

**HAGRAYZS ROSA GARCIA**

**O DOCENTE AFROBRASILEIRO NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL:  
MEMÓRIAS ESCOLARES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DOURADOS/MS**

**2010**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**HAGRAYZS ROSA GARCIA**

**O DOCENTE AFROBRASILEIRO NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL:  
MEMÓRIAS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Reinaldo dos Santos.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DOURADOS/MS**

**2010**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

378.12 Garcia, Hagrays Rosa  
G216d O docente afrobrasileiro na Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul : memórias escolares. / Hagrays Rosa  
Garcia – Dourados, MS : UFDG, 2010.  
120f.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Reinaldo dos Santos  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal da Grande Dourados.

1. História da Educação. 2. Memória institucional -  
UFMS. 3. Professores. 4. Afrobrasileiros e Ensino superior.  
5. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Docentes  
– História. I. Título.

## **COMISSÃO JULGADORA**

Dourados, \_\_\_\_ de Abril de 2010.

---

Professor Doutor Reinaldo dos Santos – UFGD  
Orientador

---

Professora Doutora Maria Lúcia Rodrigues Müller – UFMT

---

Professora Doutora Magda Carmelita Sarat Oliveira– UFGD

## **SUPLENTE**

---

Professora Doutora Nilce Aparecida da Silva Freitas Fedatto – UFGD

---

Professora Doutora Nauk Maria de Jesus - UFGD

## AGRADECIMENTOS

A DEUS,

Por estar ao meu lado sempre, me amparando diante as inúmeras dificuldades que surgiram durante esses dois anos de curso.

Por ter colocado em minha vida pessoas maravilhosas que, de maneira especial, me auxiliaram na conclusão desta caminhada.

Dentre elas estão...

Minha *mãe*,

que sempre me apoiou

e esteve ao meu lado em todas

as minhas decisões.

Meu amigo e companheiro *Paulo* e a sua *Família*, por terem me acolhido, por todo carinho e incentivo no sentido de não me deixarem desistir diante as dificuldades que surgiram neste período.

Ao Professor e orientador *Reinaldo dos Santos*,

que acreditou em meu potencial,

e dedicou parte de seu tempo para me orientar.

A Professora *Maria do Carmo Brasil*, pelo incentivo inicial no curso.

A todos os AMIGOS que estiveram ao meu lado nesse período...

Aos amigos do Mestrado: *Ailton S. Rosendo, Danieli Tavares, e Luciana Araujo*, estes com quem compartilhei os melhores e também os mais difíceis momentos dessa caminhada.

Aos amigos do coração:

*Glaucimara Schneider*, uma irmã de coração,  
pessoa de palavras sábias, sempre presente  
em minha vida.

*Jacira Helena do Valle Pereira*,  
por todo incentivo pessoal e acadêmico,  
por todo material disponibilizado, dentre eles os livros,  
gravador e até mesmo computador quando este me faltou,  
por todo carinho e confiança que sempre depositou em mim.

Aos *novos amigos* que de maneira significativa  
estiveram ao meu lado, principalmente na reta final do  
trabalho, *Alice Fesliberto, Danieli Fesliberto e Daiani  
Damm Tonetto*.

*A todos as professoras e professores*  
do curso de Mestrado, cada um de maneira especial  
contribuiu através de seus conhecimentos  
para minha formação acadêmica.

Aos professores que participaram da banca de  
qualificação, eles que contribuíram muito para a  
construção e finalização deste trabalho.

Aos professores presentes em minha defesa,  
pela dedicação a leitura e contribuição para o meu crescimento intelectual.  
Em especial agradeço a Prof. Dr<sup>a</sup>. *Maria Lúcia Rodrigues Müller*,  
por sempre ter se disponibilizado a me auxiliar enquanto estudiosa  
e por aceitar o convite à banca,  
uma vez que ela não reside neste Estado.

A todos (as)  
**MUITO OBRIGADA!!!**

## RESUMO

GARCIA, Hagrayzs Rosa. *Memória, identidade e etnicidade: memórias escolares de docentes afrobrasileiros na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS. 2010.

Este trabalho está inserido no campo das abordagens da história da educação brasileira e reflete sobre a história, memória e identidade de sujeitos escolares. Numa perspectiva multidisciplinar entre História, Sociologia e Educação, por meio do uso de fontes orais, analisa, por meio de memórias de docentes afrobrasileiros da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a relação entre a memória de suas trajetórias escolares e sua identidade profissional, enquanto docentes universitários afrobrasileiros. Um dos principais objetivos foi refletir acerca das clivagens de afro-descendência na memória escolar e identidade profissional destes professores, bem como relacioná-las a participação política destes sujeitos, no decorrer de sua trajetória, sobretudo enquanto docentes da maior e mais antiga universidade do estado de Mato Grosso do Sul. As reflexões levaram ao dimensionamento de, em que medida, memória, identidade e etnicidade estão relacionadas na formação e identidade docente.

**Palavras-chave:** história da educação; memória; identidade docente; afrobrasileiros; Mato Grosso do Sul.



## ABSTRACT

This paper is inserted in the field of Brazilian Education History and reflects about the history, memory and identity of school subjects. Its analyses was taken by the memories from the afro-Brazilian descents at Federal University of Mato Grosso do Sul, in a multidisciplinary perspective among History, Sociology and Education, besides using oral sources, the relation between their school background and their professional identity, as Afro-Brazilian university teachers. One of the main targets was to reflect about the cleavages between Afro-descents school memories and professional identity of these teachers, as well as relate them to their political participation along their career, as teachers of the biggest and most ancient university of the State of Mato Grosso do Sul, Brazil. These reflections led to the dimension, as memory, identity and ethnicity, are related to the teaching identity and education.

**Key-words:** History of Education; Memory; Teacher identity; Afro-Brazilian; Mato Grosso do Sul State/Brazil.

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 - População cor Cor/Raça .....	44
Tabela 2 - Docentes negros em Mato Grosso do Sul .....	60
Tabela 3 - Docentes de nível superior: perfil nacional.....	61
Tabela 4 – Resultado quantitativo inicial .....	63

## **Lista de Figuras**

Figura 1 – Localização dos Campi da UFMS.....	57
---	----

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I	
1 MEMÓRIA, IDENTIDADE E ETNICIDADE .....	20
1.1 Memória, identidade e etnicidade – desmistificando conceitos.....	20
1.2 Memória e identidade na afirmação social do afrobrasileiro .....	34
CAPÍTULO II	
2 NEGROS EM MATO GROSSO DO SUL: HISTÓRIA DE UMA REGIÃO.....	45
2.1 Criação de Mato Grosso do Sul .....	46
2.2 Campo Grande: Capital do Estado do MS .....	52
2.3 A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul .....	57
2.4 A presença de docentes afrobrasileiros em Campo Grande .....	59
CAPÍTULO III	
3 MEMÓRIAS ESCOLARES DOS DOCENTES AFROBRASILEIROS .....	65
3.1 Família e educação.....	65
3.2 Lembranças dos tempos de escola .....	72
3.3 Memórias dos tempos da Universidade .....	83
3.4 Marcos de sua trajetória enquanto docente universitário.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	94
REFERÊNCIAS E BIBLIOGRÁFIAS .....	100
ANEXOS.....	109

## INTRODUÇÃO

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 1996, p. 477).

Para a compreensão do presente trabalho, faz-se necessário conhecer os caminhos percorridos até o ingresso e desenvolvimento dos estudos no mestrado. O marco inicial do interesse pela temática etnicorracial deu-se ainda na graduação. Num primeiro momento, nosso interesse não estava voltado exatamente para as questões étnicas e sim para a questão do preconceito com crianças obesas no ambiente escolar, interesse surgido de vivências pessoais na trajetória escolar.

Não sendo possível a realização desse estudo, devido às escassas pesquisas e escritos sobre a temática, decidimos, a partir de incentivo de alguns professores, estudar a problemática do preconceito com crianças negras existente no ambiente escolar. Por meio das leituras e no desenrolar da pesquisa, o interesse e a paixão pela temática foram aumentando.

Essa aproximação com o tema nos levou a desenvolver a monografia, nela trabalhamos as relações étnicas na escola; bem como, os relacionamentos entre as crianças e professores, enfocando o preconceito racial neste ambiente. Por meio desse trabalho pudemos concluir que existe preconceito racial na instituição de ensino, manifestado através de brincadeiras, apelidos e muitas outras atitudes de crianças não negras e, por vezes, até mesmo de docentes, os quais não estavam aptos a trabalhar com a diversidade na escola.

Posteriormente, veio a Especialização em Educação Inclusiva e Diversidade, a qual nos despertou um maior interesse pela temática. Como trabalho de conclusão desta especialização, desenvolvemos um artigo, com base na monografia de graduação somada às pesquisas bibliográficas. Quanto mais líamos sobre o assunto, mais despertava o interesse pela temática.

Com o término da Especialização, ingressamos no curso de Mestrado em Educação, onde optamos pela linha de *História, Memória e Sociedade*. Neste curso, muitos conhecimentos foram adquiridos acerca de diversas questões educacionais, porém, de maneira especial, nos envolvemos mais com as disciplinas que tratavam de *história e memória*, essas

que nos auxiliaram na definição dos conceitos e nas discussões que proporcionaram manter o rigor científico do trabalho aqui apresentado.

Ao ingressar no curso, apresentamos no pré-projeto perspectivas de trabalhar com Histórias de vida dos docentes afrobrasileiros das Universidades Públicas do Estado de Mato Grosso do Sul. Diante das leituras voltadas para as questões étnicas, história e memória e com a ajuda do professor orientador, que também desenvolve estudos voltados para temática, o pré-projeto foi lapidado, dando origem a este trabalho.

O presente trabalho encontra-se inserido no campo de abordagens da História da Educação Brasileira, e busca refletir sobre a história, memória e identidade de sujeitos escolares, engendrando uma perspectiva multidisciplinar entre História, Sociologia e Educação, por meio do uso de fontes orais, através das memórias de docentes universitários afrobrasileiros da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Analisamos aqui as memórias da trajetória escolar e a identidade desses profissionais, refletindo sobre as clivagens<sup>1</sup> de afro-descendência na memória escolar e identidade profissional destes docentes. Tendo como linha de pesquisa a história da educação, nosso recorte se dá entre memória educacional e cultura, abordando trajetória docente dos professores entrevistados.

A pesquisa limitou-se à cidade de Campo Grande, sede da maior e mais antiga Universidade Pública do Estado. Nosso universo de investigação foi por amostragem, sendo considerados apenas os docentes com vínculo efetivo (concursados) que atuam na sede da reitoria e que se autodeclararam afrobrasileiros logo nos primeiros contatos<sup>2</sup>. Desconsideramos as unidades universitárias de outras cidades, por questões de viabilidade da pesquisa.

Ao abordar o docente, tivemos a pretensão de buscar por memórias educacionais pessoais, as diferentes temporalidades de suas trajetórias escolares como estudantes, desde a pré-escola até a pós-graduação, remetendo a um passado de, em média, trinta anos, em alguns casos, de cinquenta anos. Como já observado, optamos por professores afrobrasileiros pela inserção que temos em pesquisas que tratam de questões étnicas na educação. Com base nas

---

<sup>1</sup> Entendida neste trabalho por uma concepção antropológica, para falar de questões étnicas, diz respeito à derivação, marcas culturais e identitárias. (entendimento a partir de orientações para a escrita deste trabalho).

<sup>2</sup> Via formulário de investigação.

literaturas de História Cultural e História da Educação é que contemplamos a valorização étnico-cultural dos sujeitos investigados.

A relevância dessa pesquisa deu-se, tanto pela capacidade inerente de contribuição para o coletivo de professores universitários afrobrasileiros, quanto à reflexão sobre sua trajetória educacional, sua identidade profissional e seu papel social. Da mesma forma, essa pesquisa foi importante pela urgência em alcançar as memórias do pequeno contingente de professores no acesso ao magistério universitário. Mostra-se, ainda, oportuna, pelas representações e relatos de experiências destes sujeitos às futuras divulgações junto a outros espaços sociais e às próximas gerações. Consideramos como uma pesquisa inédita, não pelo objeto, que já foi estudado em outros contextos, mas pelo diferenciado olhar proporcionado pela abordagem utilizada.

Salientamos a importância de a pesquisa ir ao encontro dos estudos dos orientadores, desta forma, esta também se aproxima dos trabalhos do orientador Reinaldo dos Santos, voltados para história de instituições e sujeitos escolares e, ainda, pela perspectiva de futura atuação junto ao Laboratório de Documentação, História e Memória da Educação da Faculdade de Educação (FAED).

Para realizar esta pesquisa, levantamos alguns questionamentos que nos fizeram refletir sobre questões étnicas pelo viés educacional: as diferenças de tratamento pela condição étnica constituem referenciais importantes nas memórias escolares de professores universitários afro-brasileiros da UFMS? Como ocorreu o seu desenvolvimento enquanto pessoa afro-brasileira, diante da opressora sociedade brasileira? A condição de afro-descendente é um referencial importante na vivência identitária desses profissionais? As memórias são capazes de revelar as características da identidade dos sujeitos?

Nosso objetivo estava em conseguir analisar a relevância da etnicidade na vida cotidiana e na constituição identitária dos docentes universitários afro-brasileiros da UFMS e, ainda, perceber clivagens desses docentes como referenciais nas memórias de trajetória escolar, bem como, dimensionar a importância da condição de afro-brasileiros em suas vivências cotidianas.

Partimos do pressuposto de que as clivagens de afro-descendentes são referenciais de muita importância às memórias escolares, cremos que essa importância não ocupa lugar relevante na vivência profissional da maioria deles. A participação política destes professores não foge à média, pois, em sua grande maioria, não é etnicamente militante. Tais hipóteses só

foram negadas ou confirmadas mediante a realização da pesquisa.

Envolvemos em nossa metodologia quatro grupos referenciais. Os *referenciais de abordagem*, constituídos por leituras sobre história da educação, história cultural e cultura escolar, a partir de subsídios da Nova História Cultural, patrocinados por exemplo, por obras de Lynn Hunt (1992), Jacques Le Goff (1996) e Roger Chartier (1990), num arranjo metodológico interdisciplinar entre a história, a sociologia e a política. Os *referenciais teórico-conceituais* estão inseridos nas reflexões sobre conceitos como memória, identidade e etnicidade, a partir de autores como Walter Benjamin (1980), Maurice Halbwachs (1996), Pierre Nora (1984 -1993), Marcia D'Alessio (1993) e Paula Monteiro (1987 -1997), dentre outros. Os *referenciais temáticos* envolvem leituras sobre formação de professores, memórias escolares e afro-brasilidade em artigos, livros, dissertações e teses da literatura recente das áreas de Sociologia, Antropologia e Pedagogia. Por fim, o que diz respeito aos *referenciais metodológicos* embasados nas metodologias de estudo de painel<sup>3</sup> e história oral em Marieta Ferreira (1996), Verena Alberti (2004) e Reinaldo dos Santos (2000).

Com relação aos procedimentos metodológicos adotados, foram realizados em oito etapas distintas, porém relacionadas entre si. Primeiramente, pontuamos a *pesquisa bibliográfica de fundamentação teórica*: com leituras de obras sobre história da educação, história cultural e cultura escolar; posteriormente, desenvolvemos a *pesquisa bibliográfica de fundamentação teórico-metodológica*: com leituras de obras metodológicas sobre abordagens quantitativas e qualitativas, história oral, estudo de painel, participação e sobre conceitos como memória, identidade e etnicidade.

Após essas duas etapas, partimos para a *pesquisa bibliográfica de fundamentação temática*, com leituras como formação de professores, memórias escolares, história afro-brasileira e sociologia da cultura, além de obras sobre memória e identidade de professores negros. Em seguida, veio a *pesquisa documental*, que consistiu no dimensionamento dos professores afro-descendentes vinculados às instituições estudadas, bem como, dados sobre o quadro docente para identificar os sujeitos estudados e sua proporção em relação ao total do corpo docente.

---

<sup>3</sup> Metodologia de estudo e pesquisa bastante utilizado pelos estudiosos das áreas sociológicas. Pode ser entendido como um instrumento de análise das mudanças sociais. Consiste em trabalhar com um número determinado de pessoas inicialmente e após um levantamento geral dos dados pré selecionar somente aquelas que se encaixam no perfil de seu objeto de pesquisa.



Por fim, desenvolvemos a *Pesquisa de campo*, com formulário investigatório, questionário e acompanhamento junto aos professores estudados. Realizamos as *Entrevistas*, coleta de depoimentos orais junto a uma amostragem de professores, e *Análise dos dados e Elaboração da dissertação*.

Este trabalho estruturou-se em três capítulos, cada qual com sua importância singular. Destacamos que cada capítulo não foi pensado de forma isolada, acreditamos que eles se relacionam entre si, em seus conceitos e conteúdos, para o entendimento do trabalho completo.

