, os alunos de cor ou raça parda ou preta (afro-descendentes) que conseguiram chegar na universidade, o fizeram com uma idade superior aos alunos das demais cores ou raças.

Para um melhor entendimento e comparação de Renda Mensal Familiar, elaboramos a tabela a seguir:

Tabela 6: Renda Mensal Familiar dos alunos da FCT - Unesp

| | Renda Mensal Familiar (salários mínimos) | | | | | | | | | |
|-----------------|--|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|---------|-------|
| | 1 a 2 | | 3 a 4 | | 5 a 8 | | 9 a 10 | | + de 10 | |
| Cor ou raça | Qde | % | Qde | % | Qde | % | Qde | % | Qde | % |
| Branca | 7 | 5,83 | 29 | 24,16 | 43 | 35,83 | 16 | 13,33 | 25 | 20,83 |
| Preta | 2 | 20,00 | 5 | 50,00 | 3 | 30,00 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Parda | 4 | 17,39 | 7 | 30,43 | 9 | 39,13 | 1 | 4,34 | 2 | 8,69 |
| Indígena | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Amarela | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 33,33 | 1 | 11,11 | 5 | 55,56 |

Da tabela anterior, depreende-se algumas considerações, quais sejam: nenhum indivíduo de cor ou raça preta percebeu renda mensal familiar superior a 10 (dez) salários mínimos. No caso dos indivíduos pardos, em comparação aos indivíduos de cor ou raça branca e amarela, a proporção no quesito “+ de 10” é superior as respectivas razões de 2 por 1 e 5 por 1.

70 % dos indivíduos de cor ou rapa preta e 47,82% (quase metade) dos pardos percebem rendimento mensal familiar de até 4 salários mínimos.

Em contrapartida, enquanto somente 5,83 % dos indivíduos brancos receberam renda mensal familiar entre 1 e 2 salários mínimos, para os indivíduos de cor ou raça preta e parda tais patamares se elevam para 20 % e 17,39 %, ou seja, numa relação inversa, e perversa, próximos à razão de 4 por 1, para os de cor ou raça preta, e 3 por 1, para os pardos. Também, numa posição ambígua, 69,99 % dos indivíduos brancos e 100 % dos indivíduos de cor ou raça amarela recebem renda mensal familiar superiores a 5 salários mínimos.

No quesito “etnia que se atribui”, os alunos responderam de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 7: Etnia atribuída pelos alunos da FCT - Unesp

| Cor ou raça | Quantidade | % |
|-------------|------------|-------|
| Branca | 120 | 74,07 |
| Preta | 10 | 6,17 |
| Parda | 23 | 14,2 |
| Amarela | 9 | 5,56 |
| Indígena | 0 | 0 |
| Total | 162 | 100 |

Fica evidente que, de acordo com a aplicação dos questionários, a grande maioria dos alunos da Universidade são de cor ou raça branca, pois um total de 120 alunos (74,07%) da população em lide se declararam naquela condição. Os indivíduos de cor ou raça amarela são os que apresentam, estatisticamente, a maior representatividade no campus da Unesp de Presidente Prudente, pois ainda que componham (segundo o IBGE) por volta de 0,46 % da população brasileira, registraram uma presença de 5,56 % do total da população estudada.

Todavia, para os afro-brasileiros (de cor ou raça preta e parda), ocorre a seguinte inversão: os alunos de cor ou raça preta e os de cor ou raça parda representam 44,7 % [próximo da metade da população brasileira], mas para a população de estudantes da pesquisa, representam somente 20,37 % dos alunos.

02 (dois) alunos que se declararam de cor ou raça branca, possuíam um dos pais de cor ou raça amarela e o outro de cor ou raça branca; 18 (dezoito) alunos que se declararam de cor ou raça branca possuíam um dos pais pardo e o outro branco; e outros 02 (dois) alunos que se declararam de cor ou raça branca possuíam um dos pais índio e o outro branco, o que sugere que a questão da auto-estima também deve ser pensada também para as outras etnias, e não somente para os afro-descendentes, como vem sendo apregoadado. Um indicativo de que a identidade do afro-descendente vem sendo resgatada e construída aparece, de forma sutil, na pesquisa: 5 (cinco) alunos que se declararam de cor ou raça preta possuem um dois pais branco e o outro negro, e portanto, poderiam ter se declarados pardos; e 03 (três) alunos que se declararam de pardos possuem pais brancos, e portanto, também poderiam ter se declarado como tal.

Em relação a freqüência ao tipo de estabelecimento de ensino fundamental e médio, obtivemos as seguintes tabelas:

Tabela 08: Tipo de estabelecimento do ensino fundamental

| Cor ou raça | Ensino fundamental | | | | | |
|-----------------|--------------------|-------|---------|--------|-------|-------|
| | particular | % | público | % | misto | % |
| Branca | 40 | 33,33 | 75 | 62,50 | 5 | 4,17 |
| Preta | 2 | 20,00 | 8 | 80,000 | 0 | 0 |
| Parda | 1 | 4,35 | 21 | 91,30 | 1 | 4,35 |
| Amarela | 4 | 44,44 | 4 | 44,44 | 1 | 11,12 |
| Indígena | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| % | 47 | 29,01 | 108 | 66,67 | 7 | 4,32 |

Tabela 09: Tipo de estabelecimento do ensino fundamental

| Cor ou raça | Ensino médio | | | | | |
|-----------------|--------------|-------|---------|-------|-------|-------|
| | particular | % | público | % | misto | % |
| Branca | 47 | 39,17 | 65 | 54,17 | 8 | 6,66 |
| Preta | 2 | 20,00 | 8 | 80,00 | 0 | 0 |
| Parda | 1 | 4,35 | 21 | 91,30 | 1 | 4,35 |
| Amarela | 6 | 66,67 | 2 | 22,22 | 1 | 11,11 |
| Indígena | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| % | 56 | 34,57 | 96 | 59,26 | 10 | 6,17 |

Conforme se pode observar, entre os indivíduos de cor ou raça branca e amarela, há um acréscimo da demanda por escolas particulares ou mistas (alunos que cursaram um período em escolas públicas e outro em escolas particulares). Entre os indivíduos de cor ou raça preta ou parda, tal situação não ocorre. Esta elevação nos patamares de escolas particulares ou mistas podem ser consideradas como “investimentos” e/ou preparação para as acirradas seleções dos exames vestibulares.

33,33 % dos alunos de cor ou raça branca pesquisados cursaram o ensino fundamental em escolas particulares e 4,17 % em escolas mistas, enquanto 44,44 % dos alunos de cor ou raça amarela cursaram ensino fundamental em escolas particulares e 11,12 % em escolas mistas.

Quanto aos alunos pardos, somente 4,35 % realizaram os estudos daquela seriação em escola particular, e outros 4,35 % em escola mista. Os alunos de cor ou raça preta apresentaram uma “performance” melhor, com 20 % de estudo em escolas particulares no ensino fundamental, todavia, com índices bem inferiores aos alunos de cor ou raça amarela e branca.

Numa lógica inversa, 91,30 % dos alunos pardos e 80 % dos alunos de cor ou raça preta cursaram o ensino médio em escolas públicas, enquanto, em contrapartida, 62,50 % dos alunos brancos e 44,44 % dos alunos de cor ou raça amarela cursaram o ensino fundamental em escolas públicas.

Conforme mencionamos anteriormente, em relação ao ensino médio, o “abismo educacional” entre os indivíduos das diversas cores ou raça se ampliam, com uma participação ainda maior dos indivíduos de cor ou raça amarela e branca nas escolas particulares e mistas, chegando os indivíduos de cor ou raça amarela

Capítulo 3

ao patamar de 66,67 % de preparação educacional do ensino médio em escola particular.

Também para a interpretação das questões atinentes ao número de tentativas em exames vestibulares para o ingresso na Universidade, optamos pela elaboração da tabela a seguir:

Tabela 10: Número de tentativas exames vestibulares

| Cor ou raça | Número de tentativas exames vestibulares | | | | | | | |
|-----------------|--|-------|----|-------|----|-------|---------|-------|
| | 1ª | % | 2ª | % | 3ª | % | Após 4ª | % |
| Branca | 59 | 49,17 | 40 | 33,33 | 20 | 16,67 | 1 | 0,83 |
| Preta | 1 | 10,00 | 6 | 60,00 | 2 | 20,00 | 1 | 10,00 |
| Parda | 12 | 52,17 | 7 | 30,44 | 3 | 13,04 | 1 | 4,35 |
| Amarela | 3 | 33,33 | 6 | 66,67 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Indígena | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| % | 75 | 46,30 | 59 | 36,42 | 25 | 15,43 | 3 | 1,85 |

Apenas 10 % dos alunos de cor ou raça preta conseguiram passar nos exames vestibulares na primeira tentativa, enquanto 33,33 % dos alunos de cor ou raça amarela e 49,17 % dos brancos conseguiram atingir tal patamar. Todavia, 52,17 % dos alunos pardos também conseguiram adentrar à Universidade realizando apenas um exame vestibular. Porém, quando abordamos a questão “após a 4ª tentativa”, os alunos de cor ou raça preta e parda representam um número significativamente superior aos alunos das demais cores ou raça, pois estão muito acima do índice médio, de 1,85 %.

100 % dos alunos de cor ou raça amarela e 82,5 % dos alunos brancos conseguiram passar nos exames vestibulares até a segunda tentativa, números relativamente próximos aos dos alunos de cor ou raça preta ou parda, que respectivamente apresentaram os índices de 70 % e 82,61 %.

A próxima tabela, nos auxilia a desvelar, por cor ou raça, a realização de “cursinhos” preparatórios para os exames vestibulares:

Tabela 11: Realização de “cursinhos” vestibulares

| Cor ou raça | Realizou “cursinho” | | | |
|-------------|---------------------|-------|-----|-------|
| | sim | % | não | % |
| Branca | 74 | 61,67 | 46 | 38,33 |
| Preta | 8 | 80,00 | 2 | 20,00 |
| Parda | 11 | 47,83 | 12 | 52,17 |
| Amarela | 7 | 77,78 | 2 | 22,22 |
| Indígena | 0 | 0 | 0 | 0 |
| % | 100 | 61,73 | 62 | 38,27 |

Os alunos de cor ou raça preta representam a maior parcela de realização de cursinhos preparatórios para exames vestibulares, perfazendo um total de 80 %. A hipótese de uma tentativa de “compensação” - realizando cursinho – para o estudo predominantemente em escola pública, não se fundamenta, pois os alunos de cor ou raça amarela, que realizaram o ensino médio prioritariamente (66,67 %) em escola particular, fizeram o índice de 77,78 % de cursos preparatórios.

Os indicativos acima elencados são, de certa forma, um indício da importância da elaboração e funcionamento dos “cursinhos” preparatórios para exames vestibulares, já adotados em algumas universidades, como é o caso da Unesp de Presidente Prudente.

O item escolaridade dos pais, também é um indicativo importante para se delinear o perfil sócio econômico e acadêmico do aluno negro da Unesp de Presidente Prudente. Para mapear este quesito, elaboramos as tabelas a seguir:

Tabela 12: Escolarização dos pais

| C/r – Gen | Escolaridade dos pais | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|-----------------------|---|---------|----|---------|----|-----------|---|---------|----|-------------|----|-----------|----|
| | não alfab. | | 1ª a 4ª | | 5ª a 8ª | | 2º incomp | | 2ºcomp. | | Sup. incomp | | Sup. comp | |
| | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Amarela | 0 | 0 | 2 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 5 | 3 |
| Preta | 0 | 0 | 21 | 19 | 16 | 17 | 8 | 6 | 28 | 29 | 11 | 12 | 36 | 37 |
| Negra | 2 | 1 | 4 | 4 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Parda | 1 | 0 | 9 | 13 | 4 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0 | 3 |
| Indígena | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 3 | 1 | 36 | 39 | 23 | 23 | 12 | 6 | 32 | 36 | 15 | 14 | 42 | 43 |

Legenda: C/r = Cor ou raça; Gen = Genenro; H = Homem e M = Mulher.

Na pesquisa realizada, na questão de gênero, o índice de homens não alfabetizados é significativamente superior ao das mulheres. Para os demais níveis de ensino, os índices são similares.

Apenas as cores ou raça preta e parda apresentaram índices de analfabetismo (respectivamente 15 % e 2,17 %). 27,77 % dos pais de alunos de cor ou raça amarela e 16,67 % de pais brancos tiveram como grau máximo de instrução da primeira a quarta séries do ensino fundamental, enquanto para os pais de alunos de cor ou raça preta e parda tais índices, naquele grau de ensino, se elevam respectivamente para os patamares de 55 % e 50 %, ou seja, mais da metade dos pais dos alunos que se auto-declararam de cor ou raça preta ou parda tiveram como oportunidade máxima de estudo até a quarta série do ensino fundamental.

44,43 % dos pais dos alunos de cor ou raça amarela e 30,42 % dos pais de cor ou raça branca conseguiram se formar no ensino superior (terceiro grau). Para os genitores dos alunos de cor ou raça preta e parda, apenas respectivamente 5% e 6,52 % alcançaram aquela ascensão educacional (nível superior completo).

Tais índices, apontam para um significativo “desnível” educacional para os pais, de acordo com a “etnia familiar”, com, proporcionalmente, maior grau de instrução para o fator “branqueamento” da pele. Infelizmente, como pode se observar numa análise propedêutica das questões anteriormente analisadas, nos quesitos renda mensal familiar, presença “étnica” na universidade e local de realização dos estudos (ensino fundamental e médio), este padrão de “embranquecimento” se mantém.

Outro aspecto significativo para a compreensão do perfil sócio econômico e acadêmico do aluno negro da Unesp de Presidente Prudente, é conhecer a sua

condição habitacional, em relação ao sistema de moradia dos alunos das demais cores ou raças pesquisadas. Também faremos o uso de tabela, para melhor visualização desse quesito:

Tabela 13: Sistema de moradia dos alunos

| Etnia | Sistema de moradia dos alunos | | | | | | | | | |
|----------|-------------------------------|-------|---------|-------|--------|-------|----------|---|-------|---|
| | próprio | % | Alugado | % | cedido | % | posseiro | % | doado | % |
| Branca | 96 | 80,0 | 20 | 16,7 | 4 | 3,3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Preta | 3 | 30,0 | 4 | 40,0 | 3 | 30,0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Parda | 14 | 60,87 | 5 | 21,74 | 4 | 17,39 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Amarela | 9 | 100,0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Indígena | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| % | 122 | 75,3 | 29 | 17,9 | 11 | 6,8 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Se constata que, no geral, a maioria dos alunos residem em casa ou apartamento próprio, ou seja, 75,3 % de residências naquela condição. Os alunos de cor ou raça amarela e branca possuem o melhor índice de ocupação habitacional em residência própria, com 100 % para os alunos de cor ou raça amarela e 80 % para os alunos brancos. Os alunos que se declararam de cor ou raça preta e parda, estatisticamente, residem respectivamente em 30 % e 60,87 % em moradia própria.

Numa posição inversa, enquanto 16,7 % dos alunos de cor ou raça branca (inexiste alunos de etnia amarela nessa condição) pagam aluguel, para os alunos de cor ou raça preta e parda os índices se elevam respectivamente para 40 % e 21,74 %. Não houve, na amostra pesquisada, casos de alunos habitantes em residências doadas, ou “posseiros”. Para os alunos de cor ou raça preta e parda, o caso de habitações cedidas tem uma maior representatividade.

No questionário, as opções para meio de locomoção até o local de estudo, foram: coletivo, particular, bicicleta, “a pé” e outros. Como se pode observar na tabela a seguir, prioritariamente, ou seja 50,62 % dos alunos, se dirigirem de sua residência ou do local de trabalho até a escola a pé.

Tabela 14: Meio de locomoção até o local de estudo

| Cor ou raça | Meio de locomoção até o local de estudo | | | | | | | | | |
|-----------------|---|-------|----------|-------|--------|-------|-----------|------|--------|------|
| | particular | % | coletivo | % | “a pé” | % | bicicleta | % | outros | % |
| Branca | 24 | 20 | 14 | 11,67 | 67 | 55,83 | 8 | 6,67 | 7 | 5,83 |
| Preta | 0 | 0 | 3 | 30 | 5 | 50 | 2 | 20 | 0 | 0 |
| Parda | 7 | 30,43 | 6 | 26,09 | 9 | 39,13 | 1 | 4,35 | 0 | 0 |
| Amarela | 6 | 66,67 | 2 | 22,22 | 1 | 1,11 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Indígena | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| % | 37 | 22,84 | 25 | 15,43 | 82 | 50,62 | 11 | 6,79 | 7 | 4,32 |

Os alunos de cor ou raça amarela se dirigem ao local de estudo principalmente com condução própria (carro ou moto) conforme alegou 66,67 % dos alunos daquele grupo entrevistados. Nenhum aluno de cor ou raça preta respondeu que se dirige à universidade de transporte particular. Os alunos de cor ou raça preta e parda são os que mais se utilizam de transporte coletivo (ônibus) para locomoção ao local de estudo (respectivamente 30 % e 26,09 %). Os alunos brancos, segundo a pesquisa, são os que representam o maior índice de locomoção “a pé”.

A questão da proximidade física entre a residência do aluno e a universidade – que deixou de ser contemplada no questionário – seria uma valiosa ferramenta para se entender tal índice, pois o número sugere que, a princípio, a maioria dos alunos brancos residem nas proximidades do local de estudo, não havendo a necessidade, portanto, do uso de transporte particular ou coletivo.

Para o quesito “realiza ou realizou pesquisa” na Universidade, as respostas foram: dos alunos de cor ou raça branca, 69 alunos (57,5 %) sim e 51 alunos (42,5 %) não; amarela, 5 alunos (55,56 %) sim e 4 alunos (44,44 %) não; preta, 6 alunos (60 %) sim e 4 alunos (40 %) não e parda, 7 alunos (30,44 %) sim e 16 (69,56 %) não. Em porcentagem, os alunos que mais realizam ou realizaram pesquisa foram os de cor ou raça preta, e com menor expressão foram os alunos pardos.

Quanto ao quesito “possui computador”, obtivemos as seguintes respostas: 100 % dos alunos de cor ou raça amarela e 60 % dos alunos de cor ou raça branca possuem computador em sua residência. Os alunos de cor ou raça preta e parda possuem respectivamente 30 % e 39,13 % desse equipamento em seus lares.

O domínio de um segundo ou terceiro idioma, é também um requisito importante para a “investida” num curso superior e em seleção para trabalho. De acordo com a tabela a seguir, foram identificadas as respostas:

Tabela 15: Idioma estrangeiro declarado

| Cor ou raça | Idioma estrangeiro declarado | | | | |
|-----------------|------------------------------|---------|----------|--------|--------|
| | Inglês | Francês | Espanhol | Alemão | outros |
| Branca | 50 | 2 | 10 | 1 | 1 |
| Preta | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Parda | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 |
| Amarela | 5 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Indígena | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Alguns alunos declararam que dominam mais de um idioma, e tais casos estão contemplados na tabela. Apenas 10 % dos alunos de cor ou raça preta declararam dominar um segundo idioma, ampliando para 17,39 % dos alunos pardos, 50,83 % dos alunos brancos e 66,67 % dos alunos de cor ou raça amarela.

Para a questão: quantidade de horas trabalhadas por dia, encontramos as respostas representadas no quadro a seguir:

Tabela 16: Quantidade de horas trabalhadas por dia

| C/raça | Quantidade de horas trabalhadas por dia | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|----|---|---|---|----|---|----|----|----|----|----|----|-------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | média |
| Branca | 72 | 2 | 6 | 5 | 16 | 7 | 5 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1,82 |
| Preta | 5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3,00 |
| Parda | 9 | 1 | 0 | 0 | 5 | 1 | 2 | 0 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,52 |
| Amarela | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,67 |
| Indígena | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 93 | 3 | 7 | 5 | 21 | 8 | 8 | 0 | 11 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2,23 |

A média de horas trabalhadas por dia, entre todas as cores ou raças contempladas na pesquisa é de 2,23 horas. Os alunos de cor ou raça amarela e

branca possuem as menores médias de horas de trabalho por dia, com respectivamente 1,67 e 1,82 horas, enquanto os alunos de cor ou raça preta trabalham em média 3 horas, e os pardos 3,52 horas. 02 (dois) alunos negros declararam trabalhar 15 horas por dia.

Quanto à dedicação exclusiva ao estudo, ou seja, alunos que não exercem atividades laborativas, encontramos os seguintes índices, de acordo com a cor ou raça: 77,77 % dos alunos que se declararam de cor ou raça amarela, 60 % dos alunos brancos, 50 % dos alunos de cor ou raça preta e 39,13 % dos alunos pardos.

Uma melhor interpretação do quesito “quantidade de horas trabalhadas por dia” pode ser obtida, comparando-se as informações obtidas com o quesito “quantidade de horas de estudo por dia”, uma vez que o aluno que não trabalha, tem condições de dedicar um maior tempo aos estudos. Apontaremos tais números na tabela abaixo:

Tabela 17: Quantidade de horas de estudo por dia

| C/raça | Quantidade de horas de estudo por dia | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|---------------------------------------|----|----|----|----|----|----|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | média |
| Branca | 5 | 7 | 21 | 9 | 21 | 10 | 8 | 4 | 17 | 10 | 6 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 |
| Preta | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,4 |
| Parda | 1 | 3 | 2 | 5 | 8 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,65 |
| Amarela | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,22 |
| Indígena | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 6 | 10 | 27 | 15 | 32 | 14 | 10 | 4 | 21 | 11 | 8 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4,9 |

Os alunos de cor ou raça branca são os que mais se aproximam da média geral de quantidade de horas de estudo por dia, ou seja, estudam em média 5 horas por dia, quando a média geral é 4,9 horas. Os alunos de cor ou raça amarela são os que possuem a melhor média diária de estudo: 6,22 horas, enquanto os pardos representam os alunos com a menor média diária de estudo: 3,65 horas.

Encontramos aqui uma situação dicotômica, pois embora os indivíduos que na pesquisa se indicaram de cor ou raça preta trabalharem uma quantidade de

Os alunos que se declararam de cor ou raça preta são os que possuem uma maior frequência anual ao cinema, representando 60,83 % para “6 vezes ou +”, seguidos pelos alunos brancos, com 55,56 %, pardos, 50 % e de cor ou raça amarela, 43,48 %.

Embora os alunos de cor ou raça preta e parda figurem entre os que possuem uma maior quantidade de horas trabalhadas por dia, em relação aos indivíduos das outras cores ou raças que aparecem na pesquisa, possuem uma melhor média de leitura anual de livros e significativa frequência anual ao cinema, sugerindo um “investimento” daqueles alunos em seu suporte cultural e intelectual. Trata-se apenas de uma suposição, necessitando de uma pesquisa específica, para efetuar o correto “diagnóstico”.

Quanto ao estado civil, a população estudada encontra-se assim distribuída:

Tabela 20: Estado civil

| Cor ou raça | Estado civil | | | | | |
|-----------------|--------------|-------|----------|-------|--------|------|
| | casado | % | solteiro | % | C.M.I. | % |
| Branca | 4 | 3,33 | 116 | 96,67 | 0 | 0 |
| Preta | 2 | 20 | 8 | 80 | 0 | 0 |
| Parda | 3 | 13,04 | 19 | 82,61 | 1 | 4,35 |
| Amarela | 1 | 11,11 | 8 | 88,89 | 0 | 0 |
| Indígena | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

CMI = Convívio marital independente

No quadro acima se observa que a incidência maior de alunos casados são os de cor ou raça preta e parda, com respectivamente 20 % e 13,04 %, inclusive aparecendo exclusivamente nesta última cor ou raça, a categoria “convívio marital independente”, com um índice de 4,35 %. 96,67 % dos alunos que se declararam de cor ou raça branca são solteiros, bem como 88,89 % dos alunos de cor ou raça amarela.

No que tange à questão da “política de cotas” para as minorias, as respostas podem ser observadas na tabela a seguir:

Tabela 21: Política de cotas para as minorias

| Cor ou raça | Política de cotas para as minorias | | | | | |
|-----------------|------------------------------------|-------|--------------|-------|--------------|-------|
| | Favorável | % | Desfavorável | % | Parcialmente | % |
| Branca | 12 | 10 | 78 | 65 | 30 | 25 |
| Preta | 04 | 40 | 04 | 40 | 02 | 20 |
| Parda | 03 | 13,04 | 13 | 56,52 | 07 | 30,43 |
| Amarela | 0 | 0 | 09 | 100 | 0 | 0 |
| Indígena | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Os alunos de cores ou raças que possuem uma melhor “performance” presencial nos cursos da universidade – amarela e branca – são os que se mostraram prioritariamente desfavoráveis à aplicação da política de cotas para as minorias, respectivamente com os índices de 100 % e 65 %. São favoráveis à política de cotas, 40 % dos alunos de cor ou raça preta e 13,04 % dos alunos pardos. Um índice considerável de alunos, das diversas cores ou raças pesquisadas, são “parcialmente favoráveis” à aplicação da política de cotas para as minorias nas universidades, o que sugere a necessidade de um maior debate institucional e social, visando um maior esclarecimento quanto aos impactos que serão gerados pela possível implementação de tal ação afirmativa.