O primeiro capítulo diz respeito às questões teórico-conceituais, nele trouxemos as construções e desconstruções dos conceitos de *memória*, *identidade*, *etnicidade* e as relações existentes entre esses elementos. Esta abordagem de estudo fez-se necessária pela forma como nosso trabalho foi construído, pois trabalhamos sobre a hipótese de que as memórias dos sujeitos nos possibilitariam conhecer sua identidade e ainda perceber sua afirmação étnica, diante do contexto histórico social em que ele está inserido. Nesse sentido, ainda no primeiro capítulo, trouxemos o item *afirmação social do afrobrasileiro*, neste fizemos um breve apanhado histórico de como se deu a formação identitária do afrobrasileiro no Brasil, valorizamos aqui sua história, cultura e costumes.

No segundo capítulo situamos o leitor do espaço físico, histórico e geográfico onde estão inseridos os nossos sujeitos de pesquisa, nesse sentido, abordamos um pouco da história da constituição do Estado de Mato Grosso do Sul, da cidade de Campo Grande e da construção da UFMS. Apresentamos também um balanço a cerca dos dados do IBGE<sup>4</sup>, INEP<sup>5</sup> e os dados coletados na pesquisa de campo, que computaram quantitativamente os docentes universitários afrobrasileiros em âmbito nacional e regional.

Os dois primeiros capítulos nos deram subsídios para a construção do terceiro capítulo, uma vez que, o primeiro nos deu embasamento teórico para compreendermos como trabalhar e analisar as memórias, identidades e afirmação étnica; e o segundo, nos deu suporte para entendermos a formação social e realidades da profissão docente. Nesse sentido, no terceiro capítulo apresentamos as memórias escolares dos docentes afro-brasileiros, memórias estas da educação básica, da época de universidade e do trabalho como docente universitário, além de apresentar as análises sobre os registros das memórias.

---

<sup>4</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

<sup>5</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anízio Teixeira.

Para a compreensão da pesquisa de campo, é necessário conhecer os detalhes da metodologia adotada. Na busca pelos docentes afro-brasileiros que trabalham da UFMS, foi pensada uma metodologia de pesquisa de campo que nos possibilitasse chegar aos docentes afro-brasileiros e constituir um número como dado relevante. Porém sabíamos que essa busca poderia não ser de grande sucesso, uma vez que nem sempre as pessoas estão dispostas a responder aos questionários.

Com acesso ao site da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pudemos conhecer um pouco de como funciona a Instituição e como é sua organização. Após o levantamento do número de Departamentos e docentes, entramos em contato com todos os departamentos, via telefone, e-mail e pessoalmente; tendo, de maneira geral, uma boa recepção pelos (as) secretários (as) e chefes de departamento. O objetivo desse contato foi obter autorização dos departamentos para entrarmos em contato com os professores e então solicitar deles que respondessem ao formulário inicial.

Tendo formalizado os contatos com os professores perante os departamentos e faculdades da Instituição, iniciamos a distribuição dos formulários, que por sua vez foram entregues impressos e enviado via web. No formulário<sup>6</sup> havia questões básicas sobre os docentes, tal como, telefone, e-mail, e uma questão onde declararia sua cor e seu interesse em conhecer a pesquisa, para a qual estavam respondendo o formulário.

Junto aos formulários encaminhamos uma carta<sup>7</sup> de apresentação da pesquisa. Nela apresentamos os objetivos, a delimitação do tema e o seu desenvolvimento.

Ao realizar essa etapa da pesquisa de campo encontramos algumas dificuldades, pois nem todas as pessoas que foram abordadas se mostraram acessíveis a responder os formulários. No entanto, pelo baixo número de docentes que participaram da pesquisa respondendo o formulário inicial, alteramos algumas questões, tais como a relevância do quantitativo neste trabalho. Com a pequena proporção de docentes interessados em participar deste trabalho, optamos pela análise dos depoimentos, configurando assim uma pesquisa de amostragem.

Após o recebimento dos formulários, entramos em contato com os docentes afrobrasileiros que declararam interesse pela pesquisa. Neste momento entregamos um

---

<sup>6</sup> Anexo 1

<sup>7</sup> Anexo 2

questionário<sup>8</sup> constituído por questões objetivas, voltadas para sua trajetória educacional e profissional enquanto afro-brasileiro, e ainda questões sobre sua participação política no decorrer dessas trajetórias.

Este questionário possibilitou conhecer um pouco mais sobre os sujeitos da pesquisa e nos auxiliou na construção do roteiro da entrevista. Entendemos os procedimentos como sendo importantes na construção metodológica do trabalho de pesquisa. Cada nova etapa revelou novas informações permitem as reflexões mais profundas a cerca dos dados coletados.

Após o retorno dos questionários, fizemos análise dos mesmos para construção do roteiro da entrevista<sup>9</sup>, posteriormente entramos em contato com os docentes para marcar as entrevistas. Dos oito docentes que inicialmente mostraram interesse em participar da pesquisa, apenas seis permaneceram acessíveis até a etapa de conclusão do trabalho de campo. As entrevistas foram marcadas via telefone e por e-mail, de acordo com a disponibilidade dos docentes. O roteiro de entrevista estava voltado, basicamente, para a sua formação educacional desde a educação básica ao ensino superior, todas as questões pensadas a partir de sua origem afrobrasileira.

As entrevistas foram individuais, ao iniciá-las eram expostos aos docentes os objetivos e perspectivas da pesquisa. Como trabalhamos com as memórias dos sujeitos, deixamos os docentes à vontade para falar; a não interrupção do relato das memórias nos possibilitou perceber fatos interessantes e relevantes, os quais, se estivessem no rol de perguntas, talvez não receberíamos respostas com tanta espontaneidade.

À medida que os docentes encerravam uma fala, consultávamos o roteiro e fazíamos uma nova pergunta. Desta maneira conduzimos todas as entrevistas. De forma geral, os docentes se sentiram bastante à vontade para responder aos questionamentos. Percebemos a inibição de alguns docentes, entretanto, entendemos esse fato como natural, pois alguns já trabalharam com essa metodologia de história oral quando acadêmicos ou enquanto docente. As entrevistas tiveram duração média de 1 hora 30 minutos a 5 horas.

Após esta breve apresentação da abordagem, da condução e do desenvolvimento deste trabalho, gostaríamos, antes de iniciar a leitura dos capítulos de, ressaltar alguns pontos a serem refletidos junto a essa leitura.

---

<sup>8</sup> Anexo 3

<sup>9</sup> Anexo 4

O primeiro diz respeito ao conceito que explicita ou implicitamente estará presente em todos os capítulos. Estamos nos referindo à “memória” entendida neste trabalho como uma forma de valorização sócio-cultural dos docentes e de sua história de vida, uma vez que a “memória” nos apresentou formas diferentes e particulares de vida e formação educacional e social.

Além das discussões e apontamentos que visaram responder as hipóteses iniciais deste trabalho trazidos no desdobramento dos capítulos, apontamos nas considerações finais a síntese dos resultados obtidos através da realização deste trabalho. Percebemos que a formação da identidade do sujeito está diretamente ligada às suas memórias, marcadas por questões ligadas à sua origem étnica.

Com base nos resultados, entendemos que abordagens como esta deveriam ser feitas e estudadas com mais frequência, pois a valorização dos sujeitos pode fazer diferença em sua formação individual e identitária. Portanto, tratar a todos com respeito e oportunizar a educação de qualidade a todas as crianças, pode ser uma maneira de pensar um futuro diferente, com qualidade de vida a um número maior de pessoas, e não à minoria, como vemos acontecer atualmente.

# CAPITULO I

## MEMÓRIA, IDENTIDADE E ETNICIDADE

### **1.1 Memória, identidade e etnicidade: desmistificando conceitos**

As mudanças históricas e a constante transformação da sociedade vêm fortalecendo a valorização da memória e da história, podendo trazer à tona momentos e acontecimentos que marcaram um determinado grupo social, tornando assim os registros, um patrimônio histórico-cultural. Na atualidade, muitos são os trabalhos acadêmicos que através da história oral, resgatam as mais variadas histórias de vida, por vezes baseadas em memórias de infância, memórias de velhos, memórias de imigrantes, e esta pesquisa, de maneira particular, trata da questão étnica, constituída por memórias de afro-brasileiros.

Ao pensar na constituição de ‘História de vida’ tivemos como referência a metodologia da ‘História Oral’. A partir de leituras feitas para realização deste trabalho, observamos que alguns intelectuais colocam o que muitos conheciam por “História de vida”, como sendo atualmente trabalho de “História Oral”.

Porém, acreditamos que para a realização do estudo com História Oral, é fundamental além da metodologia, ter em mente os principais elementos que caracterizam este trabalho. Como elemento principal de História Oral, destacamos a ‘memória’, entendida como base da metodologia de história oral. Além da memória, temos como pilares dessa pesquisa, a questão da ‘identidade’ e da ‘eticidade’. A partir do entendimento desses conceitos, puderam ser feitas as análises das memórias dos sujeitos desta pesquisa, os (as) docentes afro-brasileiros (as) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Para falar em memória, tivemos por base estudos de Benjamim (1980), Halbwachs (1990), Le Goff (1996), Pollak (1992), Von Sinsom (2000), dentre outros. Buscamos não só conceituar esse termo, mas também mostrar sua importância em nossa pesquisa. Memória aqui não fica restrita apenas a acontecimentos históricos, neste estudo direciona-se à discussão para memórias educacionais dos (as) docentes afro-brasileiros (as), com o intuito de perceber os principais elementos de registro da memória humana e assim construir sua história de vida, de acordo com a proposta de estudo.

É importante entender a memória que, se encontra não apenas como fenômeno individual, mas também, como fenômeno coletivo e social. Nesse sentido, compreender a memória individual e a memória coletiva é extremamente importante para dar sentido à pesquisa. Baseados em Von Sinsom (2000) compreendemos a ‘memória individual’ como aquela em que o indivíduo se refere às suas próprias vivências, que têm influência da memória coletiva. No entanto, a ‘memória coletiva’ é aquela que trata de fatos, acontecimentos e pessoas importantes a um determinado grupo ou sociedade, sendo expressas nos ‘lugares de memória’, tais como em monumentos, quadros, obras literárias, etc.

A memória não é um elemento de fácil compreensão, é complexa. Sendo composta por diversas características que a apresenta em várias formas, possui especificidades que resultam nas várias concepções de memórias encontradas em leituras antropológicas, históricas, sociológicas, psicológicas e até mesmo nos estudos da área de exatas. Por ter conhecimento dessa ampla forma de como a memória pode ser abordada, esta pesquisa se restringe à concepção histórica e sociológica de memória.

Tendo em vista a diversidade de formas pelas quais a memória pode ser compreendida, tivemos como base os escritos e a algumas das concepções de Pollak (1992), que apresenta algumas características de memória que permeiam as discussões desta pesquisa e por conceitos trazidos por outros autores.

Os acontecimentos vividos pessoalmente e os vividos pelo grupo ao qual a pessoa está inserida, são os dois principais elementos constitutivos da memória individual e coletiva, sendo que a memória pode ser constituída por ‘pessoas’ e ‘personagens’. As pessoas são aquelas que podem ter passado pela vida do indivíduo de forma marcante, ou ainda que permaneceram por longo tempo em sua vida. Os personagens podem ser aqueles que por um período curto se fizeram presentes na vida do indivíduo que está a fazer suas recordações. (POLLAK, 1992).

Ao fazer a ligação entre os acontecimentos vividos pelo grupo e a memória, Pollak (1992) explicou como as pessoas participam ‘por tabela’ de acontecimentos que não estão diretamente ligados a si, e sim a outras pessoas. Desta forma acabam obtendo memórias que, por sua vez, não são individuais e sim reais do grupo.

É válido lembrar que a constituição da maioria das memórias se dá por registros de acontecimentos importantes, por vezes individuais, que de acordo com situações e momentos, podem se transformar em coletivos. De forma mais simplificada, entendemos a memória

coletiva como um aprimoramento da memória individual, isto porque a memória individual não se dá sozinha, ela vem acompanhada de fatos, pessoas e personagens que a constituem como memória coletiva. Uma pessoa ao ter uma lembrança do passado, tem uma memória individual, porém, ao fazer referência a outras pessoas ao falar dessa mesma lembrança, tem uma memória coletiva.

Le Goff (1996), já afirmava em seus escritos sobre “História e Memória” e a importância da memória coletiva. O autor defendeu a ideia de que, com o avanço histórico tornou-se visível a importância da memória coletiva na construção social. Cada indivíduo acaba por ser ator dessa memória coletiva (através de memória oral, depois escrita) e recebe também os benefícios da mesma (quando registrada em museus, bibliotecas e locais públicos).

Pela visão de Halbwachs (1990, p. 51), percebemos que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, [...] este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e [...] este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”.

Voltando às várias características que compõem a memória, pensamos agora nos marcos que a constituem. Os ‘vestígios datados da memória’ estão entre esses marcos. Eles são os acontecimentos que ficam gravados com datas precisas, em geral, datas especiais, tais como, aniversários, casamentos, nascimentos, mortes, dentre outros. Podemos falar também nos ‘lugares de memória’, esses que por vezes evocam as lembranças particulares, pessoais ou coletivas.

Esses três critérios, acontecimentos, personagens e lugares, conhecidos direta ou indiretamente, podem obviamente dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais, empiricamente fundados em fatos concretos. (POLLAK, 1992, p. 03).

A partir desta colocação consideramos a memória como um elemento das lembranças, constituída por coisas, acontecimentos ou datas que marcaram nossas vidas de alguma forma. Sendo essas lembranças ruins ou boas, elas mantêm um lugar guardado no consciente e inconsciente de nossas lembranças, podendo ser lembradas e relembradas de acordo como são solicitadas, ou ainda, podendo ser lembradas involuntariamente, por situações parecidas, palavras e gestos similares aos que já ocorreram no passado. Todas essas lembranças não são constantes, porém estão sempre prontas a serem despertadas.

Nesse sentido, “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções

feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada”. (HALBWACHS, 1990, p. 71).

Pensando em lembranças, falamos em outra classificação de memória, a ‘memória seletiva’, onde nem tudo fica gravado e registrado. Ela, como o próprio nome diz, seleciona o que convém ao indivíduo, sendo para ele importante recordar posteriormente. Nesse sentido, “A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa”. (POLLAK, 1992, p. 03). Partindo desse pressuposto, a memória se dá a partir da vida e da necessidade individual de cada um, pois a importância dos fatos não pode ser generalizada a todos os indivíduos.

A memória seletiva pode estar ligada aos mais variados fatos e não somente àqueles que marcaram a vida da pessoa. São fatos que, por vezes, são do cotidiano individual, e por vezes podem ser de acontecimentos marcantes. Por outro lado, não podemos generalizar e colocar essa memória seletiva como uma memória controlada e organizada pelo indivíduo, isso porque, por uma visão psicológica, traumas cerebrais podem impossibilitar o indivíduo obter lembranças sobre determinado período da vida. A seletividade da memória diz respeito às lembranças selecionadas, ou seja, não é qualquer lembrança, essas em geral são aquelas que têm ligação com coisas que, de forma particular, são importantes para o indivíduo. A seletividade varia de acordo com o interesse particular de cada indivíduo.

Nesta pesquisa, ao buscar pelas memórias dos docentes negros e afrobrasileiros, esperamos que relatem suas memórias escolares, desde a educação básica até chegar à pós-graduação. Através da história oral, temos a pretensão de registrar e trazer no terceiro capítulo deste trabalho, os principais fatos desta etapa de suas vidas, marcos, e situações que para eles foram importantes.

Pensando na incessante busca por memórias, acreditamos que não se chega a lugar algum sem que exista um planejamento criterioso para a organização delas, e para sua coleta, é necessário definir quem serão os depoentes, e o que se quer deles. Walter Benjamin apresentou-os como sendo “depoentes” *os narradores* em um de seus escritos publicados: *O Narrador* de 1980. Para Benjamin (1980, p. 74),

[...] o narrador entra na categoria dos professores e dos sábios. Ele dá conselho – não como o provérbio: para alguns casos – mas como o sábio: para muitos. Pois lhe é dado recorrer a toda uma vida. (Uma vida, aliás, que abarca não só a própria experiência, mas também a dos outros. Àquilo que é



mais próprio do narrador acrescenta-se também o que ele aprendeu ouvindo.) Seu talento é o homem que poderia deixar a mecha de sua vida consumir-se integralmente no fogo brando de sua narrativa. Reside nisso o incomparável estado de ânimo que envolve o narrador [...]. O narrador é a forma em que o Justo encontra a si mesmo.

A partir da definição de Benjamin, percebemos o narrador como aquele que a partir de suas lembranças, vem contar sua história de vida. Acreditamos que em suas memórias possivelmente podem ser encontradas lembranças de outros personagens. Neste sentido ele é um narrador que nos passa não apenas suas memórias individuais, como também as memórias de um grupo, com o qual conviveu por algum tempo. Nestas narrativas encontramos relatos em que o narrador nos expressará felicidade, tristeza, angústia, sentimentos que estarão expressos em sua face, levando o pesquisador a imaginar as situações contadas por ele.