O convívio dos alunos no espaço escolar com o “diferente” é algo imposto pela própria sociedade e pela Instituição Escolar. Todavia, a escolha de um companheiro, no geral, não ocorre como imposição, mas por afinidade e afetividade.

Desta forma, o convívio conjugal é um importante indicativo da representação da aceitação ou rejeição do “diferente” em seu próprio meio familiar [do aluno]. O quadro abaixo, ilustra a representação de tais indicações:

Tabela 22: União conjugal com afro-descendente

| Cor ou raça | União conjugal com afro-descendente | | | |
|-----------------|-------------------------------------|-------|-----|-------|
| | Sim | % | Não | % |
| Branca | 112 | 93,33 | 8 | 6,67 |
| Preta | 10 | 100 | 0 | 0 |
| Parda | 23 | 100 | 0 | 0 |
| Amarela | 7 | 77,78 | 2 | 22,22 |
| Indígena | 0 | 0 | 0 | 0 |

Os alunos de cor ou raça amarela e branca são os que demonstraram uma maior rejeição à união conjugal com um afro-descendente, na proporção de respectivamente 22,22 % e 6,67 %.

Para o quesito “você já vivenciou situação de constrangimento racial”, encontramos as seguintes respostas:

Tabela 23: Vivência de situação de constrangimento racial

| Cor ou raça | Vivência de situação de constrangimento racial | | | |
|-------------|--|-------|-----|-------|
| | Sim | % | Não | % |
| Branca | 38 | 31,67 | 82 | 68,33 |
| Preta | 6 | 60 | 4 | 40 |
| Parda | 9 | 39,13 | 14 | 60,86 |
| Amarela | 4 | 44,44 | 5 | 55,56 |
| Indígena | 0 | 0 | 0 | 0 |

60 % dos alunos de cor ou raça preta declararam ter vivenciado situação de constrangimento racial, representando portanto, o maior índice para aquele quesito. Os alunos de cor ou raça amarela figuram na segunda posição, declarando um índice de vivência de constrangimento racial de 44,44 %, indicando que as outras minorias, não somente os afro-descendentes, estão relegados à discriminação racial. A grande maioria dos alunos de cor ou raça branca (68,33 %) declararam nunca terem vivenciado situações de constrangimento racial.

As informações de “ocupação” nos questionários foram:

Tabela 24: Ocupação

| Cor ou raça | Ocupação | | | | | | | | | |
|-------------|-----------|-------|----------|------|-----------|---|-------------|-------|--------|-------|
| | estudante | | comércio | | indústria | | prest. serv | | outros | |
| | Qde | % | Qde | % | Qde | % | Qde | % | Qde | % |
| Branca | 112 | 93,33 | 2 | 1,67 | 0 | 0 | 2 | 1,67 | 4 | 3,33 |
| Preta | 8 | 80 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 20 | 0 | 0 |
| Parda | 19 | 82,61 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4,35 | 3 | 13,04 |
| Amarela | 8 | 88,89 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 11,11 | 0 | 0 |
| Indígena | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Os alunos das cores ou raças branca e amarela foram os que apresentaram um maior índice de ocupação somente com o estudo, respectivamente 93,33 % e

88,89 %. Em contrapartida, os maiores índices de trabalho na “prestação de serviços” e “outros” estão representados pelos alunos das cores ou raças preta e parda, com respectivamente 20 % e 17,39 %.

Finalmente, para o quesito “orientação sexual”, em todos os questionários [162] constou a opção “heterossexual”.

Apresentadas as tabelas concernentes as diversas categorias contempladas no questionário, iremos direcionar nossos olhares principalmente para as questões a seguir, onde procuraremos aglutinar e condensar informações para o delineamento do perfil sócio econômico e acadêmico do aluno negro da Universidade Estadual Paulista – Unesp – campus de Presidente Prudente.

Os itens priorizados serão:

- Renda mensal familiar (tabela 6);
- Locais de estudo nos ensinos fundamental e médio (tabela 8 e 9);
- Escolaridade dos pais (tabela 12);
- Quantidade de horas trabalhadas por dia (tabela 16); e
- Ocupação (Tabela 24).

A questão da renda mensal familiar, em nosso entendimento, consiste em um requisito primordial para o delineamento do perfil sócio econômico e acadêmico do aluno negro da Unesp de Presidente Prudente. Primordial porque, de acordo com as concepções de Pierre Bourdieu (1996, p. 30 e 31), já descritas no texto da Fundamentação Teórica, o capital econômico diz respeito “a propriedade privada dos meios de produção”.

A título de exemplo, na realidade brasileira, além dos grandes proprietários de terra, dos usineiros, dos industriais, e grandes comerciantes, possuímos toda uma gama de profissionais liberais, como o médico, o engenheiro, o arquiteto. Os

primeiros são os proprietários dos meios de produção, e os outros profissionais, são eles mesmos seus “meios de produção”.

De forma genérica, quem não é proprietário dos meios de produção, ou profissional liberal, vende a sua força de trabalho. De acordo com o seu nível educacional e de qualificação profissional, será agregado aos seus serviços um maior ou menor valor.

Esclarecedora ainda, é a explanação de Bourdieu (2001, p. 134), também inserida no texto de Fundamentação Teórica, de que o capital cultural, inclusive o capital econômico, determinam “as probabilidades agregadas de ganho em todos os jogos em que o capital cultural é eficiente, contribuindo deste modo para determinar a posição no espaço social...”

Não iremos reproduzir novamente os dados apontados na tabela 6 do presente estudo. Todavia, a sua essência é que nenhum indivíduo de cor ou raça preta percebeu renda mensal familiar superior a 10 (dez) salários mínimos, e que, para os alunos pardos, em comparação aos alunos de cor ou raça branca e amarela, a proporção no quesito “+ de 10” é superior as respectivas razões de 2 por 1 e 5 por 1. Ainda, demonstrou-se que a maioria dos alunos de cor ou raça preta ou parda percebem rendimento mensal familiar de até 4 salários mínimos, enquanto, numa posição ambígua, 69,99 % dos indivíduos de cor ou raça branca e 100 % dos indivíduos de cor ou raça amarela recebem renda mensal familiar superiores a 5 salários mínimos.

Não resta dúvida portanto que, na questão renda mensal familiar, os alunos afro-descendentes estão numa condição muito inferior aos alunos das demais cores ou raça.

Assim como a questão da renda mensal familiar, o local de estudo dos alunos no ensino fundamental e médio e também um indicativo importante no delineamento de seu perfil. As tabelas 08 e 09 nos permitiram concluir, de forma simplificada, que houve um significativo índice de alunos de cor ou raça branca e amarela que cursaram o ensino fundamental em escola particular, e uma quantidade inexpressiva de alunos das outras cores e raça.

Ressalte-se que 91,30 % dos alunos de cor ou raça parda e 80 % dos alunos de cor ou raça preta cursaram o ensino médio em escolas públicas, com uma menor presença de alunos de cor ou raça branca e amarela, pois estavam cursando, prioritariamente, o ensino médio em escola particular, chegando os alunos de cor ou raça amarela ao patamar de 66,67 %.

É a dinâmica social que aparece em nosso estudo: menor renda familiar, menor expectativas de preparo educacional, culminando em menor possibilidade de cursar uma universidade pública. Bourdieu (2001, p. 134) nos apresenta que o capital econômico é uma importante base para a obtenção do capital cultural, e que ambos os capitais compõe o capital global, fator decisivo para a delimitação do espaço social, através da possibilidade de mobilidade social.

Acreditamos que a questão da escolaridade dos pais, é um importante instrumento para a compreensão da delimitação do espaço social, conforme demonstrado na tabela 12. Conforme se apurou na pesquisa, o índice de analfabetismo aparece somente entre os pais de alunos de cor ou raça preta e parda (respectivamente 15 % e 2,17 %). Mais da metade dos pais dos alunos que se auto-declararam de cor ou raça preta ou parda tiveram como oportunidade máxima de estudo até a quarta série do ensino fundamental.

44,43 % dos pais dos alunos de cor ou raça amarela e 30,42 % dos alunos de cor ou raça branca conseguiram se formar no ensino superior (terceiro grau). Para os genitores dos alunos de cor ou raça preta e parda, apenas respectivamente 5% e 6,52 % alcançaram aquela ascensão educacional (nível superior completo).

A lógica que se engendra, ao observarmos as questões anteriores [Renda mensal familiar e Escolaridade dos pais], sugere que, o fato dos pais de alunos de cor ou raça preta ou parda possuírem menor grau de escolaridade, impliquem numa qualificação profissional deficitária, e portanto, no recebimento de menores salários. Nesse sentido, uma menor renda familiar, leva os genitores a necessitarem da capacidade laborativa dos filhos.

Este fator apareceu na tabela 16, que indicou a quantidade de horas trabalhadas por dia pelos alunos. A média de horas trabalhadas por dia, entre os alunos de todas as cores ou raças contempladas na pesquisa foi de 2,23 horas. Os alunos de cor ou raça amarela e branca possuíram as menores médias de horas de trabalho por dia, com respectivamente 1,67 e 1,82 horas, enquanto os alunos de cor ou raça preta trabalharam em média 3 horas, e os pardos 3,52 horas. A amostra estudada demonstrou que os alunos afro-descendentes trabalham em média, em quantidade de horas, quase o dobro dos alunos de cor ou raça branca.

Ocorre que, no espaço acadêmico, uma maior quantidade de horas de trabalho por dia, implica numa dedicação menor ao estudo. Formação comprometida, renda futura comprometida.

Com base no estudo das tabelas deste capítulo, podemos considerar que, de forma resumida, o perfil sócio econômico e acadêmico do aluno negro da Universidade Estadual Paulista – Unesp possa ser assim delineado: percebem renda mensal familiar inferior aos demais alunos; a grande maioria cursou ensino

fundamental e médio em escola pública; adentram à faculdade após um maior número de tentativa de exames vestibulares; possuem os pais com o menor índice de escolaridade; uma parcela ínfima dos alunos afro-brasileiros domina algum idioma estrangeiro; trabalham uma quantidade maior de horas por dia; dedicam, em média, uma menor quantidade de horas diária ao estudo; lêem em média uma quantidade superior de livros aos demais alunos e possuem um maior índice de estado civil “casado”.

Alguns resultados obtidos nos surpreendem, pela peculiaridade. O fato dos alunos de cor ou raça preta e parda efetuarem uma média de leitura anual de livros e de freqüência anual ao cinema superior aos demais alunos, mesmo possuindo uma quantidade (média) superior de horas de trabalho e inferior de horas de dedicação ao estudo é um deles.

Como dissemos anteriormente, é um dado que demanda uma investigação aprofundada. Todavia, a guisa de considerações, podemos conjecturar que os dados representam um esforço pessoal do aluno afro-brasileiro que, desprovido de estudo em estabelecimento de ensinos particulares - como se mostrou melhor representados os alunos de cor ou raça amarela e branca – busquem uma forma de compensação, para terem melhores possibilidades de transcenderem as suas trajetórias modais.

Delineado o perfil sócio econômico e acadêmico do aluno negro da FCT – Unesp de Presidente Prudente, passaremos para o texto de conclusão.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Conforme podemos verificar durante a elaboração dos capítulos desta Dissertação, a sociedade brasileira sempre se mostrou silente quanto a condição degradante a que o negro esteve submetido, anteriormente à “libertação dos escravos”, e tal silêncio se mantém hoje, quanto a vexatória diferenciação econômica, social, cultural e educacional a que estão submetidos os afro-brasileiros.

Iniciamos nosso percurso com a proposta de descrever o contexto Étnico Mundial e Eurocentral do negro, bem como buscamos resgatar o histórico da exclusão do negro no espaço escolar. Evidente se mostrou que a questão da escravização do negro africano, a princípio, não ficou vinculada ao discurso de inferioridade da raça negra.

Porém, para legitimar a escravidão, inclusive aos olhos da Igreja, tal discurso começou a tomar fôlego. O negro, “burro” e “preguiçoso”, inferior intelectualmente e moralmente, alcançaria a redenção somente através do trabalho, do chicote, e da doutrina da Igreja Católica. Naquele contexto, para se preservar a condição de inferioridade, aos negros não se atribuía qualquer trabalho que demandasse o mínimo de qualificação.

A educação formal, na época, privilégio de filhos abastados da elite escravocrata, distante encontrava-se dos brancos pobres, dos índios, e muito mais dos negros, cativos ou libertos.

Observamos que historicamente, o negro sempre se viu preterido das questões educacionais. Ao final da escravidão, o despreparo técnico e profissional lhes relegou a uma posição de “inferioridade” junto aos trabalhadores imigrantes

européus, adaptados às mudanças tecnológicas advindas da embrionária Revolução Industrial. Sem qualificação profissional, se sujeitavam a prestar qualquer tipo de trabalho, recebendo parcas remunerações.

Este ciclo nos instigou a pensar na elaboração do conceito do Rebotalho Iso(morfológico) Educacional do Negro no Brasil, que iremos abordar novamente, com maior ênfase, no adiantar desta conclusão.

Nossa fundamentação teórica baseou-se principalmente nos estudos de Capital Cultural, Capital Econômico e Capital Social de Pierre Bourdieu, conforme incursões transcritas no item: Fundamentação Teórica.

Buscamos teorizar que o escravo negro, ao migrar para o além atlântico, desprovido estava de capital econômico, ou seja, não detinha os meios para a produção. Embora detentores de capital cultural (seu idioma, sua música, sua religiosidade, seus costumes), aquele não era o mesmo capital cultural concebido por Bourdieu (2001, p. 134), o da cultura letrada, e “que pode ser juridicamente garantido”.

Ademais, qualificar o escravo negro, alfabetizá-lo, consistiria em um perigo potencial para a sociedade escravocrata da época, pois teriam melhor condição de articular uma forma de resistência ao sistema, como o caso do Levante dos Malês, em 1835, descrito por João José Reis.

Ao serem “libertos”, a grande maioria sem qualificação profissional ou alfabetização, tiveram seus postos de trabalho ocupados por imigrantes de diversas nacionalidades, mais adaptados ao desenvolvimento tecnológico, que começava a se expandir.

Sem qualificação profissional, se prestaram a realização de qualquer tipo de atividade, vendendo a sua “força de trabalho” por ínfimos salários. O negro não

conseguia prover a sua prole, as condições mínimas de vida, e não pode, na maioria dos casos, alfabetizá-los e qualificá-los. Os filhos, sem qualificação, não conseguiram uma ocupação que lhes permitisse uma ascensão econômica.

As parcas remunerações, quando ocorriam, os tornavam desprovidos de capital econômico. Sem capital econômico, não havia como viabilizar suas ascensão educacional, o que propiciaria o fortalecimento do capital cultural, e conseqüentemente, do capital global.

Situação semelhante, guardadas as peculiaridades da França, é definida por Bourdieu (2001) ao afirmar que

o volume do capital cultural, (o mesmo valeria, *mutatis mutandis*, ao capital econômico) determina as probabilidades agregadas de ganho em todos os jogos em que o capital cultural é eficiente, contribuindo deste modo para determinar a posição no espaço social. (BOURDIEU, 2001, p. 134)

Daí o nosso ensaio conceitual do Rebotalho (Iso)morfológico Educacional do Negro no Brasil, ou seja, como mencionamos anteriormente no item concernente a Fundamentação Teórica: *“a forma imutável como o negro, um “refugo social”, vem sendo preterido das questões educacionais do Brasil”*.

Cerceados outrora da possibilidade da educação, para a garantia da submissão, encontram-se hoje, cerceados da educação formal, muitos afro-brasileiros, que involuntariamente ajudarão a fomentar e ampliar o contingente de trabalhadores passivos e mal pagos.

Voltamos nosso olhar para Presidente Prudente. Seguimos, procurando focar a história do desenvolvimento do município de Presidente Prudente, cidade que iria “abarcá” a instituição que ora pesquisamos. Nesse sentido percebemos, através dos recursos históricos, que o município utilizou como pilares do desenvolvimento a expansão da agricultura cafeeira e a instalação da via férrea, que foi de importância

impar, tanto para facilitar a ocupação do território, quanto possibilitar o escoamento da produção do café e da cultura do algodão.

Tais características propiciaram um franco desenvolvimento no município, que já na década de 1940, contava, dentre outros, com serviços de saúde, escolas, religioso, já ocupando o status de Comarca.

Embora possamos supor que houve uma presença significativa de cidadãos afro-brasileiros na lida do café e da colheita do algodão, como o foi no cenário social, nas obras que pesquisamos, não encontramos a menção de homens e/ou mulheres, negros ou pardos, que tiveram destaque nessa região. Mais motivados nos sentimos a “procurar” pelos negros na Universidade, por acreditarmos na educação como uma das formas para se alcançar a ascensão social, e respectiva mobilidade social.

Todavia, antes de partirmos para o estudo da Unesp de Presidente Prudente, optamos por conhecer a atual condição sócio-econômica e educacional do negro no Brasil, para, em seguida versar sobre o perfil sócio econômico e acadêmico do aluno negro da Unesp.

As informações estatísticas presentes no Censo Demográfico 2000, vão de encontro às informações obtidas junto aos questionários respondidos pelos alunos.

Os afro-brasileiros [negros e pardos], que figuram como detentores das menores médias de rendas mensais no Brasil, também compõe os alunos com a menor renda familiar. Quanto mais “elitizado” é o curso, ou para o caso de cursos integrais [matutino e vespertino], que demandam uma dedicação exclusiva, mais se afunila a presença do aluno afro-brasileiro.

Como pode ser observado nas tabelas do IBGE, quanto maior o nível de ensino declarado, iniciando-se do não alfabetizado até a Pós-graduação [mestrado

e doutorado], mais se amplia a quantidade de pessoas de cor ou raça branca e amarela, reduzindo-se sobremaneira a expressão dos afro-brasileiros.

Na Unesp de Presidente Prudente, como constatamos “in loco”, e também com a aplicação dos questionários, a presença do aluno afro-brasileiro é inexpressiva. 6,17 % dos alunos se declararam de cor ou raça preta, e 14,2 % de cor ou raça parda, enquanto os alunos de cor ou raça branca representam o percentual de 74,07 %, ou seja, por volta de $\frac{3}{4}$ (três quartos) do total de alunos da Universidade.

Ao Interpretarmos as tabelas dos questionários respondidos pelos alunos, e ao concatenarmos os números expressos nas tabelas, no que concerne ao perfil sócio econômico e acadêmico dos alunos afro-brasileiros da Unesp de Presidente Prudente (perfil delineado no final do capítulo 3), podemos concluir que: percebem renda mensal familiar inferior aos demais alunos; a grande maioria cursou ensino fundamental e médio em escola pública; adentram à faculdade após um maior número de tentativa de exames vestibulares; possuem os pais com o menor índice de escolaridade; uma parcela ínfima dos alunos afro-brasileiros domina algum idioma estrangeiro; trabalham uma quantidade maior de horas por dia; dedicam, em média, uma menor quantidade de horas diária ao estudo; lêem em média uma quantidade superior de livros aos demais alunos e possuem um maior índice de estado civil “casado”.

Essas informações suscitam novamente o ciclo de exclusão a que está submetido o afro-brasileiro: qualificação modesta do genitor, motivada pela escolaridade “deficiente”, que leva a uma remuneração deficitária. Baixa remuneração implica, dentre outras conseqüências, em moradia em bairros periféricos ou rurais, rudimentares em infra-estrutura, principalmente educacional.

Pouca educação formal se reveste em dificuldade para inserção no mercado de trabalho. É o ciclo. E tal ciclo nos remete novamente, ao Rebotalho Iso(morfológico) Educacional do Negro no Brasil.

Desvelado o perfil sócio econômico e acadêmico do aluno negro da Unesp de Presidente Prudente, nos resta uma pergunta: O que pode ser feito para se minimizar os impactos sociais destas diferenças apontadas?

Nos arriscaremos a apontar dois caminhos: o primeiro é fazer valer as leis, como a Lei 10639 de 09 de janeiro de 2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, de forma a levar os alunos a compreenderem a importância dos negros na construção do país, bem como o respeito a diversidade étnica; o segundo, são as Ações Afirmativas.

Somos da opinião que as Ações Afirmativas são um importante instrumento para preenchimento da lacuna social em comento. Muitas são as ações afirmativas que podem ser engendradas para viabilizar a melhoria de condição de vida dos afro-brasileiros.

O professor Siss (2003), compartilha deste pensamento. Ao concluir sua pesquisa de doutoramento, afirma que:

A análise dos dados levantados por essa pesquisa indica que as políticas de ação afirmativa racial ou etnicamente definidas, se aplicadas entre nós, se não a eliminação, pelo menos a redução significativa dos elevados, iníquos e escandalosos índices de desigualdade racial e de violação dos direitos dos afro-brasileiros, assumirão posição fundamental no processo civilizatório nacional instituindo práticas político-ético-pedagógicas que permitirão a convivência dos membros dos diferentes grupos raciais em sociedades plurais como a nossa, de forma mais democrática, respeitando-se as diversidades. (SISS, 2003, p. 187),

No que concerne às questões educacionais, pensamos que a política de cotas para as minorias, como é o caso dos afro-brasileiros, é um norte a ser seguido, porém, um norte “conturbado”, pois como salientou Camargo (2005, p. 117)

Há consenso quanto à ação afirmativa como acelerador da democracia no país, contribuindo para superar a democracia racial ou cordial na qual muitos ainda acreditam, mesmo após o governo brasileiro ter admitido que nosso país é racista. O impasse está na “oferta” de cotas para os negros. (CAMARGO, 2005, p. 117)

Todavia, o afro-brasileiro não deve ser um elemento passivo na busca pela democratização do ensino. Camargo (2005) nos diz que

cabe aos negros, com base em sua história avançar rumo aos seus objetivos, os quais vão exigir esforço pessoal, persistência, não se deixando esmorecer, já que as dificuldades não desaparecerão num passe de mágica (CAMARGO, 2005, p. 177)

Finalmente, ao “concluirmos” este trabalho, nos resta a impressão de algo incompleto. Talvez essa “incomplitude” se justifique pelos diversos questionamentos que este estudo nos provocou. Em que pese tais questionamentos, foi o possível de se realizar na conjuntura de um mestrando, embora ciente do quanto é preciso caminhar para se esmiuçar a dinâmica da exclusão.

Conscientes ainda da importância da neutralidade na pesquisa, apesar dos esforços envidados, por vezes podemos termos sido “traídos” pela nossa ancestralidade. Corre em nossas veias o sangue Africano. Contudo, primamos por um trabalho imparcial, investigativo, e penso que, as vezes, conseguimos fazê-lo.

Teria este trabalho uma conotação de denúncia? Talvez, e é importante que os futuros leitores o interpretem como tal. Porém, a imagem que o autor gostaria que prevalecesse, é a da oportunidade que a discussão proporcionou para a elaboração de futuras pesquisas com objeto congênere.

Poderão ocorrer críticas em relação a nossa pesquisa, e todas as críticas serão bem vindas. Todavia, caso ocorram, se farão a partir de nosso estudo, pioneiro na Unesp de Presidente Prudente. Destarte, as conclusões que apresentamos não tem a pretensão de serem imutáveis, até porque dizem respeito a questionamentos, reflexões de estudiosos do tema e pessoais.

Assim, nosso estudo tem o intuito de colaborar para a compreensão sobre as relações raciais na universidade, bem como a inserção do afro-brasileiro naquele espaço. Este estudo comprovou nossa hipótese inicial, de que a presença dos alunos afro-descendentes na Universidade é ainda incipiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Francisco. **História da sociedade brasileira**. Francisco Alencar, Lucia Capi e Marcus Venício T. Ribeiro. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

ABREU, Dióres Santos. **Formação Histórica de Uma Cidade Pioneira Paulista: Presidente Prudente**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, 1972.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. **Enfrentando Preconceitos**. Um estudo da Escola como estratégia de superação de desigualdade. Campinas: Unicamp, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. Prefácio: **As artimanhas da razão imperialista**, In. **ESCRITOS DE EDUCAÇÃO**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org). Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: FENAME, 1956.