A partir das lembranças de um narrador, é possível conhecer as lembranças de outros indivíduos, que não nos contam suas lembranças, mas estão presentes nas lembranças do narrador. De acordo com Benjamin (1980, p. 57) a arte de narrar caminha para o fim, pois “Torna-se cada vez mais raro encontrar com pessoas que saibam narrar direito”. Isso porque muitas vezes a pessoa se atrapalha e se perde ao contar sua própria história.

A memória muitas vezes não pode ser controlada e organizada pelo indivíduo que as têm, com isso o narrador, ao contar suas lembranças muitas vezes, acaba por não obedecer a uma ordem cronológica dos fatos. Por vezes pode esquecer nomes, datas, imagens, pode lembrar desses fora da ordem em que os fatos ocorreram, desta forma, indo e vindo em suas recordações.

A utilização de imagens, fotografias e objetos são artifícios que auxiliam na recordação de narradores, que os fazem recordar de acontecimentos específicos que eles foram utilizados ou vistos. “A tendência dos narradores é começarem sua história com uma apresentação das circunstâncias em que eles mesmos tomaram conhecimento daquilo que segue, quando não as dão pura e simplesmente como experiência pessoal”. (BENJAMIN, 1980, p. 63). De forma geral, o narrador conta suas próprias memórias ou as que a ele são relatadas em um determinado período, transformando-as em experiências, àqueles que o escuta.

Aos pesquisadores cabe o cuidado na realização da entrevista, pois é comum que ao escutar as lembranças do narrador, caia na armadilha de viajar em suas memórias. Devemos então nos manter firmes e com os objetivos iniciais em mente, distantes do objeto e tratá-lo

apenas como sujeito de pesquisa. Isso fará com que se imponha o rigor científico da pesquisa para obter melhores resultados.

Ao falar em memória, Pollak apresenta-nos uma visão diferente de Benjamin. Tratando da organização ele aponta,

[...] a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento mostra que *a memória é um fenômeno construído*. Quando falo em construção, em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização. (POLLAK, 1992, p. 4, grifo do autor).

Em seus escritos sobre memória Halbwachs (1990) nos fala sobre memórias de infância e memórias de adulto. Quando fala em lembranças de primeira infância, diz que dessas o narrador pode não se lembrar, pois ainda na infância o indivíduo não tem referências sociais, ou seja, ainda não é considerado um *ente social*. Desta forma, tais lembranças podem ser de difícil recordação na memória do narrador.

Ao falar em memória de adulto, “[...] destacam as lembranças dos acontecimentos e das experiências que concernem ao maior número de seus membros e que resultam quer de sua própria vida, quer de suas relações com os grupos mais próximos, mais frequentemente em contato com eles”. (HALBWACHS, 1990, p. 45). Partindo dessa visão, entendemos que a memória do narrador fica mais presente às lembranças de pessoas com quem ele mais convive ou conviveu no decorrer de sua vida.

*A lembrança* institui a corrente da tradição que transmite o acontecimento de geração em geração. Ela é a musa da épica e sentido lato. Abarca o conjunto das formas singulares do épico inspiradas por ela. [...] Esta *memória* épica – o elemento de musa que impede a narrativa. [...] O que se anuncia nestes trechos é a memória perenizante do romancista em oposição à memória de entretenimento do narrador. [...] Em outras palavras, é a *recordação* que, enquanto musa do romance, se alia à memória musa da narrativa – depois que, com a decadência da epopéia, a unidade de sua origem na lembrança se rompeu. (BENJAMIN, 1980, p. 67, grifo do autor).

Para entender as colocações de Benjamin (1980), é necessário esclarecer que em seu texto faz referência principalmente às narrativas de romances. Cita ainda exemplo das narrativas de contos de fada, que tem como público alvo geral as crianças. Destacamos então que a memória do narrador é diferente da memória do romancista. O grande narrador deve enraizar-se em seu povo, seus acontecimentos, suas próprias vivências. Outro ponto importante é que quem escuta as memórias do narrador acaba por participar das memórias, e o leitor será mais um que através de seus conhecimentos terá participação nessas memórias.

Após fazer reflexões sobre como a memória pode ser vista e entendida, por hora destacamos algumas considerações a respeito da mesma, que serão melhor compreendidas a partir do contato com os narradores.

Le Goff apresenta em seus escritos sobre “História e Memória” a seguinte concepção de memória “A memória é um glorioso e admirável dom da natureza, através do qual revocamos as coisas passadas, abraçamos as presentes e contemplamos as futuras, graças à sua semelhança com as passadas”. (LE GOFF, 1996, p. 453).

Pensando a partir deste conceito de Le Goff (1996), seguimos nossas reflexões, acreditando em memória como registro do passado e compreensão do presente. A memória coletiva é o auxílio da memória individual, sendo esta constituída por processos, ou seja, transmissão oral, posteriormente transmissão escrita. Então o processo parte da memória individual, para alcançar a memória coletiva. Temos na memória coletiva a ideia de construção da sociedade e base social.

Para Von Simson (2000), memória é a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retirá-los às novas gerações através de diferentes suportes empíricos (voz, música, imagem, texto, etc.). Outro conceito interessante encontrado está em Halbwachs (1990), que compreende a memória como um fenômeno social construído coletivamente e passa por constantes transformações.

Acreditamos que a busca pelas lembranças do passado nos possibilitará conhecer as memórias e registrar a história de vida dos docentes afro-brasileiros, sujeitos desta pesquisa. A partir dos registros da memória dos narradores entenderemos como se dá a formação identitária dos mesmos, e se eles se afirmam enquanto afrobrasileiros. Não deixamos de considerar que a memória do indivíduo está diretamente ligada à sua constituição identitária, pois a forma como ela se dá vai interferir nas memórias do indivíduo.

Entendemos a ligação entre memória e identidade como sendo estreita,

*[...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, p.05, grifo do autor).*

Para entender um pouco mais sobre identidade, buscamos alguns autores que possibilitam transitar por este debate, cada qual com sua concepção de identidade já definida.

Pensamos então, que não se pode trabalhar isoladamente os três pilares desta pesquisa “memória, identidade e etnicidade”, pois estão inter-relacionados entre si. Essa compreensão é fundamental para o desenvolvimento e compreensão dos objetivos desta pesquisa. Para discutir a questão da identidade nos baseamos nos textos de Castells (2006), Hall (2006), Giddens (2002), dentre outros.

Permeando na relação “memória e identidade”, Castells (2006) apontou que a constituição da identidade estará relacionada à concepção de memória coletiva trabalhada até então, isso porque a memória coletiva é para ele um elemento ligado a um grupo social, que “[...] reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço”. (CASTELLS, 2006, p. 23).

Como já citado anteriormente, as abordagens perpassam pelo âmbito social. O âmbito da Teoria Social fala em declínio de velhas identidades e surgimento de novas identidades. Diante dos apontamentos voltamos-nos para as leituras de Stuart Hall (2006) que em “Identidade Cultural na Pós-modernidade”, traz algumas questões sobre a ‘crise de identidade’ na pós-modernidade, mostrando que as identidades modernas estão sendo descentradas.

Com as transformações do final do século XX, ocorreram algumas mudanças que surtiram efeito na concepção de identidade, em todas as suas esferas, até mesmo no sentido de identidade pessoal. “Esses processos de mudanças, tomados em conjunto, representam um processo de transformação abrangente que levam a perguntar se não é a própria modernidade que está sendo transformada”. (HALL, 2006, p. 10).

Passamos então a buscar a compreensão do termo ‘identidade’, pensando pelo viés das mudanças ocorridas na sociedade neste século, argumentando as mudanças das concepções de identidade. Nesse sentido Hall apresentou três concepções de sujeito que revelam três identidades diferentes: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” conquista num núcleo interior, que energia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda, que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. (HALL, 2006, p. 10-11).

Essa concepção é a mais individual das três apresentadas por este autor, pois ela tem como centro de tudo o “eu”, a identidade de uma pessoa, e ainda é referência à figura masculina. Uma segunda concepção de identidade apresentada está ligada à visão sociológica.

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a complexidade de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava (HALL, 2006, p. 11).

Esta concepção sociológica diferentemente da Iluminista, não vê o indivíduo como autossuficiente. Ele não vive isolado, sua identidade é formada a partir do meio em que vive. O modo como o outro o vê é extremamente importante neste processo. O outro passa a ser referência para ele se posicionar diante da sociedade, referência também de certo ou errado, feio ou bonito, suficiente e insuficiente. A interação do “eu” torna-se fundamental na consolidação dessa identidade.

Anthony Giddens (2002) quando fez discussões sobre identidade falou sobre a autoidentidade, pensando no que se vê até então, acreditamos que as “[...] mudanças em aspectos íntimos da vida pessoal estão diretamente ligadas ao estabelecimento de conexões sociais de grande amplitude. [...] ‘eu’ e ‘sociedade’ estão inter-relacionados num meio global”. (GIDDENS, 2002, p. 36).

A autoidentidade é uma continuidade do sistema nas ações do indivíduo, é algo criado cotidianamente nas atividades reflexivas do indivíduo. Ela não é uma característica distintiva, e nem um pluralidade de características do indivíduo, “[...] é o eu compreendido reflexivamente pela pessoa em termos de sua biografia”. (GIDDENS, 2006, p. 54).

Na convivência cotidiana com o outro e com a sociedade, o indivíduo passa a internalizar costumes, culturas, características que ele vai levar para seu mundo pessoal – sua identidade. Essa identidade pessoal vai fazer com que ele seja mais um membro do grupo, tornando ambos mais unificados e previsíveis.

Encontramos no sujeito sociológico um indivíduo de identidade estável, porém as mudanças sociais da atualidade nos levam a pensar no sujeito pós-moderno, que vem caracterizado não por apenas uma identidade e sim várias identidades, que não são fixas, essenciais e permanentes. Assim afirmamos que “O processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático”. (HALL, 2006, p. 12).

Por outro lado, a identidade do sujeito pós-moderno toma forma pelas vivências nos vários sistemas e sociedades que se tem contato. “É definida historicamente, e não biologicamente”. Assim o indivíduo pode assumir várias identidades e ser um “eu” diferente em diferentes situações e momentos. Essas várias identidades do “eu” não se enraízam em características parecidas ou similares, elas podem se apresentar de forma contraditória e imparcial, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p. 13).

Tratando a constituição de identidade, Castells (2006, p. 23) afirmou que “[...] sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder [...]”. A partir dessa afirmação ele nos apresentou três origens da constituição da identidade: a identidade de legitimidade, a identidade de resistência e a identidade de projeto. Para o autor, cada uma delas possui processos distintos que contribuem na formação da sociedade.

A formação da identidade a partir do outro se inicia logo na infância, na convivência com os vários sistemas simbólicos da sociedade – cultura, língua e sexualidade. “[...] A identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. (HALL, 2006, p. 38).

Portanto os sentimentos de ódio/amor, bondade/maldade, afeto/desafeto, dentre outros, são sentimentos determinados ainda na infância, compondo, assim, parte do inconsciente do indivíduo, que em determinadas situações da vida infantil ou já adulta podem deixar o indivíduo dividido ao ter que tomar decisões ou em determinadas atitudes. Para Giddens (2006, p. 37) “A primeira socialização das crianças, por exemplo, tende cada vez mais a depender do conselho e instrução de especialistas (pediatras e educadores), e não mais da iniciação direta de uma geração pela outra [...]”.

A identidade também pode ser constituída por meio do processo de individualização, podendo ser composta de significados baseados em atributos culturais que caracterizam os indivíduos. Esses significados por vezes são organizados pelos próprios indivíduos, por uma visão sociológica. Castells (2006) aponta que toda identidade é construída. Ele ainda afirma que um mesmo indivíduo pode ter identidades múltiplas.

Passamos a pensar, a partir dessa afirmativa de Castells (2006) que se toda identidade é construída, quais são os seus elementos construtores? Como ela é formada, organizada, definida e diferenciada? Se existem identidades múltiplas, certamente não poderemos responder a todos esses questionamentos através desta pesquisa, pois, para isto teríamos que

realizar um estudo voltado especificamente para a questão das múltiplas identidades. Pensamos para este momento a questão da identidade por abordagem sócio-cultural, onde a questão da etnicidade perpassará por todas as discussões.

Entendemos como relevantes todas as concepções de identidade apresentadas pelos autores até então, porém em especial elegemos os pensamentos e concepções apresentadas por Stuart Hall (2006), no que afirma que a formação da identidade do sujeito é constituída pelas relações no meio em que este vive e viveu em sua infância. Portanto, o que o outro pensa influencia positiva ou negativamente na formação de sua identidade.

Com a pretensão de conceituar a tríade que sustenta a pesquisa, abordamos alguns posicionamentos sobre as questões voltadas para discussões sobre ‘eticidade’. Para fazer essas discussões, buscamos em alguns autores suporte teórico, dentre eles encontramos P. Poutignat e Jocelyne Streiffe-Frenart (1998) e Frederik Barth (1998)<sup>10</sup> e Stuart Hall (2006).

O termo etnicidade até a década de 1960 foi quase totalmente ignorado, porém, a partir da Segunda Guerra Mundial passaram a surgir os conflitos étnicos. Nesse período, islâmicos, asiáticos, dentre outros, eram considerados povos pertencentes a grupos étnicos. Em 1970, essa questão passou a ganhar maior importância no meio acadêmico e social, a partir do surgimento das revistas especializadas na área de Sociologia. Pelo lado não-acadêmico, vemos a “[...] emergência da presença étnica como categoria pertinente para ação social e a crescente tendência de fazer derivar dela lealdades e direitos coletivos”. (POUTIGNAT; STREIFFE-FRENART, 1998, p. 26).

Na década de 1970 além do surgimento das revistas especializadas, aumentaram também os eventos como colóquios e conferências que discutiam as questões voltadas a etnicidade. A partir das reflexões sobre etnicidade no início do século XIX, dizemos que a “[...] noção de etnia se encontra mesclada a outras noções conexas, a de povo, de raça, ou noção com as quais mantém relações ambíguas cujo rastro encontramos nos debates contemporâneos”. (POUTIGNAT; STREIFFE-FRENART, 1998, p. 33). Muitas eram as confusões ao fazer referência à etnia, pois os elementos eram facilmente confundidos com os de raça e nação.

Atualmente a discussão sobre etnicidade alcançou espaços em todo o mundo. No Brasil, esse termo tem sido alvo de discussões acadêmicas, sociais e internacionais que dizem

---

<sup>10</sup> Texto inserido na obra de P. Poutignat (1998).

respeito aos assuntos internos do país. No âmbito social e nacional, falamos em etnia ao fazer referência sobre a população indígena do país e suas condições de vida, direitos e espaços. É comum também falar em etnia para se referir aos migrantes vindos para o Brasil em séculos passados e o lugar que estes ocupam hoje na sociedade. Ao pensar a situação financeira do país, o termo etnia também é citado, pois nesse momento é considerada a história do país e a população que para este país foi trazida. E hoje, parte dela constitui o objeto dessa pesquisa, a população afro-brasileira.

No meio acadêmico discutimos etnia ao tratar a diversidade existente na população nacional, pois o Brasil é um país onde se concentram povos de todas as etnias e nações, portanto de muitos imigrantes. A diversidade étnica vem sendo constantemente tema de estudos acadêmicos. Mas para entender do que se fala, é interessante que se pense alguns conceitos de etnia.

Ao falar em etnicidade muitas são as concepções utilizadas para explicar esse termo na atualidade. Para pensar na concepção que adotamos nesta pesquisa, foi necessário destacar três conceitos neste primeiro momento, trazidos por Max Weber (1991), Barth (1998) e Hall (2006), que foram fundamentais para o entendimento desse termo.

Max Weber, na obra “Economia e Sociedade”, traz algumas considerações sobre os termos, ‘raça’, ‘etnia’ e ‘nação’. Ao falar em ‘etnia’ ele contempla a questão de grupos étnicos, por uma visão sociológica. Ele se refere a esses grupos dando-lhes características específicas, e ainda como uma forma de organização social,

[...] esses grupos alimentam uma crença subjetiva em uma comunidade de origem fundada nas semelhanças de aparência externa ou dos costumes, ou dos dois, ou nas lembranças da colonização ou da migração, de modo que esta crença torna-se importante para propagação da comunalização, pouco importante que uma comunidade de sangue exista ou não objetivamente. (WEBER, 1991 apud POUTIGNAT; STREIFFE-FRENART, 1998, p. 37).