BUENO, Silveiro. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.

CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa. **O negro na Educação Superior**. Perspectivas das ações afirmativas. Tese de Doutorado, 192 p. Campinas: Unicamp, 2005.

CIPOLLA, Carlo. **Istruzione e sviluppo**. Il declínio dell'analfabetismo nel mondo occidentali. Torino, Unione Tip, 1971.

COMAS, Juan; LITTLE, Kenneth L.; SHAPIRO, Harry L.; LEIRIS, Michel.; LÉVI-STRUSS, Claude. **Raça e Ciência I**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

CONCEIÇÃO, Marcus Vinicius P. **Rugosidades Étnicas e a Espacialidade do Preconceito**. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente: Unesp, 2004.

COSTA, Ruth. Com medo dos alunos. **Veja**. São Paulo: Abril. Edição 1904. Ano 38. Nº 19. p.62 – 66, março de 2005.

CUNHA L.A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1975.

Declaração das Raças da Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) de 18 de julho de 1950.

DIAS, Lucy & Roberto Gambini. **Outros 500**: São Paulo: Editora Senac, 1999.

DUNN, I. C.; MORANT, G. M.; SHAPIRO, Harry L.; ROSE, Arnold M.; KLINEBERG, Otto; JAHODA, Marie. **Raça e Ciência II**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro à sociedade de classes**. Rio de Janeiro: G.B., 1964.

FLORIANI, Dimas. Brasil: outros 500. Artigo quinzenal. Curitiba, sem data. Disponível em <<http://www.casla.com.br/artigos/artigo.htm>> Acesso em: 04/02/2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1975.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Lopes, E. e outros. in **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

GOULART, Maurício. **Escravidão africana no Brasil: das origens à extinção do tráfico**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **O Ensino Superior no Brasil: A estrutura de poder na universidade em questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.

LABURTHE-TOLRA, Philippe, & WARNIER, Jean-Pierre. **Etnologia – Antropologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História**. Lisboa: Editorial Presença, 1952.

LIMA, Eunice Ladeia Guimarães. **O Instituto Isolado de Ensino Superior – Faculdade de Filosofia ciências e Letras de Presidente Prudente – 1959-1975: Uma Instituição Além das Fronteiras**. Tese de doutoramento. Marília, 2005.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A Escola na Evolução da Cidade de São Paulo**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2004.

Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. In: GUARESCHI, Pedrinho (org.) et al. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis : Vozes, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **NEGRITUDE Usos e sentidos**. São Paulo : Ática, 1988.

_____. A Identidade Negra no Contexto da Globalização. In Revista **Etnos Brasil**, Ano I, nº 1, Março de 2002.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. São Paulo: Publifolha, 2000.

NASCIMENTO, Abdias do. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: GRD, 1968.

PASTORE, José, SILVA, N. do Vale. **Mobilidade Social no Brasil**. São Paulo: Macron Book, 2000.

PINSKY, Jaime. **A Escravidão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1993.

POLIAKOV, Leon. O Mito Ariano: **Ensaio sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos**. São Paulo: Perspectiva, 1974

REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO, nº 344, Julho, Setembro, Rio de Janeiro, 1984.

REIS, João José. **Rebelião Escrava no Brasil a história do levante dos malês**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **A educação da Mulher no Brasil-Colônia**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

_____. **Subsídios para a História da Educação de Presidente Prudente: as primeiras instituições escolares**. São Paulo: Clíper, 1999.

SALLUM Jr. Basílio. **Capitalismo e cafeicultura: Oeste Paulista, 1888-1930**. São Paulo: Duas Cidades, 1982.

SANTOS, Gislene Aparecida. SOUZA, Divino José de. (org) Os Valores dos Outros. Idéias e Imagens Sobre uma Gente sem Rei, sem Lei e sem Fé. In **Estudos Sobre Ética**. A construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. **Medo e Exclusão**. Um estudo sobre a morte, o medo dos pobres e o medo dos pobres. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1998.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é o racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCARANO, Julita. **Devoção e Escravidão – A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos no Distrito Diamantino no Século XVIII**. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1975.

SILVA, Aberto Costa e. **Francisco Félix de Souza: mercador de escravos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira : edUERJ, 2004.

SILVA, Geraldo Bastos. **O ensino secundário**. São Paulo: Nacional, 1969.

SILVA, Jorge da. **Trabalhando com diversidade no Planfor: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais** / Jorge da Silva, Silvia C. Yannoulas, Vera L. O. Vogel; organizador Arno Vogel. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa** : razões históricas. Rio de Janeiro : Quartet; Niterói : PENESB, 2003.

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

TRIPODI, Tony et al. **Análise da Pesquisa Social**. Trad. de Geni Hirata. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

TRUJILLO FERRARI, Alfonso. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo. McGraw-Hill do Brasil, 1982.

UNIVERSITY OF AL KARAOUINE. Marrocos. Africa do Norte, sem data. Disponível em <http://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Al_Karaouine>. Acesso em 04 fev. 2006.

VALENTE, Ana lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Capristano de. **Capítulos da História Colonial (1500-1800)**. 4.ed. Brasília: Universidade de Brasília, s.d.

BASTIDE, Roger. **Estudos afro-brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo**. São Paulo : Moderna,1994.

_____. **O que é Negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**. Universidade Cândido Mendes. Ano 24, nº 2, maio – agosto 2002.

CARNEIRO, Edison. **Ladinos e Crioulos**. Estudos sobre o Negro no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1964.

CAPELA, José. **Escravidão. Conceitos**. A empresa de saque. 2.ed. Porto: Afrontamento, 1978.

CARDOSO, Giro Flamarion S. **Agricultura, Escravidão e Capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

CAROSO, Carlos, BACELAR, Jeferson (Orgs). **Brasil: um país de negros**. 2.ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 1999.

CARVALHO, Austracliano de. **Brasil Colônia e Brasil Império**. Rio de Janeiro: Tipografia do Comércio, 1927.

CASHMORE, Ellis (Et. al). **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. Trad. Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e Anti-Racismo na Educação**. Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CHIAVENATO, Júlio José. **O Negro no Brasil**. Da senzala à abolição. São Paulo: Moderna, 1999 (Coleção Polêmica).

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. 2.ed. São Paulo: Liv. Ciências Humanas, 1982.

CUNHA Jr. , Henrique. In Ribeiro, Maria Solange. **Docentes Negras e Negros rompem o silêncio**. São Paulo: Casa do Autor,2004.

CUNHA, P. M. C. da. **Da Senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. Cadernos PENESB**. Relações Raciais e Educação: alguns determinantes. Niterói, Intertexto, 1999.

DANTAS, Beatriz Góis. **Vovó nagô e papai branco: usos e abusos da África no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo** :racismo e anti-racismo no Brasil. Rio de Janeiro : Pallas , 20001.

FERNANDES, Florestan. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis, Vozes, 1975.

_____. **Significado do Protesto Negro**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989 (Coleção polêmicas do nosso tempo V. 33).

FLORENTINO, Manolo, Goes, José Roberto. **A Paz das Senzalas**. Famílias Escravas e Tráfico Atlântico, Rio de Janeiro: c.1790-c. 1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens Livres na Ordem Escravocrata**. 4.ed., São Paulo: Fundação Editora da UNEP, 1997.

FRENETTE, Marco. **Preto e branco**. A importância da cor da pele. São Paulo: Publisher Brasil, 2001.

GORENDER, Jacob. **O Escravismo Colônia**. São Paulo: Ática, 1978.

GOULART, José Alípio. **Da Palmatória ao Patíbulo** (Castigos de Escravos no Brasil). Rio de Janeiro: Editora Conquista, 1971.

_____. **Da Fuga ao Suicídio** (Aspectos de Rebelião dos Escravos no Brasil). Rio de Janeiro: Editora Conquista, 1971.

GUIMARÃES, Antonio S. A. Ações Afirmativas para a população negra nas universidades in Santos, Renato Emerson, Lobato, Fátima(orgs.) **Ações afirmativas. Políticas Públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro. DP&A , 2003.

_____. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: José Olympio, 1948.

IANNI, O. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec. 1978.

LEITE, Serafim SI. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Tomo V Da Baía ao Nordeste. Estabelecimentos e assuntos locais. Séc. XVII - XVIII RJ Instituto Nacional do Livro - Lisboa Livraria Portugália.1945.

MACIEL, C. da S. **Discriminações Raciais** Negros em Campinas (1888-1921). Campinas: Editora da Unicamp,1987.

MARCHANT, Alexander. **Do Escambo à Escravidão**. Trad. Carlos Lacerda. Nacional, 1980.

MONTEIRO, John M. **Negros da terra. Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo, Cia das Letras, 1994.

- MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: ____ (org). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.
- ____. **O Antiracismo no Brasil**. In: Munanga, K. (org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Edusp, p. 79-111, 1996.
- NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações Raciais e Educação: Novos Desafios**. Rio de Janeiro: DPSA, 2003.
- PEREIRA, João B.Borges. As Relações entre a Academia e a Militância Negra.in Bacelar e Caroso (orgs). **Brasil:um país de negros?** 2. ed., Rio de Janeiro: Pallas; Salvador-Ba: CEAO,1999.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil. Colônia e Império**. 14.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- QUEIROZ, Suely Robles Reis de. **Escravidão Negra em São Paulo**. Rio de Janeiro: José Olympio/MEC, 1977.
- RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1976.
- SERRANO, Carlos M. H. **Os Senhores da Terra e os Homens do Mar: Antropologia Política de um Reino Africano**. São Paulo: FFLCH/USP, 1983.
- SILVA, P.B.G. e, BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. (Orgs.). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação econômica do Brasil**. Rio de Janeiro : Civilização, 1976.
- SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

ANEXOS

Entrevistas com alunos do ensino público superior (anexo A)

Universidade: _____ localidade: _____

Idade: _____ anos curso: _____ ° ano Período () D () N

Sexo: () masc. () fem. Área de estudo: () exatas () humanas () biológicas

Renda mensal familiar – sal/mínimo: () 1 a 2 () 3 a 4 () 5 a 8 () 9 a 10 () + de 10

Etnia que se atribui: () branca () negra () parda () indígena () amarela

Etnia que atribui ao pai: () branca () negra () parda () indígena () amarela

Etnia que atribui à mãe: () branca () negra () parda () indígena () amarela

Local de estudo do ensino fundamental: 1ª a 8ª séries: () público () particular () misto

Local de estudo do ensino médio: 1ª a 3ª séries: () público () particular () misto

Passou no vestibular: () 1ª tentativa () 2ª tentativa () 3ª tentativa () após 4ª tentativa

Realizou “cursinho” preparatório para vestibulares: () sim () não

Escolaridade do genitor (pai): () não alfabetizado () 1ª a 4ª séries () 5ª a 8ª séries
() ens. médio incompleto () ens. médio completo () superior incompleto () superior completo

Escolaridade do genitora (mãe): () não alfabetizada () 1ª a 4ª séries () 5ª a 8ª séries
() ens. médio incompleto () ens. médio completo () superior incompleto () superior completo

Imóvel residencial: () próprio () alugado () cedido () posseiro () doado

Meio de locomoção à escola: () coletivo () particular () bicicleta () a pé () outros

Realiza(ou) pesquisa: () sim () não Possui computador: () sim () não

Domina idioma estrangeiro: () inglês () francês () alemão () espanhol () outros

Realiza esse curso: () escolha própria () influência da família () falta de opção
() meio de ascensão social e econômica

Se não foi por sua escolha, qual curso você gostaria de fazer: _____

Quantas horas você trabalha por dia: _____ h Quantas horas você estuda por dia _____ h

Leitura anual de livros: () apenas leitura de fotocópias/textos () nenhum () 01 () 02
() 3 () 4 () 5 () acima de 06

Frequência anual ao cinema: () nenhuma () 01 () 02 () 3 () 4
() 5 () acima de 06

Estado civil: () solteiro () casado () convívio marital independente

Você é a favor da política de cotas para afro-descendentes: () sim () não () parcialmente

Você se uniria à um afro-descendente (vida conjugal): () sim () não

Você já vivenciou situação de constrangimento racial: () sim () não

Ocupação: () estudante () comércio () indústria () prestação de serviços () outros

Orientação sexual: () heterossexual () homossexual () outros

(Anexo B)

Transcrição da Entrevista concedida pela Professora Dr^a Ruth Künzli, no dia 09/06/2005 as 15:00 h. Tempo de gravação 18 minutos.

Professora Ruth, a senhora fez parte da primeira turma do curso de Geografia do Instituto Isolado de Ensino Superior de Presidente Prudente, aqui na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, entre os anos de 1959 e 1962. Especificamente em sua turma, na questão de gênero, acentuava-se a presença de alunos ou alunas em sala de aula?

p.r.: Na Geografia, nitidamente de alunas

A senhora se recorda quantos alunos do sexo masculino tinham em sua turma ?

p.r.: Tinha quatro alunos.

E quantas alunas.

p.r.: Trinta e poucas alunas, eu não me lembro exatamente, mas mais que trinta.

A sr^a poderia falar sobre o perfil étnico dos alunos da sua turma de Geografia, qual etnia predominava?

p.r.: Branca. Na minha sala havia apenas uma aluna negra. Já no primeiro ano de Pedagogia acho que não havia nenhuma, nem me lembro. Na segunda turma sim. Na Geografia nos anos seguintes também eu não tenho bem certeza. De qualquer forma, o perfil predominante realmente era branco, inclusive orientais. Havia uma freqüência maior de alunos orientais, tanto no curso de Pedagogia quanto no de Geografia. Realmente a freqüência de alunos de origem oriental era relativamente grande.

Entre os anos de 59 e 62 quando a senhora era aluna do curso de Geografia haviam professores negros ministrando aula?

p.r.: Não. Não que eu me lembre.

Nem no curso de pedagogia ?

p.r.: Não. No final do curso, assim que eu sai da faculdade havia um professor que tinha ascendência afro, mas não se poderia chamá-lo de negro, mas foi o único que eu me lembre que tinha algumas características. Grande parte dos professores da Geografia por exemplo tinham vínculos com Milton Santos em São Paulo, mas professores nossos eu não me lembro.

Em relação ao corpo funcional, funcionários administrativos e operacionais, aqui da faculdade, a sr^a lembra se haviam negros ou pardos trabalhando?

p.r.: Desde o início, havia funcionários tanto negros quanto pardos. Não sei aí no caso, se havia a predominância de brancos. Eu acho que equivalia mais ou menos o percentual.

A sr^a ingressou na docência universitária aqui na faculdade em 1967, e na sua bibliografia consta que a sr^a trabalhou também antes em Sorocaba e em Santo André. Nesses quase quarenta anos de prática docente a sr^a acredita que a presença de negros e afro-descendentes na sala de aula vem se acentuando, ou continua estagnada?

p.r.: Olha, eu tenho percebido no curso de Geografia um aumento. Acho que realmente nesses últimos anos houve um aumento do número de alunos negros ou afro-descendentes. Relativamente à anos anteriores, porque o número sempre foi pequeno, quer dizer, quando havia alunos negros nas classes geralmente era um ou dois, agora esse número é maior, então eu acho que há sim, um acréscimo.

Ainda em relação a essas quase quatro décadas de prática docente, a senhora viu aumentar o índice de docentes negros ou pardos trabalhando na faculdade?

p.r.: No momento, de cabeça, eu só me lembro de uma professora da pedagogia, negra.

Recentemente, ou há muitos anos atrás?

p.r.: Não, recentemente. Aliás duas: a professora Abadia e a professora Gislene. São essas que eu conheço de origem afro.

A Sr^a é favorável à política de cotas nas universidades para as minorias, como é o caso dos afro-descendentes?

p.r.: Olha, eu não sou favorável a política de cotas nas universidades. Concordo por exemplo com a atitude da Usp, inclusive até certo ponto da nossa faculdade que é a de fornecer cursinhos, não por cotas, mas cursinhos gratuitos, permitindo com isso que alunos de todos os tipos de minorias, que tenham tido dificuldade de estudo, isso porque eles não tem acesso às escolas particulares e as escolas oficiais hoje não preparam para as universidades, mas que eles tenham chance então de fazer esses cursinhos e entrarem por mérito nas universidades. Eu acho que o sistema de cotas pra

mim até certo ponto é admitir que o negro não tem condições intelectuais de competir com o branco. Eu acho que não é isso, quer dizer, ele tem que ter as mesmas possibilidades, e as obtendo ele vai ter o mesmo rendimento. A mesma coisa vale, por exemplo, para descendência de índios e outras minorias, não é? Eu acho que havendo possibilidades semelhantes, os resultados também vão ser semelhantes. Eu me lembro de uma situação que e foi bastante comentada é que no primeiro ano em que foi estabelecido a lei de cotas o aluno primeiro classificado na universidade federal do rio de janeiro era um negro, quer dizer, ele não precisou do sistema de cotas, ele se classificou em primeiro lugar, quer dizer, então há possibilidade sim, de se classificar. Então eu acho que a saída não é simplesmente impor um número de negros, seja de índios, seja uma outra minoria, apenas por ser minorias, mas dar CONDIÇÕES a eles, a que eles possam competir em situações de igualdade.

Essa última questão, tem um pouco a ver com a pergunta que fiz anteriormente. O seu pai, o sr. Gottard, trabalhou no Congo Belga, e anos depois migrou-se para o Brasil. O primeiro é um país africano, e o segundo um país latino, com fortes ligações culturais, étnicas e históricas com a África. A sr^a, que já trabalhou como Geógrafa, Antropóloga e mais adiante com Arqueologia, acredita que o Brasil caminha para uma democracia racial, através dessa mesma igualdade de oportunidades educacionais que a sr^a acabou de falar, ou conceber isso é algo utópico ainda no Brasil?

p.r.: Olha, a situação começando por meu pai, quer dizer, a situação que ele vivenciou na África, foi totalmente diferente porque a África era uma colônia Belga na época, então quer dizer, a mesma situação, praticamente, não exatamente era igual, mas bem semelhante do que viveram os escravos no Brasil. Ou seja: como eles eram subjugados pelo país colonizador eles tinham poucas condições de se desenvolverem como os já colonizadores. Com relação à democracia racial ela é muito decantada no Brasil, né. Mas eu acho que ela é talvez até mais insidiosa porque é uma democracia aparente não é? Então em algumas situações quando são envolvidas pessoas importantes, a gente percebe que esse preconceito está muito inerente. Eu cito duas situações aqui: uma foi da Glória Maria, no momento em que ela foi entrar num

prédio, de luxo e o porteiro indicou o elevador de serviço, quer dizer, como era a Gloria Maria da “Globo”, chegando lá, ela mobilizou a Globo, e isso veio à mídia e tal, e todos ficaram sabendo disso. Outra situação foi da filha do Governador Averedo em Minas Gerais. Aconteceu a mesma coisa. Ela foi visitar uma amiga num prédio e foi orientada pelo zelador a usar o elevador de serviço. Então eu acho que apesar de nós termos uma lei Afonso Arinos, ela não é muito bem cumprida. Acho que essa aparente democracia racial se dá de uma forma aparente. Me preocupa um pouco o fato de que na medida em que, afro-descendentes tenham a mesma oportunidade educacionais e passam a entrar num sistema competitivo, profissional, que de repente o preconceito venha a se manifestar até de uma forma mais intensa, porque no momento em que houver a competição o problema pode se acentuar. Isto foi percebido bem nos Estados Unidos, não é? Acho que são duas coisas aí: uma questão de educação, quer dizer, é a maneira como os professores vão fazendo e trabalhando a questão da população afro-descendente no Brasil com os seus alunos para evitar idéias pré-concebidas, e por outro lado realmente as pessoas aceitarem trabalhar juntos com os afro-descendentes. Por exemplo, quando eu falei que a nossa democracia é insidiosa, quero dizer, quando você vê uma chamada para emprego que diz boa aparência, quer dizer, esteticamente já se subentende que seja uma aparência branca. Então, tenho assim, uma visão mais ou menos dúbia com relação ao fato se realmente nos vamos ter uma democracia racial, ou se o fato dos afro-descendentes terem possibilidade de igualdade não venha a acentuar uma competição e isso acirrar o preconceito.

Das duas dicas, eu acho fundamental a questão educacional. A gente tem visto pessoas da faculdade que trabalham com livro didático para primeiro e segundo grau e que tem descoberto por exemplo várias passagens que subentendem o preconceito e estão tentando retirar isso do livro didático não é. Eu acho que educação é fundamental, pois o preconceito é uma idéia pré-concebida. O que é uma idéia pré-concebida? é o fazer como os outros fazem sem ter nenhuma noção do que é a realidade.

A senhora pensa a educação como uma estratégia para minimizar essas diferenças sociais?

Sim. Eu acho que é uma das poucas formas que existem para isso. Quero dizer: é através da educação que as crianças são levadas a ver os afro-descendentes como pessoas semelhantes e não como menores. Penso nisso porque a gente tem feito um trabalho com relação aos índios, na semana do índio. A gente tenta trabalhar aí durante todo o ano. Nós temos exposição aqui no museu da faculdade e uma das grandes preocupações é exatamente tentar trabalhar na cabeça das crianças essa idéia de que índio é um ser que deve ser respeitado; ele é diferente mas deve ser respeitado e que as crianças tem que começar a ver o índio como um igual, como uma pessoa que merece todas as possibilidades que os brancos também tem. Eu acho que é esse tipo de comportamento com relação aos afro-descendentes que também deveria estar sendo mais cultivado, desde que se evite o preconceito de qualquer tipo, desde que a criança saiba, desde pequena, que o preconceito é algo, digamos assim, execrável, quer dizer, a criança não vai saber isso, mas é alguma coisa que não deve ser levada adiante, talvez assim se possa pensar numa democracia racial.

A médio prazo, a longo prazo?

p.r.: Olha, quando você fala em educar as crianças, quer dizer, você trabalhando uma geração que está entrando, porque a gente sabe que a que está aí é uma geração que foi ensinada. Agora, fazendo um reposicionamento em relação aos livros didáticos eu acho que é daqui para frente. Talvez haja uma possibilidade maior de preconceitos serem trabalhados em sala de aula, de forma a evitar o preconceito.

Então isso ocorrerá a médio prazo, mas eu acho que é fundamental que isso seja feito. Até Oracy Nogueira, que é um sociólogo, diz que no Brasil, nós temos um preconceito racial de marca. Nos estados unidos o preconceito nasceu de origem, porque a pessoa tendo 1/8 de sangue negro é considerado negra, e aí ouço a todas as sanções necessárias. Então, quer dizer, de qualquer forma ela é considerada negra. No Brasil, Oracy Nogueira vê o preconceito de marca, ou seja, o indivíduo é considerado negro mais por uma questão econômica. se ele consegue ascender socialmente ela passa por um processo de (entre aspas) “branqueamento”.

E aí é o caso por exemplo de Pelé, homens que conseguiram fazer uma opção, que hoje é empresário, etc..., que transita em todos os lugares e ninguém repara no fato de que ele seja um negro. Mas há um lado que me preocupa muito. Está me ocorrendo agora: essa retomada de um preconceito que está havendo a nível do Esporte, e isso acaba talvez refletindo em outras áreas. E é estranho que isso esteja ocorrendo no mundo todo. Quero dizer, a gente tem visto até recentemente. Eu estava vendo uma propaganda na televisão alemã, em que vários jogadores negros traziam faixas, sem falar nada, só faixas, mostrando: eu sou um bom jogador, eu sou um ser humano como os outros. Abaixo ao preconceito! respeitem a minha identidade! Isto está ocorrendo e aí lembrar que o Dida levou ai um dia desses um torpedo no ombro né, machucou e daí a gente viu o que aconteceu no Brasil com o Grafite não é? Logo em seguida, na semana, como foi levantado o problema através dessa situação do Grafite e do argentino. No domingo passado também houve várias manifestações contra os jogadores negros. Então como há na Alemanha um recrudescimento do movimento neo-nazista, e nós temos no Brasil de qualquer forma também a gente ouve várias situações de grupos, das chamadas tribos que tentam acirrar o preconceito, isso é uma coisa preocupante. Até algum tempo atrás o futebol era um lugar onde o negro podia se colocar em condição de igualdade com o branco ou até melhor e de repente mesmo nesse campo ele está sendo achincalhado, quer dizer então, é alguma coisa que preocupa, eu acho que as pessoas tem que estar atentas à isso, tem que estar alertas porque senão isso vai se enveredar por um caminho muito perigoso. Porque eu acho que começa com uma etnia, mas com certeza não vai parar por aí, quer dizer, este tipo de movimento se tiver continuidade vai partir contra os índios, contra eventualmente até outras populações de imigrantes, que não sejam tão próximas do branco como por exemplo os orientais e outros tipos de minorias, quero dizer, isto me preocupa muito.