Discutindo sobre o viés social, percebemos na atualidade a presença de alguns grupos um tanto fechados e distantes da convivência social com outros grupos, isso em âmbito nacional, Estadual e local, como na região do Estado de MS. Um exemplo são as aldeias indígenas e as comunidades<sup>11</sup> quilombolas, que apesar de manterem ligação como outros

---

<sup>11</sup> Comunidade é entendida nesta pesquisa como um conjunto de pessoas que se organizam sob o mesmo conjunto de normas, vive no mesmo local, e compartilham do mesmo legado cultural e histórico.



grupos sociais, procuram viver de maneira isolada em alguns aspectos, tal como o lugar onde moram, preservando assim seus costumes.

Séculos depois, com o aumento das necessidades sociais, de trabalho, estudo e acesso a redes de saúde e comunicação, vemos os povos dessas comunidades que antigamente eram totalmente isoladas, sendo inseridos nos grandes centros. Mas ainda que inseridos em um meio diferente, com outros costumes e culturas, seus traços físicos e linguagem ainda são preservados.

O que determina o grupo étnico de um indivíduo que está fora da sua comunidade natural é a maneira como ele se autoidentifica ou autoafirma, se ele sente-se pertencente ou não do seu grupo étnico natural. Os traços físicos não podem ser alterados, mas se for de sua vontade pessoal, o seu pensamento, forma de agir e sua linguagem podem ser mudadas e adaptadas a um novo grupo.

Pensamos então a concepção que Hall (2006, p. 62) traz, ele conceituou etnia como um termo que utilizamos para nos referir às características culturais – língua, religião, costumes, tradições, sentimento de ‘lugar’ – que são partilhados por um só povo.

Voltando à análise do indivíduo pertencente a um determinado grupo étnico, entendemos que em sua comunidade ele partilha de costumes e tradições. Mas ao sair de sua região, passa a viver em outra comunidade com costumes, culturas e crenças diferentes. Ainda nesse caso, acreditamos que se for de sua vontade, pode permanecer o sentimento de pertencimento à sua comunidade de origem, assim, carrega consigo seus costumes e tradições, e será facilmente identificado como sendo um membro pertencente à outra comunidade que não é aquela que ele está recentemente inserido. Acreditamos que isso ocorre pelo sentimento de ‘pertencimento de lugar’ que esse indivíduo tem com sua comunidade de origem.

Ao falar em etnicidade, Barth (1998)<sup>12</sup> também se reportou aos grupos étnicos, que para ele estão relacionados à questão cultural, à linguagem e aos costumes, e que por vezes é confundido com a raça. Partindo de das reflexões empíricas e do que diz Barth (1998, p. 189) podemos afirmar que “[...] grupos étnicos são categorias de atribuição e identificação realizadas pelos próprios atores e assim, têm a característica de organizar a interação entre as pessoas”.

---

<sup>12</sup> Texto “Grupos étnicos e suas fronteiras” de Frederick Barth, traduzido e publicado por P. Poutignat e Jocelyne Streiffe-Frenart na obra “Teorias da etnicidade” em 1998.

Para a presente pesquisa, adotamos etnia como sendo uma forma de organização social que se respalda na interação social, visto que as relações e os traços culturais são diferenciadores que possibilitam aos sujeitos identificarem-se e serem identificados pelos outros. Esses traços culturais diferenciadores possibilitam que os sujeitos tenham comuns e também múltiplos laços culturais, históricos e territoriais, sem que fiquem presos às suas origens. Porém, sempre com uma referência baseada na identidade construída nas práticas sociais.

Entendemos aqui população afro-brasileira como pertencente a um grupo étnico na sociedade brasileira, porém compreendemos que nem todas as pessoas afro-brasileiras se autoafirmam pertencentes a esse grupo étnico. Respeitando autoidentificação, optamos pelos professores que se afirmam pertencentes a esse grupo étnico afrobrasileiros.

Prosseguindo pelas teorias sociais, e entrelaçando a tríade desta pesquisa, entendemos que não há história sem memória, e se há uma memória é porque existiu uma história. Nesse sentido, cada indivíduo é personagem de sua própria história e construtor de suas memórias, tanto individuais como coletivas.

A memória é entendida como um elemento individual de registro de um passado pessoal e coletivo, capaz de resgatar através de si lembranças, emoções e sentimentos, possibilitando conhecer o passado e compreender do presente.

De maneira geral, as memórias individuais são proporcionais às coletivas, ou seja, as memórias de um grupo no qual o sujeito está ou esteve inserido durante um tempo de sua vida. Ao contar suas memórias o sujeito nunca está sozinho, pois ele sempre carrega consigo algo ou alguém que dividiu com ele momentos importantes de sua vida.

Pelo viés da memória coletiva, destacamos a ‘constituição identitária’ do sujeito, de maneira implícita, porém com elementos bastantes presentes em suas falas o sujeito aborda características de um grupo, tais como culturas, costumes, crenças, que também contribuíram para sua formação pessoal. Através das memórias conhecemos a identidade do sujeito, por isso é válido destacar que como se trata de um grupo, uma sociedade será identificada pelos demais grupos como um ‘grupo étnico’.

Podemos afirmar que o sujeito que está fora de seu grupo social de origem poderá ser reconhecido etnicamente pelas características de sua identidade pessoal, ou seja, pelos seus costumes e culturas, ou até mesmo pela comparação com o outro. O ato de comparar tem base

em questões culturais ou mesmo por aspectos físicos, cor, cabelo e etc. Como afirma Nilma Lino Gomes (2002) em seus estudos sobre ‘educação, identidade e etnicidade’, o negro depara-se no decorrer de toda sua vida

[...] com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua história. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, das diversas maneiras como estas são tratadas. (GOMES, 2002, p. 40).

Não encerrando as reflexões, mas sim os primeiros apontamentos sobre a ‘tríade’ aqui mencionada como pilares de nossa pesquisa, acreditamos que os apontamentos e definições feitas até então, são pontuais para dar continuidade à pesquisa. Lembrando que as memórias dos sujeitos possibilitarão o conhecimento da identidade dos mesmos e de seu grupo étnico.

## **1.2 Memória e identidade na afirmação social do afrobrasileiro**

Ao falar em identidade nacional brasileira, é comum ouvir pelo senso comum que a identidade brasileira é marcada pela existência de uma grande mestiçagem<sup>13</sup> entre os povos, e que isso faz a beleza do país, e que nesse sentido não podemos unificar a identidade nacional. Por mais comum que seja esta afirmação, não podemos apenas afirmar a existência da mestiçagem sem que se trabalhe o contexto histórico em que ela se formou, nesse sentido não negamos toda a História que constituiu a realidade étnica que se tem no Brasil hoje.

Acreditamos na importância do conhecimento básico sobre a história do negro no Brasil para entender suas origens, compreender alguns mitos e estereótipos existentes na sociedade que não condizem com a realidade das vivências. Além da história, há reflexões que seguem questões sobre cultura, música, religião, família, etc., pois são questões pertinentes à pesquisa e estão presentes nos depoimentos dos sujeitos abordados. Afirmamos que nenhum fato é isolado e, neste sentido, as reflexões facilitarão a interpretação das interfaces das memórias coletadas.

De acordo com Kabengele Munanga (2003), antropólogo africano que se naturalizou brasileiro, hoje professor do departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP),

---

<sup>13</sup> Neste momento mestiçagem vem sendo entendida como a mistura de duas ou mais etnias diferentes, porém no decorrer deste capítulo serão feitas análises mais profundas sobre este termo.

[...] a identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o descobrimento no século XV do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e enfim à colonização do continente africano e de seus povos. (MUNANGA, 2003, p. 1).

Ao buscar a identidade do afrobrasileiro no Brasil, não deixamos de considerar sua história, uma vez que nesta, encontramos subsídios para entender a cultura e alguns costumes que permanecem até a atualidade.

Nas linhas que se seguem não pretendemos separar a história do negro no Brasil de nossas análises sobre identidade dos afrobrasileiros. Alguns pontos pertinentes a pesquisa serão abordados, tal como o seqüestro dos negros que foram trazidos para o Brasil e as peculiaridades de suas vivências neste país. Acreditamos que questões históricas, possibilitarão a compreensão da afirmação identitária do afrobrasileiro na atualidade.

Ao observar o passado, podemos compreender as condições sociais em que vivem os afrobrasileiros atualmente. Destacamos aqui o período de escravização no Brasil como marco inicial, onde, desde então, os negros vêm sofrendo com o preconceito e o racismo, sufocados pelas consequências da construção do padrão de dominação, construído e implantado pelos não negros na sociedade brasileira. A sociedade, acreditando em uma “democracia racial”<sup>14</sup>, embutiu e embute uma concepção de sociedade harmoniosa, sem preconceitos. Porém, como mostra Valente (1999), é necessário eliminar estereótipos raciais e a visão do racismo cordial, apontada por Candau (2003) para se chegar à igualdade de condições.

A violência contra o negro começava na captura e no transporte dos africanos para o Brasil, por meio de navios negreiros, nos quais muitos morriam antes de chegar às fazendas. Os negros eram transportados sob condições desumanas, empilhados, sem alimentação adequada e suficiente e representavam mercadoria altamente lucrativa. Na colônia, eram vendidos aos donos de terras como se fossem animais. Seus corpos e seus dentes eram examinados antes de serem comprados e os donos de engenho tinham o cuidado de não

---

<sup>14</sup> A disseminação do “mito da democracia racial” permitiu o esconder desigualdades raciais traduzidas nas práticas discriminatórias de acesso ao emprego, à educação e nas dificuldades de mobilidade social da população negra.

adquirirem negros do mesmo grupo étnico, para que não pudessem se comunicar e se organizar contra a situação que seus donos os mantinham. (VALENTE, 1987).

O tratamento do escravo no Brasil era cruel, as punições se davam por meio de diversas torturas. Os que se rebelavam eram colocados no tronco. Os açoites eram aplicados com chicotes de couro cru.

Segundo Valente (1987) com o objetivo de aumentar a população escrava, estimulava-se a procriação, sendo alguns negros utilizados para este fim. O problema da desproporção numérica em relação às mulheres negras, que eram a minoria, fazia com que elas tivessem relações sexuais com vários homens, favorecendo, assim a promiscuidade entre escravos. Os senhores também usavam as negras para satisfazerem seus desejos carnavais o que resultou no processo de miscigenação no Brasil. Surgem assim os mulatos.

Percebemos, então, que a questão da ‘mestiçagem’ não foi algo que surgiu involuntariamente e sim, algo impregnado na sociedade brasileira por meios não formais. Ao falar em mestiçagem Ortiz (1994) utiliza a “Categoria de mestiço” como sendo o nível simbólico em uma busca pela identidade. Como decorrência da forçada introdução da mestiçagem no Brasil ainda no período da escravidão é que Ortiz (1994, p. 38) afirma que o Brasil hoje se constitui num truísmo, que “[...] é produto da mestiçagem de três raças: a branca, a negra e a índia”, quando o autor fala em índia, ainda diz respeito aos nativos desta terra, ‘os indígenas’.

A religião católica, assim como foi pregada aos nativos desta terra, foi também imposta aos negros desde a sua chegada ao Brasil. Para livrar-se do peso da consciência diante das violências contra esse povo, os religiosos criaram sutis argumentos, dentre eles a justificativa da escravidão, valendo-se do pecado original, em que uns nasceram para servidão e outros para a liberdade.

Todos os negros eram batizados com a intenção de “domesticá-los”. Alguns negros fingiam aceitar os valores dos brancos para serem mais bem tratados. Conforme Valente (1987), os maus tratos eram encarados como obrigações do Senhor para com pessoas que sequer eram vistas nessa condição, mas que precisavam ser “salvas”. Isso redimia perante as autoridades religiosas, as crueldades praticadas.

No entanto, os escravos em seus cultos, resistiam simbolicamente à dominação. A macumba representava um ritual de liberdade, um ato de protesto, uma reação à opressão do

Deus do senhor branco. Rezar, batucar, dançar e cantar eram maneiras de aliviar o fardo da escravidão. Dentre as formas mais significativas de resistência à escravidão está a formação dos quilombos. Neles, os negros se organizavam para garantir uma vida mais humana. Muitas vezes os quilombos eram atacados e os negros massacrados.

Características da religiosidade negra permanecem até os dias atuais com grande intensidade no Brasil. Atualmente, a religião negra tem seguidores que, por vezes, não são descendentes de negros, porém adotaram as religiões de atrizes africanas para seguir e manifestar atos de fé. O candomblé, os batuques, rezas e músicas saldando os orixás e espíritos africanos, que no período da escravidão eram vistos como ‘rituais de liberdade a escravidão’, hoje permanecem como crenças que, para seus seguidores, os aliviam dos maus da terra e de forma particular e, que como qualquer outra crença, contempla os desejos mais individuais.

Além da religiosidade, outro elemento trazido pelos negros para o Brasil e que permanece até a atualidade é a música, hoje mais conhecidas pelos ritmos de samba. Porém, percebemos que por fins lucrativos, a indústria do turismo passa uma imagem aos turistas e estrangeiros de que a identidade nacional brasileira se resume à essas manifestações populares, esquecendo assim das verdadeiras raízes dessas manifestações, que se deu primeiramente pela cultura da população negra. (ORTIZ, 1994).

Voltando à História do negro no Brasil, segundo Valente (1987), no século XIX, o mundo passou por transformações de ordem econômica. A Inglaterra de forma significativa pressionava o Brasil para dar fim ao tráfico e ao comércio de escravos, especialmente após a proclamação da independência, quando o Brasil passou a necessitar de reconhecimento de outras nações para manter sua autonomia. Mesmo assim, o Brasil ainda resistia à extinção do trabalho escravo. Essa resistência começou a ser quebrada em 1850, quando foi sancionada a Lei de Extinção do Tráfico Negreiro no Brasil e isso dificultou a compra de novos escravos. Foram criadas outras leis, que sinalizaram para o final da escravidão, como as Leis do Ventre Livre e do sexagenário. Isso produziu descontentamento entre a burguesia do café, que passou a pressionar o Estado para que ele resolvesse o problema de escassez de mão-de-obra e dos gastos com os escravos libertos.

A partir das novas condições de desenvolvimento do capitalismo, a escravidão entrou em crise, tornando-se um sistema de trabalho cada vez mais inoperante frente às novas necessidades. Era preciso a criação de um operariado liberto, que dispusesse de condições

financeiras, obtivesse um salário, para poder consumir os produtos advindos da industrialização, que se desenvolvia especialmente na Inglaterra. Isso fez com que o sistema escravista chegasse ao final, no ano de 1888, com a Lei Áurea.

Escravidão e capitalismo não se confundem, mas se relacionam: o capitalismo criou e depois destruiu a escravidão. O trabalho escravo foi a base sobre o qual pode se desenvolver, funcionar e expandir o capitalismo mercantil. Caracterizado pela produção de mercadorias nas colônias e sua comercialização entre as metrópoles européias. O mercantilismo, por sua vez, criou algumas condições básicas para a formação do capitalismo industrial. (VALENTE, 1987, p. 58).

O pensamento de Valente (1987) leva-nos a refletir sobre a sociedade, que exclui pessoas, conforme sua necessidade. Nesse caminhar perverso, muitos são colocados à margem da sociedade, sem condições de pertencimento, sem nenhuma cidadania, o que parece ser a realidade dos negros ao longo da história brasileira. Os negros que aqui chegaram, trazidos como escravos, lutaram, venceram pela lei as condições de trabalho, mas na prática social e no mundo do trabalho de nossos dias, muitos elementos ainda se fazem presentes na vida dessas pessoas. Com a liberdade,

O negro se defrontou com condições de trabalho tão duras e impiedosas como antes. Os que não recorreram à migração para as regiões de origem, repudiavam o trabalho "livre", que lhes era oferecido, porque enxergavam nele a continuidade da escravidão sob outras formas. Para serem livres, eles tiveram de arcar com a opção de se tornarem "vagabundos", "boêmios", "parasitas de suas companheiras", "bêbados", "desordeiros", "ladrões" etc. A estigmatização do negro, associada à condição escrava, ganhou nova densidade negativa. A abolição pela via oficial não abria nenhuma porta — fechava todas elas. Só os negros que viviam em regiões mais ou menos subdesenvolvidas — e não tiveram que competir com os imigrantes pelo trabalho — achavam empregos. Os que submergiram na economia de subsistência deparavam com um meio de vida e de sobrevivência. Os que ficaram nas cidades — e em particular os que foram ou permaneceram em São Paulo — "comeram o pão que o diabo amassou". (FERNANDES, 1988, p. 03).

Nesse sentido, já não podem mais ser chamados de escravos, mas o que se espera de um povo sem formação para trabalhos dignos? Sem dinheiro algum para ter um negócio próprio para trabalhar? O que se tem nesse período são negros pobres, sem condições nenhuma de seguir a vida. Para alguns a solução foi continuar a trabalhar para seus "antigos" escravizadores, outros se aglomeraram em quilombos, e muitos foram procurar um lugar para morar e seguir suas vidas. Sem muitas opções, formaram os guetos<sup>15</sup> e o que conhecemos

---

<sup>15</sup> Bairro ou região de uma cidade onde vivem os membros de uma etnia ou qualquer outro grupo minoritário, frequentemente devido a injunções, pressões ou circunstâncias econômicas ou sociais. Por extensão, designa todo estilo de vida ou tipo de existência resultante de tratamento discriminatório.

atualmente como favelas. Em geral, eram espaços com péssimas condições de vida, muita sujeira e pobreza, mas foi o que conseguiram diante da realidade em que se encontravam esses ‘ex-escravos’.