(Anexo C)

Transcrição da Entrevista concedida pela Sr^a Maria de Jesus Bruno Belizário, no dia 26/07/2005, entre as 08:50 e 10:20 h.

A senhora prestou concurso público em que ano para trabalhar aqui na unesp ?

D.M. Aqui na Unesp em prestei em 1994.

Como era a faculdade naquele tempo ?

D.M. A faculdade naquele tempo, em termos de tamanho era bem menor, não é? Em termos de funcionários, que você quer saber, nós entramos aqui em sete para cobrir sete vagas. Naquele tempo, era quase que a mesma coisa que hoje, não mudou, assim, muita coisa não.

Qual o grau de instrução da senhora?

D.M. 2º grau incompleto.

Quais as expectativas que a senhora tinha, em, relação a trabalhar num local onde a educação era, e continua sendo, tão privilegiada ?

D.M. Nossa, pra mim, a minha expectativa era muito grande, porque antes de vir pra cá pra faculdade, eu trabalhava na Escola Formozinho Ribeiro. Eu passava todos os dias aí em frente de ônibus. Doze anos passando em frente... sempre dizendo: um dia eu virei trabalhar aqui na faculdade, e foi o que aconteceu. Em 94 eu vim para cá, porque achei que trabalhar na faculdade seria um privilégio a mais na minha vida.

A senhora se considera de qual cor ou raça ?

D.M. Á, negra.

Dentre os colegas de trabalho, os que prestam serviços de auxiliar geral, faxina, jardinagem ou trabalhos similares, predomina a presença de funcionários de qual cor ou raça, na sua opinião?

D.M. Mais ou menos igual, porque nós temos negros na faxina, como faxineiro, temos negros, não todos, mas predomina mais o negro, o mulato, do que o branco. E como os jardineiro também.

Quanto aos funcionários de nível administrativo ou técnico, a senhora acredita qual cor ou raça é predominante ?

D.M. Há mais cor branca.

E quanto aos professores, qual é a cor ou raça predominante ?

D.M. Também é a cor branca (risos), porque quanto ao negro nós temos só a Gislene. Tínhamos a Abádia que foi embora, mas atualmente vejo a Gislene e esta nova que entrou agora.

9) Como é o nome dela ?

D.M. Conceição ??!! Não lembro direito o nome dela. É que ela é dessa área, aqui da educação, e eu sou de lá, e eu não lembro direito. Acho que é Conceição. Eu só vejo estas duas. Não temos nenhum professor homem negro, como se diz.

Os funcionários que possuem contato diário com os alunos, como é o caso da sr^a, acabam por desenvolver uma certa afinidade com eles. Desde a sua chegada aqui na universidade, a senhora tem constatado a presença de alunos negros ou pardos nos cursos?

D.M. Em menor quantidade, do que brancos, mas aqui nesta faculdade tem um número maior de negros, que eu percebo, do que em outras faculdades particulares daqui da cidade.

11) Em quais cursos a senhora tem percebido a maior presença de alunos negros ou pardos?

D.M. Geografia, e Pedagogia e Educação Física. Arquitetura, Engenharia Ambiental e a Fisioterapia, o número de negros é bem pequeno.

Isso aí vai de encontro com a outra pergunta que eu iria formular para a senhora. Quais os cursos que tem a menor expressão, onde ocorre com menor freqüência?

D.M. Principalmente esses cursos que são integrais, que são o dia todo. Eles tem menor número de negros.

A senhora é favorável à política de cotas nas universidades para as minorias, como é o caso dos afro-descendentes ?

D.M. Ó, eu gostaria que não precisasse disto, que não precisasse de haver assim um prêmio, nem haver assim um número de cotas. Gostaria que todos tivessem o mesmo acesso, o mesmo nível, que não precisasse.

A senhora já vivenciou alguma situação de constrangimento racial dentro da Universidade ?

D.M. A já sim, bem no começo. Quando eu vim pra faculdade, o professor René me convidou pra fazer uma palestra no anfiteatro 01 (um), junto com um Teólogo da Unicamp, uma palestra para o pessoal da terceira idade, falando

sobre estudo bíblico. Algumas colegas minhas até me disseram que eu estaria sendo tipo assim, como é a palavra, paparicada por eles. Talvez querendo ser mais do que aquelas que já estavam aqui antes, porque nenhum funcionário, “principalmente” foi usada esta palavra, nenhum funcionário, principalmente uma “neguinha como você”, sentou naquela mesa do anfiteatro 01 (um) para dar uma palestra. E houve dificuldade também na liberação pra mim ir fazer aquela palestra. Houve tanta dificuldade por parte da chefia em liberar, que o professor René precisou fazer um ofício pro Diretor pedindo a liberação pra mim poder fazer esta palestra. Foi uma coisa assim, bem agitada na época. Até alguns funcionários me disseram: colegas, eu vou lá assistir, mas é porque eu quero ver com meus próprios olhos se é verdade que você estará lá. E a pessoa que estava trabalhando, que servia a mesa ainda me disse: eu nunca servi uma pessoa como você, quer dizer, uma pessoa no seu “nível”, sentada aqui, sendo servida, como os dois professores que estavam comigo, que era o René e o Teólogo da Unicamp.

A senhora acha que estas situações de constrangimento racial ainda continuam ocorrendo na faculdade hoje ?

D.M. É, talvez assim, muito discretamente, mas eu acredito que continua sim, porque nesta época, fui transferida de trabalho, por causa desta situação.

Por retaliação, talvez ?

D.M. É, com certeza.

A senhora já presenciou alguma situação de constrangimento racial envolvendo alunos da faculdade ?

D.M. Não, presenciado não, mas eu já ouvi alunos que vieram reclamar comigo que houve, assim, algum tipo constrangimento por parte do professor e por parte de funcionários. Tipo assim: funcionários da, no atendimento, assim, a maneira de atender.

Atendimento “diferenciado” ?

D.M. É, diferenciado.

A gente tem ouvido falar muito em ações afirmativas, que seriam maneiras do governo tentar compensar no caso nossa raça, da raça negra, compensar esses mais de três séculos de escravidão. Uma das ações afirmativas seria a política de cotas. qual ação afirmativa a sr^a pensa que poderia ser aplicada hoje para tentar

minimizar essa disparidade que tem entre os negros e brancos e as outras raças que compõe o Brasil?

Uma das políticas públicas seria em maior parte, eu acredito, a educação. A educação e a orientação do negro, já desde criança. Uma a uma.

Resgate da auto-estima?

D.M. Isso. Já começando da escola. Vou lembrar um pouquinho um fato lá atrás. Quando eu estava na escola, quando criança, eu percebi. Hoje eu sei dizer isso: que eu percebia já dentro da sala de aula, essa discriminação entre o negro e o branco. Quer dizer, a professora já dizia de viva vós: porque negro tem que estudar se ele vai ter que, ela tratava assim como se o negro fosse um animal. Por que, se ele vai ter que a vida toda puxar carroça? Ela dizia nessas palavras. Então aquilo me doía muito.

Era uma professora branca ?

D.M. Era. Ela mora até hoje aqui na cidade ainda. Então aquilo me doía muito, porque ela dizia assim: o negro estudar pra quê se a vida dele, se ele vai ter que passar o resto da vida puxando carroça. Quer dizer, quem puxa carroça, não há a necessidade de estudar. Então eu creio que tem que começar o incentivo lá na educação, lá quando criança. Dizer para o negro que ele é igual ao outro, e que não tem que ter divisão em estudar e procurar algo melhor para a sua vida, como tipo um doutor, um trabalho, um emprego melhor. Ele tem que caminhar igual, não é? e eu acredito que ainda falta essa educação.

Se a senhora que na época ouvia este tipo de situação do professor, e mesmo assim conseguir chegar a passar num concurso para funcionário público, imagine como seria se tivesse sido incentivada a estudar mais, dizendo: não, você pode, você é capaz?

D.M. Então, mas não fui mais incentivada, porque já partiu da própria família. Minha avó já dizia assim: você vai estudar pra que se o resto da sua vida vai ser cozinhando, costurando e remendando para o marido. Então ela achava para que estudar? Quando criança eu parei na terceira série, porque meu irmão estava na quarta e eu na terceira. Eu torcendo para ele repetir pra mim poder fazer a quarta. Ele passou e ela tirou a gente da escola pra ir para a roça, porque ela achava que eu não tinha necessidade de estudar além daquilo que eu estudei e já sabia. E eu era muito inteligente e gostava muito de

estudar. Depois passando-se os anos, a gente veio pra cidade. Eu fui morar no colégio cristo rei, ao qual eu também passei uma fase difícil de discriminação ali dentro, mas consegui fazer novamente a terceira, a quarta, admissão ao ginásio e comecei a primeira série ao ginásio daquela época. Também precisei sair. Depois ai, veio todo o mundo do sítio para a cidade e eu queria continuar a estudar, só que ai eu tinha dificuldades porque eu precisava estudar a noite. Minhas tias também que me criaram também não me deixaram estudar a noite porque: imagina ficar andando aí à noite, estudando. Também não deu certo. Quando eu fui trabalhar na casa desse casal: seu José e a dona Cida, eles me incentivaram muito pra eu estudar. Só que aí eu tinha que morar com eles, porque minhas tias não deixavam eu sair a noite pra estudar. Então eles me ofereceram essa oportunidade, pra mim passar a ficar com eles durante a semana, e final de semana vir para casa não é? Quando eu cheguei em casa e comentei com as minhas tias, elas me disseram assim: você junta as suas coisas e você vai de uma vez. Se não der certo lá com a sua patroa, de você continuar com ela, você não precisa procurar o caminho de volta. Você vai pra onde você quiser, porque aqui não tem mais lugar pra você. Então o medo meu era muito aquele tempo. Eu não tinha a coragem que eu tenho hoje.

Nem incentivo ?

D.M. É, não tinha nenhum incentivo. Então também não fui. Aos 22 anos eu casei. Um ano depois de casada, surgiu o curso de adultos a noite, na Escola Monsenhor Sarrion. Falei pro meu marido: agora eu posso estudar. Ele disse: onde já se viu uma mulher casada por caderno em baixo do braço e estudar e largar criança pequena em casa e marido em casa. Também não tive incentivo; não fui estudar. Ai passou-se mais um tempinho e eu fiz um cursinho de Atendente de Enfermagem, forçando também a idéia dele, porque também ele não aceitava. Fiz o cursinho de Atendente de Enfermagem, fiz o estágio na Santa Casa, que era de dois meses mais ou menos. Mas menos de um mês pediram para eu levar os documentos para registrar. Ele falou: não; mulher minha não trabalha de Enfermeira. Também parei em casa. Prefiro que você seja faxineira. E vim terminar, terminar não, vim continuar meus estudos nos anos de 90 e 92, quando completei o primeiro grau. Fui até a oitava série, e nos

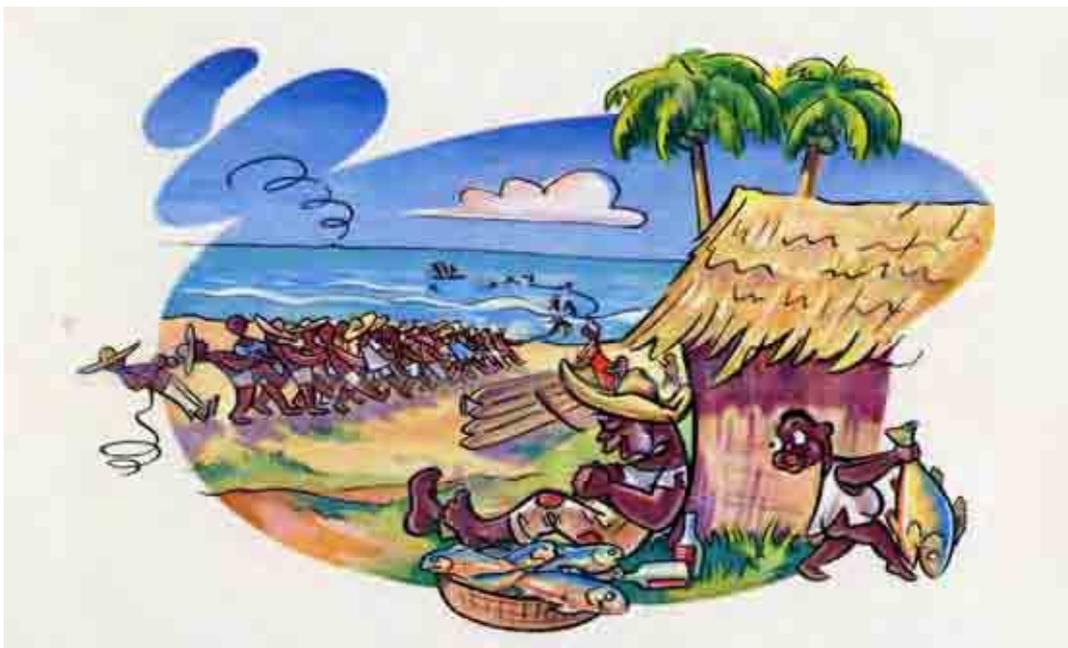
anos de 2002 / 2003, que eu tentei novamente completar o terceiro grau, que também ficou algumas matérias que eu também não completei.