Ortiz (1994) afirma que em meados do século XX, ocorrem algumas mudanças no Brasil,

O processo de urbanização e de industrialização se acelera, uma classe média se desenvolve surge um proletariado urbano. Se o modernismo é considerado por muitos como um ponto de referência, é porque este movimento cultural trouxe consigo uma consequência histórica [...]. (ORTIZ, 1994, p. 40).

Essas consequências provêm do período de escravização e libertação dos negros escravizados. O Brasil é hoje o segundo país com maior população negra mundial, ficando atrás somente dos países da África. Verificamos que no Brasil grande parte da população negra é pobre, percebemos que as favelas e guetos espalhados pelo país, em grande parte são constituídos por essa população. Entendemos a realidade atual como parte da “dívida social” do Brasil com essa população, não pretendemos aprofundar essa discussão, pois aqui se pretende buscar pela minoria desses povos, “as exceções” que tiveram acesso a Universidade<sup>16</sup>.

Ao falar em mestiçagem, pensamos de acordo com Ortiz na primeira concepção das três raças. Mas ao falar na luta pelo movimento negro em defesa de sua identidade e cultura Ortiz (1994, p. 43) afirma que “O mito das três raças, ao se difundir na sociedade, permite aos indivíduos, das diferentes classes sociais e dos diversos grupos de cor interpretar, dentro do padrão proposto; as relações sociais que eles próprios vivenciam”. O movimento negro está em constante luta pelas especificidades de seu grupo pela cor e etnia, nesse sentido por vezes surgem impasses teóricos e sociais no sentido de definir “quem é negro no Brasil?”.

Podemos pensar então o mito das três raças no Brasil como amenizador dos conflitos raciais, possibilitando a todos os povos se reconhecerem enquanto nacionais, porém com culturas e costumes distintos. “A construção de uma identidade mestiça deixa ainda mais difícil o discernimento entre as fronteiras da cor”. (ORTIZ, 1994, p. 43). Pensando a questão identidade e diversidade, Munanga (2003, p. 4) afirma que

O conceito de identidade evoca sempre os conceitos de diversidade, isto é, de cidadania, raça, etnia, gênero, sexo, etc., com os quais ele mantém relações ora dialéticas, ora

---

<sup>16</sup> De maneira específica os que atuam como docentes na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.



excludentes, conceitos estes também envolvidos no processo de construção de uma educação democrática.

No entanto, baseada num pensamento voltado para questões educacionais envolvidas com as questões de identidade étnica, Nilma Lino Gomes (2002) no texto ‘Educação e Identidade Negra’ afirma considerar

[...] a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. (GOMES, 2002, p. 39).

Nesse sentido a ‘identidade negra’ revela-se específica de um único grupo étnico, que carrega em sua história marcas de um passado de sofrimento que torna, ainda hoje, algumas situações sociais conflituosas.

Para Munanga (2003, p. 4) “A elaboração de uma identidade empresta seus materiais da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e das categorias culturais”.

Ao falar em culturas e costumes, referimo-nos às ‘tradições’ de um povo, no entanto, ao falar de tradição automaticamente falamos em ‘memória’. Pensamos que toda manifestação cultural de um determinado grupo social é constituída historicamente e passa de geração em geração pelos integrantes desse grupo através de suas memórias, atitudes e costumes. Neste sentido a diversidade religiosa existente no Brasil é fruto da mistura entre os povos. Da mesma forma que é constituída a música brasileira, dos batuques do samba.

Não só permaneceram as culturas religiosas e musicais, como também a maneira de viver em sociedade, comidas e festividades ainda são marcos da população negra. Destacamos a presença de muitas comunidades quilombolas no Brasil, que assim como as aldeias indígenas, preservam suas culturas e costumes, não deixando perder os valores de suas origens.

Pensamos então em ‘culturas populares’, pois a cultura nunca será única. Cada grupo social é caracterizado por suas próprias culturas, que para eles possuem um valor específico, segundo Ortiz (1994), as culturas apresentam-se como heterogêneas, e suas características específicas não partilham dos mesmos traços comuns.

Diante desses apontamentos entendemos que a identidade de um sujeito é formada pelas lembranças e memórias de seu passado. Partes de seus costumes vêm de uma cultura já presente em seu grupo de origem, outra parte vem de suas vivências cotidianas. Muitas características de sua cultura pode já ter se perdido com o tempo, porém permanecem em lembranças e costumes de seu grupo de origem. A memória desse sujeito não será individual, pois ele traz lembranças do grupo em que viveu por algum período, de acordo com Ortiz (1994, p. 133) “[...] a memória coletiva deve necessariamente estar vinculada a um grupo social determinado [...] a memória coletiva só pode existir enquanto vivência, isto é, enquanto prática que se manifesta no cotidiano das pessoas”.

Ao reviver suas lembranças, os sujeitos estarão revivendo momentos, situações que para ele foram importantes, os resultados de suas ações particulares poderão ser rememoradas a partir dos vestígios de memórias, com a utilização de objetos, fotografias, músicas, dentre outros elementos que tiveram em algum momento de sua vida um significado especial.

Partindo do pressuposto que a memória coletiva é constituída pelas lembranças de um indivíduo, que ao relembrar momentos, traz memórias de suas vivências em grupo, pensamos nas memórias coletivas para falar em memória nacional. De acordo com Ortiz (1994, p. 135),

A memória coletiva se aproxima do mito, e se manifesta portanto ritualmente. A memória nacional é da ordem ideológica, ela é o produto de uma história social, não da ritualização da tradição. Enquanto história ela se projeta para o futuro e não se limita a uma reprodução do passado considerado como sagrado.

Entendemos, então, que a memória nacional, em se tratando da brasileira, não aparece de forma particularizada, ela diz respeito de forma universal às memórias coletivas de grupos étnicos distintos. Metaforizando, é como se partisse do micro (memória coletiva dos grupos) para o macro (memória nacional). Nesse sentido memória coletiva dos grupos é vista como particular e a memória nacional é universal, “[...] por isso o nacional não se pode construir como o prolongamento dos valores populares, mas sim como um discurso de segunda ordem”. (ORTIZ, 1994, p. 137).

A partir da constituição da memória, podemos pensar a constituição das identidades, uma vez que a sociedade atual é formada pelo conhecimento de um passado através das memórias dos sujeitos, e essa sociedade composta de costumes e culturas estará intervindo na constituição da identidade dos sujeitos que nela vivem. Para fazer essa afirmação, partimos do pressuposto de que identidade do sujeito é formada desde a infância, a partir do convívio com a família e com o meio social à qual está inserida. Nesse sentido, de acordo com Ortiz (1994,

p. 137) identidade é “[...] sempre um elemento que deriva de uma construção de segunda ordem”, de forma que, como é certa que ninguém é capaz de viver sozinho, também nenhuma identidade se constitui de forma individual, toda identidade é constituída socialmente e recebe influência do meio em que esta inserida.

Como já abordamos, a identidade do sujeito é constituída ainda na infância, com influência de seu grupo de origem e do primeiro meio social que a criança viveu. Nesse sentido, pensamos como Nilma Lino Gomes (2002) ao falar da identidade negra,

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. Essas concepções e essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expresso numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial. (GOMES, 2002, p. 41-42).

A identidade de um grupo étnico, no caso dos afrobrasileiros, reflete sobre algumas considerações a respeito de identidade nacional. De acordo com Ortiz (1994, p. 128), a identidade nacional é abstrata e não pode ser compreendida em sua essência. Pelo que podemos perceber até então, é que esta identidade vem sendo marcada pelo “[...] cruzamento das três culturas distintas: a branca, a negra e a índia”, por essa visão de Ortiz (1994) o conceito do popular permanece, porém uma mudança pode ser feita na visão popular, a miscigenação não é apenas algo ‘lindo’ que surgiu naturalmente no Brasil, sua existência se dá por um passado historicamente marcado pela opressão de um determinado grupo étnico, “os negros”.

Tendo tais conceitos compreendidos, pensamos em conhecer as múltiplas identidades, respeitando suas particularidades de cada sujeito envolvido nesta pesquisa. O conhecimento da história do negro no Brasil auxilia na reflexão sobre as origens das identidades e na compreensão das culturas sociais brasileiras. São estes os subsídios para compreender os depoimentos dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, não se esquecendo que “[...] as representações só adquirem significado quando encarnadas no cotidiano dos autores sociais”. (ORTIZ, 1994, p. 133).

Diante de todos os conceitos trazidos neste primeiro capítulo, afirmamos as relações existentes entre memória, identidade e etnicidade. Compreendendo que a afirmação étnica do sujeito vai ter por base o seu próprio reconhecimento enquanto pertencente de um determinado grupo étnico, sabemos que seus costumes, valores e princípios é que determinam essa afirmação étnica, mesmo que este não esteja mais inserido em seu grupo de origem. Reconhecer-se enquanto afrobrasileiro vai muito além da origem da “cor”, vai ao encontro da valorização sócio-histórica pessoal e familiar de cada um.

**CAPITULO II**  
**NEGROS EM MATO GROSSO DO SUL:**  
**HISTÓRIA DE UMA REGIÃO**

Para entender a presença de docentes afrobrasileiros na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, faz-se necessário entender como se deu e se dá a presença dessa população na cidade de Campo Grande, sobretudo na constituição identitária do Estado de Mato Grosso do Sul.

Mato Grosso do Sul é considerado um Estado “novo”, pois a pouco mais de 33 anos essa região fazia parte da extensa região do Estado do Mato Grosso. Com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, percebemos a presença da população afrobrasileira aumentando nessa região no decorrer dos anos. Dentre outros elementos, a pesquisa documental nos proporcionou a organização de tabelas que mostram esse crescimento populacional no Estado de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul proporcionalmente, na cidade de Campo Grande.

De maneira particular, cada tabela apresentada neste trabalho tem por objetivo nos fazer refletir sobre o avanço social e crescimento da população afrobrasileira em nossa região.

A tabela que se segue foi organizada através dos dados dos Censos do IBGE de 1940, 1950 e 1960. Os registros revelam:

**Tabela 1 - População cor Cor/Raça**

Anos de realização do censo	Estado do Mato Grosso		Campo Grande	
	Total	Negros	Total	Negros
1940	432.265	209.195	49.629	5.203
1950	522.044	238.454	57.033	12.980
1960	892.233	413.028	---	---

Fonte: IBGE. Censo de 1940, 1950 e 1960. Campo Grande, Fevereiro de 2010.

A tabela apresentada acima mostra claramente o aumento da população negra<sup>17</sup> no Estado. Em um intervalo de dez anos, percebemos um aumento de mais de 50% nessa população na cidade de Campo Grande. Percebemos a ausência dos dados de 1960, esse fato se deu porque o período o item “Cor e Raça” foi levantado apenas para o Estado de MT, não sendo possível a recuperação de dados por Município, conforme explicou a pessoa responsável pelo acervo do IBGE em Campo Grande.

Inicialmente, tínhamos o objetivo de apresentar nesta tabela os dados do Censo de 1970, porém o item “Cor e Raça” não foi objeto de investigação no questionário do Censo neste período, isto porque em 1976, foi realizada uma abrangente pesquisa na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD. No entanto, essa pesquisa só apresentou resultado de Grandes Regiões, conforme explicou a coordenadora de Treinamento do Censo de 2010 de Campo Grande/MS.

Os dados apresentados nesta tabela são referentes ao Estado de Mato Grosso antes do desmembramento do Estado, que ocorreu em 1977. A partir do desmembramento, Campo Grande passa a ser a capital do novo Estado, região localizada mais ao Sul do antigo Estado de Mato Grosso.

O novo Estado caracterizava-se pela grande área ainda não ocupada e por fazer fronteira com muitos Estados brasileiros. Como fronteira deste Estado, além de Mato Grosso, destacam-se São Paulo, Paraná, Goiás e Minas Gerais, fato que proporcionou grande crescimento e desenvolvimento do MS. O fato de fazer fronteira com outros países, também foi destaque na constituição MS, sendo que sua formação é marcada pela presença de muitos migrantes e imigrantes, dentre eles ex-escravos libertos e também empregados de senhores de posses, que podem ser considerados como os primeiros negros dessa região.

Em 1980 o Censo do IBGE registra em Mato Grosso do Sul uma população total de 1.369.769 habitantes, sendo que, 859.936 são negros. Para Campo Grande, os números também são bastante significativos, pois nesse período a população geral da cidade era de 291.777 habitantes, sendo que 110.158 eram pessoas negras.

Os dados mostram de forma mais significativa o crescimento da população negra na região. Portanto, para entender a identidade Sul Mato-Grossense e de sua Capital, é indispensável que conheçamos o contexto histórico e social de formação dessas regiões, para

---

<sup>17</sup> Em se tratando de dados coletado pelo IBGE, ao nos reportamos a negros, estaremos nos referindo aos números que correspondem à população denominada “preta+ parda” pelo censo.

então avançar para os dados mais específicos da pesquisa, que revelam a identidade social dos docentes e afrobrasileiros que se encontram hoje na primeira e maior Instituição Pública do Estado, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Neste segundo capítulo apresentamos aos leitores uma breve contextualização histórica da formação do Estado de Mato Grosso do Sul e constituição da cidade de Campo Grande, assim como os primeiros moradores, educadores, migrantes e imigrantes desta região. Apresentamos também um pouco da história da formação institucional e educacional da UFMS.

É válido destacar que alguns dos registros citados neste capítulo fazem parte de memórias contadas que se tornaram história dessa região. Outro dado que se fará presente neste capítulo são os registros gerais sobre os docentes afrobrasileiros de Mato Grosso do Sul e Campo Grande e, ainda, alguns resultados da pesquisa de campo realizada, que irá introduzir o terceiro capítulo, onde as memórias dos docentes foram registradas.

Acreditamos que não existe memória sem história, portanto não se chegará às memórias dos docentes, sem antes conhecer a história da região onde eles atualmente moram e da Instituição onde eles contribuem para o desenvolvimento e crescimento educacional do Estado.

## 2.1 Criação de Mato Grosso do Sul

O Estado que hoje conhecemos como Mato Grosso do Sul, até meados da década de 1970 pertencia ao Estado de Mato Grosso. Em 11 de Outubro de 1977, através da lei complementar nº 31, o Estado do Mato Grosso foi desmembrado pelo General-Presidente Ernesto Geisel<sup>18</sup>, criando-se assim o Estado do Mato Grosso do Sul. Nesse período, o Estado de Mato Grosso tinha como Governador José Garcia Neto<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Ernesto Geisel nasceu em 1907 e foi um Oficial Militar que se envolveu com questões políticas. Foi eleito Presidente do Brasil em 1974 e encontrou resistência nos militares da chamada linha-dura. Ernesto Geisel morreu no ano de 1996 no Rio de Janeiro. Acesso em: 29 nov. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/infger\\_07/presidentes/ernesto\\_geisel.htm](http://www.planalto.gov.br/infger_07/presidentes/ernesto_geisel.htm)>.

<sup>19</sup> José Garcia Neto nasceu em 1922, graduou-se em Engenharia Civil pela Escola Politécnica da Bahia em 1944. Funcionário do Ministério da Fazenda, migrou para Mato Grosso e se estabeleceu como professor da Escola Técnica de Cuiabá e sócio de uma construtora, além de ter dirigido o Departamento de Obras. Em 1954 foi eleito prefeito de Cuiabá, em 1960 foi eleito vice-governador do Estado. Em 1974 foi indicado governador de Mato Grosso pelo presidente Ernesto Geisel. José Garcia Neto morreu em novembro de 2009. Acesso em: 29 nov. 2009. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/atividade/plenario/sessao/disc/gefTexto.asp?s=230.3.53.O&disc=28/2/s>>.

O desmembramento já vinha sendo motivo de muitas disputas nesta região e por muitas vezes as tentativas de desmembramento do Estado foram sem sucesso.

A historiografia registra, já em fins do século XIX, o aparecimento de “movimentos rebeldes dos *coronéis* sulistas”, constituindo um “embrião” de divisionismo, ou “separatismo” em relação ao domínio das oligarquias “cuiabanas”, ou “nortistas”, que desde a época colonial enfeixavam em suas mãos o poder político regional. (CORRÊA, 1995, p. 56-57 apud QUEIROZ, 2006, p. 155).

Neste período, o vasto território de Mato Grosso tinha sua população crescendo em número considerável, o desenvolvimento econômico trazia consigo muitas disputas políticas. Dentre outros motivos, esse desenvolvimento político e econômico configurou o principal para o desmembramento do território.