A senhora pensa que através da educação formal, ensinar a criança que as pessoas são diferentes, mas que tem os mesmos direitos, seria a maneira ideal para tentar acabar com o racismo no Brasil?

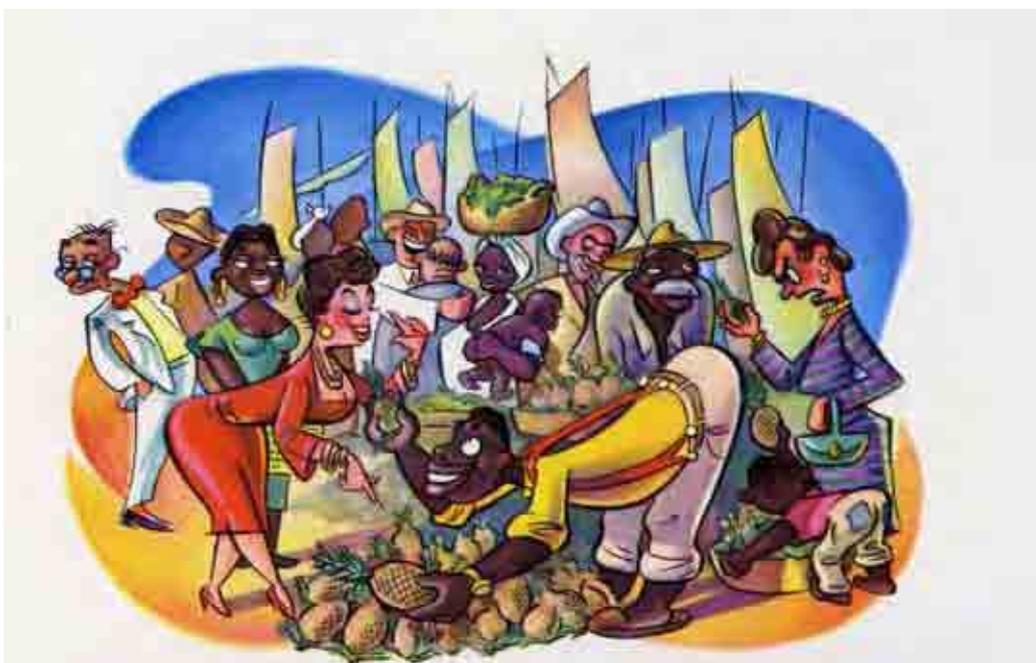
D.M. A maneira ideal. A educação em casa e educação na escola.

Anexo D: Caricaturas folclóricas criadas pelo pintor Dr. Chisto Popoff, da Universidade de St. Louis, Illinois, U.S.A. (originais em posse do autor da Dissertação)

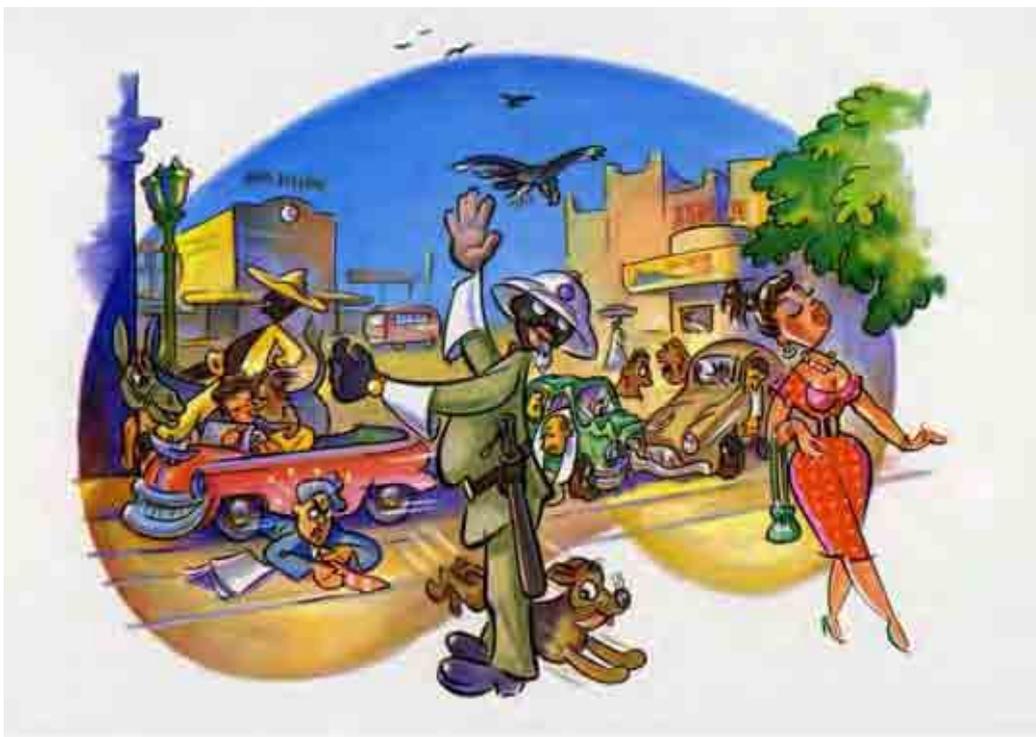
É opinião do autor deste trabalho que alguns rótulos e estereótipos estão tão arraigados na cultura de nossa sociedade, que acabaram por estabelecer um sutil paradigma de normalidade. Iremos descrever, no rodapé de cada figura, algumas ações e situações que podem ser observadas



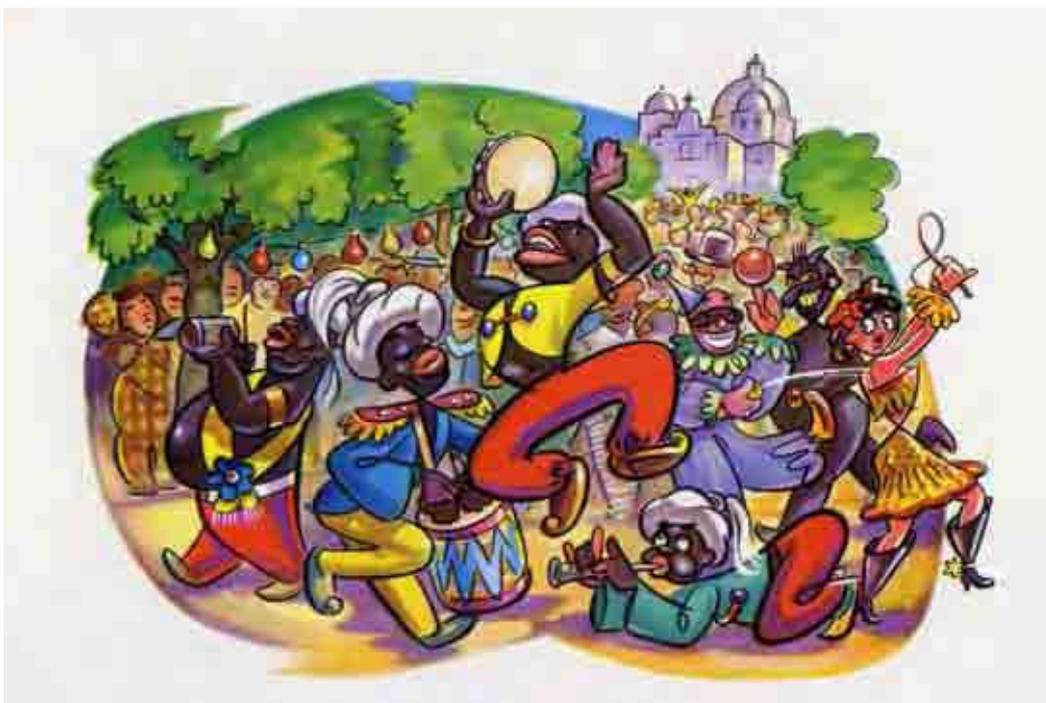
Anexo D 1: a caricatura sugere a figura do negro preguiçoso e beberrão, e do “negrinho” matuto, ladrão, que se aproveita da oportunidade para furtar um peixe.



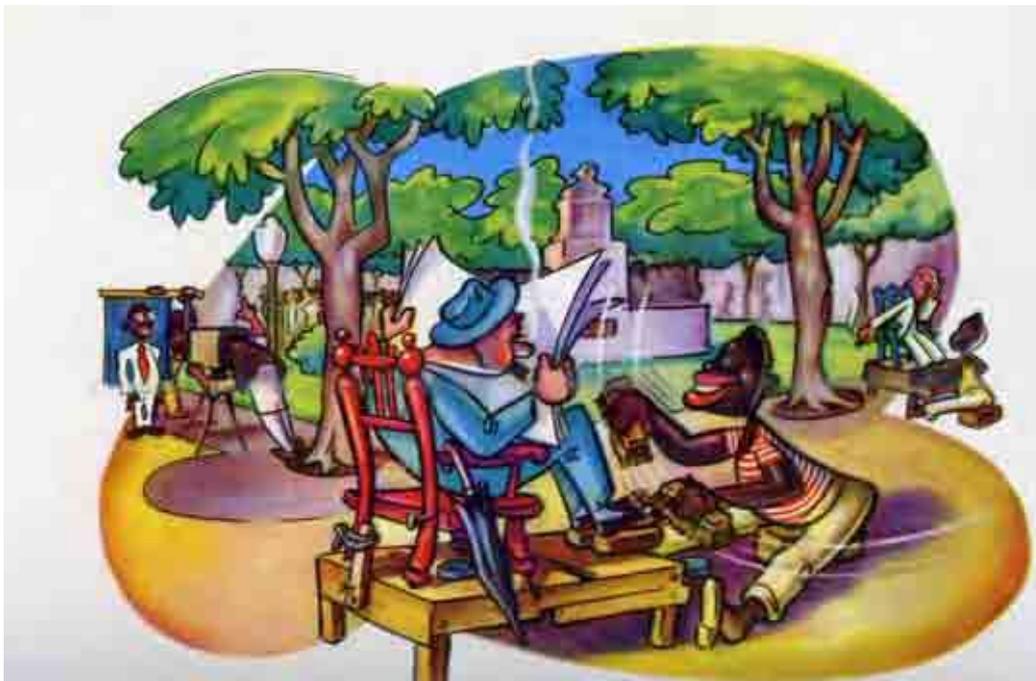
Anexo D 2: a figura apresenta diversas conotações: a subserviência do negro que vende o abacaxi; a mesma posição de subserviência do menino vendedor; a “malandragem” do senhor que se encanta com os “glúteos” da negra fogosa; a bestialidade do negro velho vendedor; a negra, “mula” de carga, carregando a cesta na cabeça e a criança.



Anexo D 3: A figura demonstra o negro irresponsável, que para observar o “gingado” da mulata, se distrai de seu trabalho, provocando, um atropelamento e um acidente de trânsito.



Anexo D 4: A imagem que se produz, e que se reproduz, é a do negro festeiro, que se conforma com a sua situação, em detrimento à folia, ao carnaval e ao samba.



Anexo D 5: A subserviência também aqui se apresenta, com os “negrinhos” simpáticos, bons de papo, engraxando os sapatos dos clientes.



Anexo D 6: Observamos aqui, de forma sutil, a questão do “embranquecimento”. Pai negro e mãe branca, a filha com características semelhantes as da mãe. O pai tem um semblante de desaprovação. Talvez o namorado, aparentemente negro, represente um risco para o “clareamento” familiar.