Parte da população não concordava com a separação, mas por outro lado, a população do Sul de Mato Grosso via no desmembramento uma forma de desenvolvimento mais rápido de ambas as partes, uma vez que o Sul do Mato Grosso já vinha se destacando economicamente na exploração da erva mate e também na pecuária. O transporte ferroviário também era destaque frente ao desenvolvimento do Estado.

[...] foi ao longo da década de 1920 que começaram a manifestar-se, mais claramente, os efeitos considerados positivos da estrada de ferro Noroeste do Brasil, efeitos esses que se concentraram largamente na cidade de Campo Grande, sob a forma de rápido crescimento econômico e populacional. (QUEIROZ, 2006, p. 158).

Outro fato relevante deste período foi que, em 1921, Campo Grande se tornou sede do comando militar e em seguida, por conta da exportação ferroviária, foi considerada a Capital econômica do Mato Grosso. Nesse momento, a elite de Campo Grande era formada de um lado por jovens oriundos de renomadas Faculdades de Direito e Medicina, e por outro, por famílias com posses de terras.

Em 1930, a região do Sul de Mato Grosso apoiou o movimento armado da Revolução de 30 (QUEIROZ, 2006). Em 1932, o Estado de Mato Grosso é marcado pela Revolução Constitucionalista, os sulistas encabeçaram mais uma fase da luta pelo desmembramento do Estado e, sob concepção revolucionária, criou-se o Estado de Maracaju sem autorização da União. Maracaju teve, a partir de então, Nioaque como Capital do Estado. Porém, mais uma vez os constitucionalistas foram derrotados, não cumprindo com a promessa de desmembramento do Estado.

[...] o que mais se destaca são os esforços dos sulistas no sentido de rechaçarem qualquer pecha de *barbárie* e se afirmarem a si próprios como



*civilizados, modernos* e economicamente *desenvolvidos*. Não por acaso, aliás, a afirmação das características positivas especificamente sulistas ocorre, em boa parte, por oposição às supostas características “cuiabanas” – opondo-se, preferencialmente, o “dinamismo” e a “civilização” do Sul ao “estatismo” e à “decadência” do Centro. (QUEIROZ, 2006, p. 164, grifo do autor).

Queiroz (2006) apresenta em seu trabalho vários trechos do texto “A divisão de Mato Grosso: resposta ao General Rondon” de 1934. Nesses trechos ele mostra o progresso e as características que marcaram a população que habitava o Sul do Estado. Fala ainda sobre as riquezas dessa terra e o desenvolvimento da pecuária, onde os próprios fazendeiros construíam pontes e estradas. O latifúndio do Sul do Estado destacava-se como referência internacional. A atividade industrial também foi citada como destaque do período com a implantação da primeira usina em Miranda. As atenções eram voltadas também para a modernidade dos meios de transporte e comunicações. A mocidade era vista como esperançosa e trabalhadora pelo progresso de sua terra.

[...] outro elemento fundamental, que deveria caracterizar efetivamente uma identidade *sulista*, é a afirmação da suposta *universalidade*, no Sul, do sentimento divisionista – o qual se estenderia igualmente por todo o território sulista e todos os seus habitantes, independentemente de sua categoria social. (QUEIROZ, 2006, p. 167, grifo do autor).

Em 1934, enquanto as atenções estavam voltadas para a elaboração da Constituição Brasileira, os jovens estudantes sul-mato-grossenses se organizam para fundar a Liga Sul-Mato-Grossense e através de um abaixo-assinado, conseguiram conquistar o apoio dos sul-mato-grossenses para um manifesto que seria encaminhado ao presidente do Congresso Nacional Constituinte, visando sensibilizar os constituintes de forma que eles, na elaboração da Constituição, aprovassem o desmembramento do Estado de Mato Grosso, porém o grande esforço não surtiu efeito na Constituinte. (BITTAR, 1999).

Anos mais tarde, o presidente Getúlio Vargas<sup>20</sup>, preocupado com a ordem na região fronteira, criou o território de Ponta Porã e aumentou significativamente o contingente de militares sul-mato-grossenses, além de ter criado o nacionalista projeto "Marcha para o Oeste". Com ele, “Vargas queria empreender uma política de ocupação dos espaços do

---

<sup>20</sup> Getúlio Dornelles Vargas nasceu em 1882, foi um advogado e político brasileiro, chefe civil da Revolução de 1930. Foi presidente da república do Brasil em dois períodos. O primeiro teve duração de 15 anos ininterruptos, de 1930 a 1945. No segundo período, governou o Brasil como presidente por 3 anos e meio, de 1951 a 1954, quando se matou. Disponível em: <  
[http://www.presidencia.gov.br/info\\_historicas/galeria\\_pres/galvargas4/galvargas4/integrapresidente\\_view/>](http://www.presidencia.gov.br/info_historicas/galeria_pres/galvargas4/galvargas4/integrapresidente_view/>).  
 Acesso em: 1 dez. 2009.

território brasileiro que naquela época eram considerados ‘vazios demográficos’ e deveriam ser ocupados”. (BITTAR, 1999, p. 127).

Tal movimento ocorreu no período da ditadura do Estado Novo, o que favoreceu a centralização de poder nas mãos de Getúlio Vargas. No Estado Novo, Vargas contestava as posses de terras da companhia Matte Laranjeira<sup>21</sup> e, com algum sucesso, ele conseguiu a não renovação do arrendamento dessas terras.

De acordo com Campestrini (2009, p. 295), “Em 1945, Getúlio Vargas era deposto; no ano seguinte era promulgada nova Constituição federal e eleito o Presidente da República Eurico Gaspar Dutra (naturalmente de Cuiabá) [...]”. Ao assumir a presidência, Eurico Gaspar Dutra tentou transferir a Capital do Estado de Cuiabá para Campo Grande, mas a tentativa foi frustrada.

A persistência pelo movimento de desmembramento continuou e, em 1946, foram enviados abaixo-assinados aos constituintes federais, solicitando a nova unidade da federação. Em 1960 ocorreram muitas manifestações a favor do desmembramento, que foram encabeçadas por muitas personalidades de Campo Grande. No final dessa década, “[...] surgia o movimento DIVIDIR PARA MULTIPLICAR, defendendo que o desmembramento do Mato Grosso seria fator de progresso rápido para as duas unidades”. (CAMPESTRINI, 2009, p. 315, grifo do autor).

Novas iniciativas foram surgindo e, em 1974 foi estabelecida a legislação para criação de novos estados. Baseada na Lei complementar nº. 20, “[...] em 1977, foi reativada por Paulo Coelho Machado, em Campo Grande, a Liga Sul-Mato-Grossense”. (CAMPESTRINI, 2009, p. 316). Muitos foram os envolvidos neste trabalho, em prol do então sonhado desmembramento, e nesse período trabalhavam com toda seriedade, valorizando assim o apoio do presidente Ernesto Geisel.

No projeto de lei complementar, muitas foram as justificativas para a aprovação do desmembramento do Estado. Dentre elas, o fato da região Sul do Estado apresentar muitas condições de desenvolvimento em curto prazo, isso por conta de sua localização propícia à exportação para o Paraná e São Paulo e com as potencialidades no setor agropecuário. O

---

<sup>21</sup> Em 1872 uma comissão mista formada por brasileiros e paraguaios, coube re-desenhar os limites entre os dois países, tarefa que nunca havia sido completada anteriormente à guerra. Nesse processo de remarcação de fronteiras esteve presente Thomás Laranjeira. Em meio a terras indígenas e devolutas, encontrou extensos ervais, o que viria ser a ‘erva-mate’. Após o final da demarcação, Thomas trouxe profissionais do Rio Grande do Sul para analisar as ervas, contratou mão-de-obra para fazer o trabalho de exploração, e somente após dez anos, em 1884, a exploração vou legalizada. (CAMPESTRINI, 2009).

desmembramento territorial entrou em questão ao se falar na disposição geográfica que facilitaria o governo de seus representantes. Visava-se, então, um grande progresso, produtividade, riquezas em negociações, criação de novas cidades e expansão de territórios. Mato Grosso do Sul era promessa desenvolvimentos agropecuários e agroindustriais.

Campestrini (2009) faz paralelamente a caracterização do Estado de Mato Grosso, mostrando as especificidades do Sul e Norte do Estado. Achando interessante, destacamos as características do Sul:

O sul é formado pelo planalto da serra de Maracaju (de terras, topografia e clima propícios à agricultura) e pelas planícies de Vacaria e do Pantanal, excelentes para pecuária.[...] O sul baseou-se na pecuária extensiva, que fixou o homem à terra, beneficiado ainda pela chegada de numerosas levas de imigrantes determinados a fazer riqueza com a pecuária e com a agricultura. O Sul está, por razões históricas e econômicas, ligado ao Paraná e São Paulo; o norte, à Amazônia, a Goiás, a Brasília. (CAMPESTRINI, 2009, p. 318 – 319).

Nas questões administrativas, o Estado estava sempre dividido em duas opiniões, a do Sul e a do Norte. Em eleições governamentais, as forças para eleição de governadores e deputados eram divididas, de forma que cada parte do estado elegia um governante.

Com relação às características culturais, o norte já era mais definido, com nomes já destacados na arte e na literatura, já o Sul não apresentava essas mesmas condições, uma vez que suas terras, por serem recentes, eram menos povoadas do que o norte.

[...] seus habitantes, voltados à produção agropecuária, pouco se preocupavam com manifestações culturais, tanto que a região não possui identidade cultural consistente; ao contrário, nela se misturam as mais diversas origens, destacando atualmente paraguaios e sulistas. (CAMPESTRINI, 2009, p. 318 – 319).

Outro fato presente no discurso dos divisionistas era que o Sul possuía uma maior porcentagem em arrecadação para o Estado, não sendo justo “sustentar” o Norte. O presidente Ernesto Geisel diante de todas essas justificativas considerava o desmembramento uma forma de desenvolvimento econômico mais rápido, para ambas as partes, uma vez que o norte já tinha um grande número populacional. Foi então que, em Agosto de 1977, o presidente enviou o projeto de Lei complementar para criação do novo Estado e, “No dia 11 de Outubro de 1977, o mesmo presidente assinava, em solenidade histórica, a Lei Complementar n. 31, criando o *Estado de Mato Grosso do Sul pelo desmembramento de área do Estado de Mato Grosso, com a Capital em Campo Grande*”. (CAMPESTRINI, 2009, p. 321, grifo do autor).

Antes do desmembramento do Estado, Mato Grosso tinha uma área total de 1.231.549 quilômetros quadrados e 93 municípios,

No desmembramento, Mato Grosso ficou com trinta e oito municípios, com uma população estimada (1977) de 900.000 habitantes, distribuídas em 903.357,908 Km<sup>2</sup>; Mato Grosso do Sul abrangia sessenta municípios, com uma população estimada (1977) de 1.400.000 habitantes, em 357.124, 962 Km<sup>2</sup>. (CAMPESTRINI, 2009, p. 318 – 319).

De acordo com a contagem de população do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2007, Mato Grosso do Sul tem, atualmente, estimada população de 2.265.274 habitantes e Mato Grosso 2.854.642 habitantes.

Em 1978, não tendo um governador para o Estado do Mato Grosso do Sul, o Presidente Ernesto Geisel nomeia o engenheiro Harry Amorim Costa, que tomou frente do processo de organização do novo Estado. Em 1979, é publicada no Diário Oficial de Mato Grosso do Sul a Legislação Básica do Estado. “Na manhã desse dia, no Teatro Glauce Rocha (da então Universidade Estadual), ocorreu a sessão solene de instalação do novo Estado”. (CAMPESTRINI, 2009, p. 321).

Em 1979, Harry Amorim Costa foi exonerado, passando a ser governador, Londres Machado. No período de 1980 até os dias atuais passaram pelo governo muitos homens que marcaram, com suas obras, a história do desenvolvimento do Estado de Mato Grosso do Sul. Dentre eles podemos destacar Marcelo Miranda Soares, Pedro Pedrossian, Wilson Barbosa Martins, José Orcírio Miranda dos Santos e André Puccinelli, o atual governador do nosso Estado.

Em meio às mudanças governamentais, é válido destacar por hora o desenvolvimento educacional do ‘Ensino superior’ no Mato Grosso do Sul, onde será palco de futuras abordagens. O ensino superior teve início antes do desmembramento do Estado na cidade de Campo Grande. Em 1962 foi instalada a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (pelos padres salesianos de Dom Bosco), que originou a FUCMAT (Faculdades Católicas de Mato Grosso), atualmente conhecida como UCDB (Universidade Católica Dom Bosco).

Também em 1962, foi iniciada a criação da Faculdade de Odontologia e Farmácia de Campo Grande, transformada, em 1969, na Universidade Estadual do Mato Grosso. A antiga UEMT sediada em Campo Grande foi federalizada em 1980 após o desmembramento do Estado do Mato Grosso, tornando-se Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em 1979.

Atualmente, a UFMS tem campus em onze cidades do Estado, onde são oferecidos mais de vinte e oito cursos de ensino superior, com um total de mais de 25 mil alunos. É importante destacar que, em 2005, o campus de Dourados foi desmembrado da UFMS, criando assim a Universidade Federal da Grande Dourados, que em cinco anos têm passado por muitas transformações e ampliações, tudo para melhor atender aos estudantes da região.

Outra instituição foi criada em 1976, a família Chaves dos Santos cria o Centro Educacional de Ensino Superior, que anos depois passou a ser Uniderp e, atualmente, é da rede de ensino Anhanguera. Nesse período também foi criada, com sede em Dourados, a Sociedade Civil de Educação da Grande Dourados (Socigran), atual UNIGRAN. E em 1997 começou a funcionar com sede em Dourados a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Atualmente, no Estado do MS podemos encontrar inúmeras instituições de ensino superior privadas.

Em se tratando da população do Estado, não podemos dizer que Mato Grosso do Sul tem uma população homogênea, muito pelo contrário, o Estado se destaca pela diversidade populacional, que se deu pelo grande número de migrantes e imigrantes que se instalaram na cidade no decorrer dos anos. Muitos desses povos encontraram em Mato Grosso do Sul sua segunda morada, constituindo famílias, negócios e assim ajudaram a construir a história deste Estado.

Dentre os migrantes, destacamos os grupos que vieram de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo. E na imigração destacamos as pessoas oriundas de países como Alemanha, Espanha, Itália, Japão, Paraguai, Portugal, Síria e Líbano. De maneira especial, as reflexões que se seguem fazem referência aos migrantes e imigrantes que se instalaram na cidade de Campo Grande, e que com seus costumes e culturas contribuíram para a construção desta Capital.

## **2.2 Campo Grande: capital do Estado do MS**

O que hoje conhecemos como córrego “prosa” e “segredo”, em meados do século XIX eram referências das terras de Campo Grande, nome que se deu pelo grande território ainda sem ocupação formalizada. Por volta de 1867, esse território era apenas rota de passagem para viajantes que procuravam ouro e riquezas, que pretendiam chegar às terras de Camapuã, os que seguiam para Cuiabá e até mesmo aqueles fugiam da Guerra do Paraguai.

Foi nesse período que também passou pela primeira vez por essas terras José Antônio Pereira, mineiro dos Altos do Monte Alegre, que viera em busca de terras férteis e um bom lugar para construir seu rancho e trazer sua família. Só tendo ouvido falar sobre essas terras, desbravou matas e trilhou caminhos desconhecidos até chegar a uma grande área de terras verdes e férteis, propícias para plantações e criação de gado.

Com a visão de prosperidade, José Antônio Pereira construiu um pequeno rancho e fez a primeira plantação, as fazendas mais próximas ficavam à léguas de distância. Sua primeira colheita foi destruída por uma nuvem de gafanhotos, assim como contam os memorialistas que escreveram sobre a saga de José Antônio Pereira. (RODRIGUES, 1984).

Após cerca de três anos nesta terra, José Antônio Pereira volta à sua terra para buscar sua família. Antes de partir, vai a um rancho próximo pedir para o caboclo que ali morava cuidar de seu rancho até a sua volta. O caboclo João Nepomuceno morava com sua esposa e, passando a ser “sócio” de José Antonio Pereira, ficou cuidando de suas terras.

Em 1875, à frente de uma comitiva de 65 pessoas, incluindo praticamente toda sua família, em doze carros mineiros, animais de montaria e de carga e um lote de gado de cria, Antônio Pereira deu início à segunda viagem rumo ao seu destino, a pequena propriedade que deixara no Campo Grande. [...]. (PEREIRA, 2001, p. 57).

José Antônio Pereira, ao regressar para as terras de Campo Grande, encontra outra família instalada em seu rancho, a família de Manoel Vieira de Souza. Ele conta que João Nepomuceno vendeu aquele rancho a ele e foi embora daquelas terras. José Antonio Pereira, não criando confusão, entra em acordo e assim passam a viver naquelas terras e se tornou o grande idealista do povoado, que recebia o nome de Arraial de Santo Antônio do Campo Grande.

As duas famílias se unem para formar o povoado, esse que recebe seu primeiro nome em homenagem ao Santo Antônio, por questões religiosas que a família tinha. Em 26 de Agosto de 1899, o pequeno Arraial de Santo Antônio do Campo Grande é emancipado à Vila de Campo Grande. Os primeiros ranchos foram construídos às margens da rua que hoje conhecemos como “Rua 26 de Agosto” e, em pouco tempo, o que era um pequeno vilarejo foi crescendo e recebendo pessoas de todas as partes. Todos viam nessas terras a promessa de progresso e prosperidade, lugar de terra fértil, promissora de riquezas, de fácil contato para o comércio e boa negociação para fazendeiros e viajantes.

Como já comentamos, muitos foram os migrantes e imigrantes que vieram para essas terras, cada qual em um determinado período de acordo com os acontecimentos sociais. Destacamos dentre os imigrantes, os Portugueses, Alemães, Italianos, Japoneses, Paraguaio, Libaneses, Turcos, Sírios. E dentre os migrantes os Mineiros, Paulistas, Paranaenses, Sulistas (Rio Grande do Sul) e Nordestinos. Um fato interessante é que com os mineiros vieram também uma parte da população negra, de ex-escravos.

[...] se os mineiros estão na origem da cidade certamente a presença negra também está, posto que Minas é dos exemplos mais vivos da miscigenação no Brasil. Mestiça, a um só tempo enuncia e evoca a intensa convivência de brancos e negros, numa sociedade menos fechada do que a nordestina, dos engenhos de açúcar. [...]. Além dessa influência, nos primeiros anos do século XX, a cidade recebe *Tia Eva* ex-escrava vinda de Goiás, que se faz erguer capela em devoção a São Benedito, em torno da qual seus descendentes permanecem agregados até hoje, na comunidade que leva o nome do santo. (CABRAL, 1999, p. 30).

A “comunidade de Tia Eva” é a única comunidade quilombola urbana na Cidade de Campo Grande. Com o passar dos anos, ela foi crescendo e muitos de seus moradores acabaram por assumir relacionamentos com moradores de fora da comunidade. Coincidentemente, ao partir para a pesquisa de campo após a seleção dos depoentes, no relato de um dos docentes e através de suas memórias, descobrimos que sua avó materna viera dessa comunidade e saíra da mesma para se casar com seu avô.

Dentre os migrantes dessa terra, outro destaque é o Gaúcho José Rodrigues Benfica, ex-combatente de Guerra. De acordo com Rodrigues (1984, p. 63), foi “[...] o primeiro mestre-escola de Campo Grande, aquele que alfabetizou os primeiros filhos da terra campo-grandense [...]”.

Rodrigues (1984) conta que registros mostram que Benfica iria embora, pois o que ganhava não era suficiente para suas despesas. Foi então que a comunidade, preocupada com a educação dos jovens campo-grandenses fez um abaixo-assinado solicitando uma remuneração digna para Benfica. Esse pedido foi concedido e Benfica permaneceu em Campo Grande e faleceu em 1905. Em sua homenagem, seu nome foi dado para uma escola da cidade.

Por volta de 1909, inicia-se a construção da ferrovia, para essa construção foi necessário o recrutamento de muitos trabalhadores, dentre eles destacam-se os japoneses, que após o término da ferrovia puderam optar em permanecer em Campo Grande. Eles “[...] encontraram na construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil a oportunidade de se engajarem em uma atividade produtiva desvinculada da cafeicultura”. (CABRAL, 1999, p. 33).

Neste período, eles se instalaram aos arredores da cidade e investiram na agricultura. Ainda hoje vemos a forte presença desses imigrantes na produção de hortaliças e no comércio das feiras e do Mercado Central.

Em 1914, fica pronta a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil e, com ela a grande alegria aos campo-grandenses e muita movimentação na cidade.

Estabelecido o tráfego normal de trens para o Estado de São Paulo, a cidade de Corumbá, que ligava o comércio de toda região sul de Mato Grosso, pois graças aos rios da Prata e do Paraguai recebia mercadorias nacionais e estrangeiras, procedentes do Rio de Janeiro, Santos, Montevideu e Buenos Aires, passa a perder tal posição para Campo Grande, que aos poucos vai se transformando no maior centro comercial regional. (RODRIGUES, 1984, p. 130).

Muitos viam no transporte ferroviário um novo horizonte para os negócios. A ferrovia facilitaria não só o transporte humano como também a comercialização com outros Estados de forma mais rápida e eficiente. Campo Grande sempre foi visto como um lugar de terras privilegiadas, pois estava próxima de São Paulo, Paraná e Rio grande do Sul e essa proximidade facilitava o comércio. Com a implantação da ferrovia, isso foi mais uma vez provado, houve grande aumento econômico na cidade, pois todas as transações se concentravam aqui.

Em 1914 chega a Campo Grande todo 5º Regimento de Artilharia Montada, que até então se encontrava em Aquidauna. Com a chegada do exército, em 1916 Campo Grande passou a contar com mais de 4.000 habitantes. (RODRIGUES, 1984).

De acordo com Cabral (1999, p. 37), “[...] por intermédio da Lei Estadual nº 772 de 16 de julho de 1918, Campo Grande é elevada de vila para cidade”, nessa época a cidade já contava com energia elétrica. Em 1919, foram entregues algumas obras concluídas ao município, dentre elas destacam-se a Biblioteca Municipal, a Igreja Matriz, e o Hospital Santa Casa. (CABRAL, 1999).

Cada povo que aqui se instalou, deixou para história um pouco de sua cultura, dos costumes e da culinária. Atualmente, podemos identificar alguns lugares de lazer e cultura que representam as identidades dos imigrantes que aqui se instalaram. Os Árabes, os Sírios, os Turcos e os Libaneses construíram aqui os Clubes Surian e o clube Libanês. Os Japoneses construíram a Associação Okinawa, o Clube Cruzeiro e a Associação Nipo-Brasileira. Os Portugueses construíram a Associação Luso-Brasileira, que mantém até os dias de hoje o Clube Estoril, e os Sul-rio-grandenses não deixaram passar a oportunidade de construir um



clube para valorizar suas tradições, o CTG (Centro de Tradições Gaúchas), que são presentes em várias cidades do Estado. (CABRAL, 1999).

Por volta de 1922, Campo Grande era considerado o centro comercial do Estado e por conta disso ficou conhecida como a Capital Econômica do Estado de Mato Grosso. Campo Grande destacou-se também como a cidade que mais lutou pelo desmembramento do Estado. Em 1977, com o desmembramento do Estado para Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, tornou-se Capital do Estado de Mato Grosso do Sul. Em 1980, conforme os dados do IBGE, o Estado de Mato Grosso do Sul tinha cerca de 1.369.769 habitantes e Campo Grande 291.777 habitantes. De acordo com o último censo do IBGE (2000), atualmente o Estado de Mato Grosso do Sul tem 2.078.070 habitantes e Campo Grande tem 663.621 habitantes.

Consideramos de fundamental importância essa breve contextualização histórica do Estado de Mato Grosso do Sul e da cidade de Campo Grande, pois muitos desses elementos são fundamentais na constituição da história da maior e mais antiga Universidade pública do Estado, a UFMS, que apesar de ser uma Universidade pública como muitas no Brasil, apresenta uma identidade própria, por ter sido por muitos anos a única Federal do Estado e por sua localização geográfica. Acreditamos que o conhecimento da contextualização sócio-histórica nos possibilitará conhecer um pouco do universo sócio-cultural em que estão inseridos os sujeitos dessa pesquisa.

### **2.3 A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

O ensino superior público em Mato Grosso do Sul teve início em 1962 com a criação da Faculdade de Odontologia e Farmácia na cidade de Campo Grande. Em outras cidades do Estado como Corumbá e Três Lagoas, cursos como Pedagogia e Letras também estavam sendo criados. Em 1969, com a integração dos cursos de Campo Grande, Três Lagoas e Corumbá, foi criada a Universidade Estadual do Mato Grosso (UEMT). Com o passar dos anos, as cidades de Dourados e Aquidauana também se tornaram *campus* de cursos da UEMT. (ROSA, 1993).

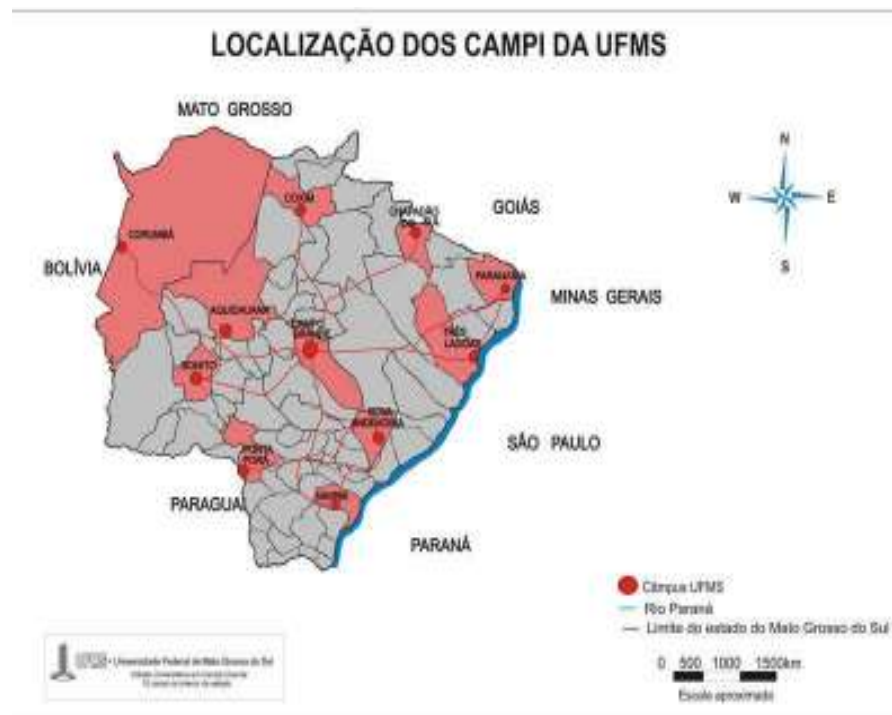
Com o desmembramento do Estado em 1977, muitas mudanças ocorreram no ensino superior público, dentre elas a Federalização da Universidade no novo Estado. Tem-se então a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Muitas foram as construções e ampliações na Instituição nesses 33 anos de Mato Grosso do Sul. Atualmente, a reitora responsável pela

instituição é a Professora Dr<sup>a</sup>. Célia Maria da Silva Oliveira e o Vice Reitor é o Professor Dr<sup>o</sup>. João Ricardo Filgueiras Tognini.

Encontramos a Universidade distribuída em *campus* pelas cidades do nosso Estado, tais como Aquidauana, Bonito, Campo Grande, Chapadão do Sul, Corumbá (Campus do Pantanal), Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã, e Três Lagoas. Há cinco anos, o *campus* de Dourados fazia pertencia a UFMS, mas em 2005 esse *campus* foi desmembrado e criou-se em Dourados a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

O Estado do Mato Grosso do Sul é considerado, desde a sua criação, privilegiado por sua localização Geográfica, pois é um Estado fronteiro nacional e internacionalmente, fato que favorece o comércio e o crescimento econômico. Atualmente, a UFMS recebe em seus *campus*, alunos de todos os Estados Brasileiros, sobretudo dos Estados de fronteira.

**Figura 1 – Localização dos Campi da UFMS**



Fonte: UFMS. Disponível em: <<http://www-nt.ufms.br/>>.

Com o crescimento do Estado, têm surgido muitas oportunidades de emprego e, por conta disso, é comum cada vez mais a vinda de migrantes em busca de estabilidade financeira, fixando residência nas cidades do Estado. Este fato pode ser identificado também na carreira de docente universitário. Muitos são os docentes vindos dos grandes centros por conta de

concursos nas Universidades Públicas do Estado, sobretudo na UFMS. Pudemos constatar isto diante dos depoimentos de três dos sujeitos desta pesquisa.

O *campus* da UFMS na cidade Campo Grande conta atualmente com o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), o Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET), cada um com seis departamentos. Conta também com a Faculdade de Computação, a Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FAMEZ), com dois departamentos e a Faculdade de Odontologia (FAODO), com três departamentos.

Distribuídos por todos os *campus*, a UFMS oferece mais de 45 cursos de formação superior, dentre eles os cursos de Direito, História, Música, Psicologia, Administração, Geografia, Educação Física, Letras, Sistemas de Informação, Engenharia de Produção, Física, Química, Artes Visuais, Artes Plásticas, Comunicação Social, Habilitação em Jornalismo, Matemática, Ciências Biológicas, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Tecnologia em Eletrotécnica Industrial, Tecnologia em Sistemas Elétricos, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Pedagogia, Tecnologia em Processos Gerenciais, Análise de Sistemas, Ciência da Computação, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Redes de Computadores, Medicina, Medicina Veterinária, Zootecnia, Odontologia, Turismo, Agronomia, Engenharia Florestal, Ciências Contábeis, Sistemas de Informação, Tecnologia em Gestão, Estatística.

De acordo com a Gerência de Recursos Humanos, em levantamento feito no mês de Outubro de 2009, atualmente a UFMS conta com 951 docentes concursados, já contando com a Reitora e o vice-reitor. Desses, 25 possuem apenas Graduação, 59 tem Especialização, 370 tem Mestrado concluído, 493 tem Doutorado, e três tem Pós-Doutorado<sup>22</sup>. Tais números com certeza serão alterados no próximo ano, por conta dos concursos que estão sendo realizados pela Instituição<sup>23</sup>. O referido departamento também disponibilizou os dados com o número de funcionários administrativos, o total apontado é de 948 funcionários administrativos na instituição.

Durante a pesquisa documental, entramos em contato com vários departamentos para conseguir os dados, tivemos certa dificuldade em levantar o número total de discentes

---

<sup>22</sup> Esse número pode ser maior, pois tem muitos docentes afastados para fazer pós-doutorado.

<sup>23</sup> Dados de 2009.

matriculados na instituição. Porém, com auxílio do Departamento da Divisão de Controle Escolar conseguimos o número de alunos matriculados no ano de 2009, o número total aponta para 13.997 alunos. É interessante destacar que gostaríamos de ter trazido este número classificando os alunos por “raça/cor”, no entanto a pessoa responsável nos informou que a instituição não tem esses dados.

Faz-se necessário destacar que a Instituição não tem nenhum dado que especifique o número de docentes de acordo com a cor/raça, assim como classifica o IBGE em suas pesquisas. Sabendo da importância de obter esse dado, ao iniciar a pesquisa de campo foram entregues formulários de pesquisa no intuito de conseguir levantar o número de docentes negros e afrodescendentes da UFMS, porém não se teve o total retorno dos formulários. Foram entregues 400 formulários impressos e online, porém retornaram apenas 23 formulários. Os 23, apenas 11 eram de docentes que se declaram negros ou afrodescendentes. Dos 11 docentes que se declaram afrobrasileiros, 8 manifestaram interesse pela pesquisa, porém dois desistiram no decorrer da realização das etapas. No entanto, seis sujeitos permaneceram em colaboração com essa pesquisa até o final e nos contaram através suas memórias suas trajetórias escolares, cujos depoimentos são trabalhados no terceiro capítulo.

#### **2.4 A presença de docentes afrobrasileiros em Campo Grande**

Como já comentamos anteriormente, Campo Grande é uma cidade formada por uma população bastante diversificada. O rápido crescimento e desenvolvimento da cidade é um fato que, no decorrer dos anos, atraiu muitas pessoas em busca de oportunidades de emprego e estabilidade social. Podemos perceber esse fato ocorrendo ainda hoje, porém em proporção menor. Dentre estas pessoas, destacamos pela história, a população negra, ex-escravos, população que foi embrião de boa parte da população afrobrasileira encontrada atualmente na cidade de Campo Grande-MS.

Os dados apresentados neste trabalho têm como base o Censo do IBGE e, de acordo com o último censo de 2000, em Mato Grosso do Sul, atualmente, a população afrobrasileira é de 859.936<sup>24</sup> habitantes, sendo que na cidade de Campo Grande encontramos 265.307 habitantes.

---

<sup>24</sup> Número referente a pessoas pardas e pretas.

Essas pessoas estão presentes na sociedade ocupando os mais variados cargos e funções profissionais no mercado de trabalho. O nosso recorte de observação é a profissão docente, portanto as análises que se seguem são a respeito dos docentes afrobrasileiros de Mato Grosso do Sul com ênfase nos dados referentes à Campo Grande. De maneira um pouco mais específica, abordaremos os dados sobre os docentes negros que atuam nas Universidades desta região.

Tivemos como fonte básica para essa pesquisa os dados disponíveis no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem como órgão responsável o Instituto Nacional de Educação Básica (INEP). Buscamos por dados gerais sobre docentes no MS por cor/raça, o que resultou num levantamento quantitativo. É válido ressaltar que nos quadros que se seguem não faremos a junção de “pretos e pardos” como fizemos ao trabalhar com dados do IBGE, isso porque o SINAES não utiliza o termo “preto” e sim “negros”, nesse sentido apresentaremos os dados separadamente.

**Tabela 2 - Docentes negros em Mato Grosso do Sul**

Nível de Ensino	Total	Negros	Pardos
Educação Básica	24.909	403	3.853
Ensino Superior <sup>25</sup>	3.557	58	208

Fonte: MEC/Inep/Deed./SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/INEP, 2007. Campo Grande, Fevereiro de 2010.

Ao observar a tabela, percebemos que se analisarmos proporcionalmente, o número de docentes negros atuando tanto na educação básica, como no ensino superior é muito inferior ao número total de docentes no Estado do MS.

Percebemos ainda que o número reduz ainda mais quando comparamos educação básica e ensino superior. O professor José Jorge de Carvalho no texto ‘Inclusão étnica e racial no Ensino Superior: um desafio para as Universidades brasileiras’ aponta alguns dados interessantes que contribuem para as análises que aqui estão sendo realizadas. Através de suas pesquisas ele chegou à conclusão que,

No momento presente, nós temos em média 0,5% de professores negros nas universidades públicas brasileiras. Em algumas, isso chega a um escândalo

<sup>25</sup> Neste levantamento a tabela original do INEP aponta que 953 docentes não declararam sua cor.

como o da USP que é de 0,2%. De 4700 professores, nós não contamos 10 professores negros em toda a USP. A Universidade de São Carlos tem 670 professores e tem 3 professores negros, isso chega também a 0,2 %. A UnB tem 1500 professores tem 15 professores negros, é 1%. A maioria chega a 1% como teto. É a mesma porcentagem de diplomatas negros: dos 1000 diplomatas do Itamaraty, apenas uns 10 são negros. Esta é a porcentagem da presença negra na elite brasileira. (CARVALHO, 2005, p. 5).

Os números apresentados por Carvalho (2005) são alarmantes, e pelo que apontamos na tabela acima não está distante da realidade de nosso Estado. Esse fato pode ser explicado pelos estudos históricos sobre a ascensão social do negro na sociedade brasileira, pois uma vez que a população negra configura a maioria da população de baixa renda no Brasil, devido aos fatos historicamente comprovados, essa população é também a que chega em menor número às universidades, enquanto acadêmicos. Este fato de maneira explícita, é uma das causas para o baixo número de docentes negros nas Universidades.

**Tabela 3 - Docentes de nível superior: perfil nacional**

<b>Por sexo</b>	<b>Total</b>	<b>Negros</b>	<b>Pardos</b>
Feminino	108.567	1.659	9.930
Masculino	132.908	2.218	12.407
<b>Por faixa etária</b>	<b>Total</b>	<b>Negros</b>	<b>Pardos</b>
0 -30 anos	24.639	400	2.637
31 – 40 anos	75.881	1.406	8.055
41 – 50 anos	74.841	1.249	6.962
51 – 60 anos	47.983	657	3.710
61 – acima	18.134	165	977

Fonte: MEC/Inep/Deed./SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/INEP, 2007. Campo Grande, Fevereiro de 2010.

Quando a tabela faz referência ao sexo dos docentes, aponta para dados de afirmação da existência de um preconceito, que vai além das questões raciais. De modo especial ao preconceito de gênero, presente na sociedade ainda hoje. Esta afirmativa se dá pelo fato de

que o número de mulheres que atuam no ensino superior é menor que o número de homens. De acordo com Carvalho (2005, p. 7), “Negar a discriminação racial no Brasil e negar a necessidade de uma discriminação positiva é negar a existência de uma injustiça crônica que se instalou no país há mais de cem anos do Oiapoque ao Chuí”.

Ainda analisando os dados apresentados na tabela, ao mostrar a diferença entre a quantidade de docentes relacionados à faixa etária, torna-se interessante para uma visualização ampla de como ocorrem as diferenças e em que faixa etária o docente negro consegue sua inserção no ensino superior. Os dados são de todos os docentes universitários registrados no INEP. É válido ressaltar que tem muitos docentes que não colaboraram respondendo a esse questionário.

Como aponta Carvalho (2005, p. 9),

[...] devemos enfatizar que o Brasil é uma nação multicultural, mas que se nega a se reconhecer com tal. Trata-se de uma nação multicultural que resiste em abandonar sua crônica, datada e limitada perspectiva monológica; que não consegue realizar, de fato, essa vocação multicultural que carrega pela sua própria diversidade constitutiva. O desafio fica, para que cada região e cada qual no seu lugar, contribua para a realização dessa multiculturalidade, pelos saberes e pela cidadania.

Entendemos que a resistência a qual o autor se refere, está ligada a resistência e a não aceitação da pessoa negra como pessoa de classe elevada, pois a ideia pré-concebida de “negro tem que ser pobre” está presente ainda hoje na sociedade brasileira.

Especificando um pouco mais as análises, esta dissertação buscou pelos docentes negros e afrobrasileiros da UFMS e, ao consultar os dados do INEP (2007) obtivemos a informação de que é 697 o número total de docentes nesta Instituição, sendo que apenas 2 são negros e 8 pardos. É válido ressaltar que nessa pesquisa, 589 pessoas não declararam sua cor. Porém não foram estes os números encontrados na pesquisa de campo.

Em contato com o Departamento de Gerência de Recursos Humanos, tivemos acesso ao número exato de docentes<sup>26</sup> concursados na instituição até a data em que eles fizeram o levantamento dos dados. Os registros apontam 951 docentes na instituição, sendo divididos por titulação: 25 docentes com Graduação; 59 docentes com Especialização; 370 docentes com Mestrado; 493 docentes com Doutorado: 493 e aproximadamente 3 docentes com pós-doutorado. Segundo o responsável por esses dados, o número de professores fazendo pós-

---

<sup>26</sup> É importante destacar que os números apresentados pela GRH da UFMS não são os mesmos que apresentamos nesta pesquisa que estão disponíveis no site do INEP. Acredita-se que isso ocorra por conta da data da pesquisa realizada pelo INEP, uma vez que os dados da UFMS foram atualizados no ano de 2009.

doutorado pode ter sido alterado no último ano. Esse levantamento feito pela instituição não apresenta classificação de cor/raça.

Podemos dizer que a única forma de saber o número de docentes afrobrasileiros na UFMS seria por uma pesquisa de campo. Com este objetivo, iniciamos a trabalho de campo com a entrega de um formulário investigatório. Neste formulário, o docente teria que se declarar ou não afrobrasileiro. Foram encaminhados aos departamentos, impressos e online, 400 formulários, dos quais tivemos o retorno de 23 formulários.

**Tabela 4 – Resultado quantitativo inicial**

Formulários e docentes	Quantidade
Formulários entregues e encaminhados	400
Formulários que retornaram	23
Não negros	12
Negros e afro-descendentes	11
Não negros que declararam não querer conhecer a pesquisa	08
Não negros que declararam querer conhecer a pesquisa	03
Negros e afro-descendentes declararam não querer conhecer a pesquisa.	03
Negros e afro-descendentes declararam querer conhecer a pesquisa	08
Negros e afro-descendentes que desistiram de participar da pesquisa.	02
Negros e afro-descendentes que participaram da pesquisa até o fim da mesma.	06

Organização: GARCIA, 2009.

É válido ressaltar que não conseguimos contato com docentes de dois departamentos e com os docentes lotados na reitoria. Essa impossibilidade se deu pela ausência dos mesmos nos departamentos, e ainda pela dificuldade de acesso aos que são lotados no gabinete da reitoria.

Quantitativamente, o número de docentes que retornaram os formulários foi baixo, porém, em se tratando do número de docentes afrobrasileiro comparado com o número de



docentes geral que responderam ao questionário, tivemos um bom resultado. Este resultado nos proporcionou dar continuidade a pesquisa de campo e realizar as entrevistas, estas que foram analisadas no capítulo que se segue.

## CAPÍTULO III

### MEMÓRIAS ESCOLARES DOS DOCENTES AFROBRASILEIROS

Para compreensão das trajetórias de vida escolar dos (as) docentes entrevistados (as), se faz necessário o conhecimento do contexto familiar em que estes estiveram inseridos e criados, uma vez que a primeira formação do sujeito se dá através da família. Acreditamos que a família tem grande influência sobre a construção identitária dos sujeitos, tal como na formação de suas concepções, seus princípios e deveres enquanto ser social.

Neste capítulo, estaremos voltados para as memórias escolares desses sujeitos, passaremos primeiramente pela relação família e educação, seguindo pela educação básica e as principais memórias do sujeito relacionadas às suas condições étnicas. Posteriormente, trataremos as lembranças desses docentes do tempo em que eles estiveram como acadêmicos na Universidade, e finalizando trataremos os marcos de sua trajetória enquanto docente no ensino superior.

Acreditamos que as memórias educacionais desses docentes revelarão características de sua identidade, que entendemos ser constituída pelos vários elementos presentes em seus meios de convivência natural, família e trabalho.

#### **3.1 Família e educação**

A gente não pode associar a vida escolar no seu entorno, pra entender minha história tem que começar falando do ambiente familiar de onde eu venho.  
(Docente A)

Entendemos a família como primeiro ambiente social de convívio do sujeito, por isso ela tem grande influência sobre a formação identitária de seus integrantes, as ideologias, crenças religiosas, costumes e tradições, provêm da inserção histórica da família, na sociedade. A personalidade do indivíduo, os gostos, o comportamento, a socialização primária, também recebe influência do grupo familiar, tal como os limites que tal indivíduo tem dentro do ambiente familiar.

Cada grupo familiar é único em suas especificidades e está inserido de maneira diferenciada na sociedade, sendo assim as formações culturais são diferentes, com condições

socioeconômicas únicas correspondentes à sua acessão social. Através dos depoimentos dos docentes universitários afrobrasileiros percebemos as diferentes origens dos sujeitos, que caracterizam as várias classes presentes na sociedade brasileira. Por consequência de diferenças, é que encontramos a riqueza da diversidade nos depoimentos. Analisamos cada depoimento com uma beleza diferente, porém todos os depoimentos relatados seguem para um mesmo caminho, ou seja, por mais diferente que seja a forma de criação e uma família da outra, todas buscaram à sua maneira, a melhor formação educacional para seus filhos, nossos depoentes. Os depoimentos confirmam essa importância da família na formação dos sujeitos.

A gente não pode associar a vida escolar no seu entorno, pra entender minha história tem que começar falando do ambiente familiar de onde eu venho. O meu avô foi professor durante mais de vinte anos, foi proprietário de escola... nos anos 40 e 50 meu avô foi proprietário de uma escola particular, primária, onde ele trabalhava com o que seria hoje equivalente ao 1 ao 4 ano, com parte de alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática elementar, História, Geografia e etc. [...]. Mas por conta desse fator familiar, essa influência familiar, principalmente do meu avô, na minha casa a educação sempre foi um coisa extremamente valorizada, não só a educação, a educação e a formação. [...] Então tu pergunta assim: “três fatos bons”, eu não podia te contar três fatos, só que tu tens uma gama de fatores positivos, o fato de ter um ambiente familiar que provinha apoio e considerava a atividade educacional uma coisa importante, era valorizada a atividade educacional na escola. Mas não era difícil um ambiente familiar que me propiciou uma base cultural. O meu avô escrevia poemas, eu depois também cometi os meus então era uma base cultural, uma tradição familiar. Eu estudei em escolas, que se não eram as escolas “top” [...]. Mas eram escolas boas. (**Docente A**).

Como relata o docente acima, não podemos pensar educação sem antes conhecer o contexto familiar dos sujeitos. Para nós, pedagogos, este é um discurso bastante presente ao tratar de educação infantil. A identidade da criança sempre estará associada a sua família, nunca será vista e entendida de maneira isolada. Os primeiros passos da criança, o incentivo a sonhar e a ter perspectivas para o futuro é decorrente do incentivo familiar. Os pais são o espelho que a criança reflete na escola (seu segundo meio de convivência natural).

No caso do **Docente A**, o seu “espelho” foi o seu avô, como nos relata, foi ele que lhe ensinou as primeiras letras, ajudou a descobrir o gosto pela poesia e as ciências, características que o acompanham até os dias de hoje. Então as primeiras instruções na infância são saberes que permanecem para toda vida.

Seguindo pelo pensamento que o incentivo vem de casa o depoimento do docente abaixo nos revela um fato interessante:

A necessidade, a importância de crescer, ser alguém. Muito, minha mãe que trabalhou muito isso. Eu acho incrível, uma coisa que me marcou muito, quando a gente estudava lá no ginásio, 7ª série, por aí, na sala de aula uma vez a professora perguntou: o que vocês querem ser? Uma questão de colocar na cabeça e trabalhar, eles sempre perguntavam em sala de aula, um médico, dentista, e Medicina, “eu quero ser médico” e eu sempre lembro que uma pessoa na fila: “eu quero ser tratorista”. Tá certo é uma profissão digna como outra qualquer, mas o investimento pra você crescer e ser tratorista não é tanto quanto pra você ser médico. Mas talvez a família não tivesse orientado: “você tem que pensar grande.”, acho que essa timidez me chamou atenção. Mas a família, minha mãe principalmente, a questão da educação, ter uma profissão, ganhar seu dinheiro, crescer na vida. **(Docente B).**

Como o docente relatou, por mais que saibamos que não devemos classificar de maneira discriminatória uma profissão como sendo inferior a outra, ao pensar em ascensão social, automaticamente classificamos as profissões como inferior ou superior em determinadas circunstâncias. A dinâmica de perguntar aos alunos a profissão que querem seguir é corriqueira nas escolas e, como são crianças, ainda guardam consigo muitos sonhos, logo se espera que elas optem por profissões de prestígio social.

O docente demonstra através de sua fala a surpresa tida ao escutar o colega dizendo que queria ser “tratorista”. Ele logo associa esse fato ao incentivo familiar, ele acredita que se a criança pensa desta forma é porque ele foi educado para pensar assim. Para ele, com certeza os pais nunca disseram-lhe que poderia ser médico, um advogado ou professor. Por tanto, essa criança estava presa ao único exemplo que tinha em casa, o seu pai tratorista.

O docente afirma que sua família era muito simples, passou muitas dificuldades financeiras na infância, porém, seus pais sempre cultivaram em sua criação perspectivas de uma vida melhor, diziam que ela só viria através do estudo. E desta forma, era o pensamento da maioria dos pais dos docentes entrevistados. A **Docente C** relata:

Na minha família, sempre estudo em primeiro lugar, o meu pai sempre falou que a melhor herança que ele poderia deixar pra nós, seria o estudo, só que o sonho dele era que algum filho fosse médico e ninguém saiu médico [...].  
**(Docente C).**

Este é um “sonho” popular da maioria das pessoas que veem no estudo uma forma de ascensão social, “ser doutor”, “ser médico”. A sociedade de maneira geral tem nessas profissões a ideologia de melhor profissão a se seguir, tanto que nos vestibulares esses ainda são os cursos mais concorridos. Pensando na ascensão social através da instrução, não podemos reforçar esta ideologia. Defendemos aqui a importância de valorização de todas as carreiras profissionais, pois acreditamos que se o sujeito fizer o que gosta e o fizer com dedicação, terá sucesso e irá ascender socialmente.

De maneira especial defendemos a profissão de docente, acreditando ser a base para todas outras profissões. Tanto faz sentido, que temos como depoentes docentes de várias áreas profissionais, porém, apesar das diferenças todos são educadores.

Ainda pensando a questão da influência familiar na constituição identitária e formação educacional dos nossos sujeitos, verificamos em mais um depoimento as heranças genéticas deixadas pelos pais para a vida e para o trabalho da nossa depoente.

Meu pai era advogado, professor universitário na área de Direito [...] escolarização da minha mãe era ensino médio [...]. Ela era uma mãe muito presente, brincava de casinha com a gente, fazia roupinha com a gente, fazia as cabaninhas, então ela foi uma mãe que não continuou a escolarização dela. O que eu avalio hoje por um lado pessoal como algo muito positivo, eu penso que tem muitas coisas como mulher, dona de casa, como esposa, que eu trago isso das características da minha mãe. [...] A questão étnica sempre foi forte na minha família, porque meu pai, meus tios e esses primos que eu estou me referindo eram filhos de um tio meu que era médico e era negro, então eles sempre procuraram muito vencer na vida pela escolarização e eles sempre procuraram ser alunos referência, tanto esse meu tio que é médico, como meu pai que era advogado. E esse meu primo, hoje é médico, também é muito ligado nessa coisa assim, sabe? (**Docente E**).

Na fala desta docente, verificamos a influência não só dos seus pais em sua formação profissional e pessoal, como também a influência familiar, em se tratando de tios e primos. É importante destacar que na vida desta docente a questão étnica sempre esteve presente e fez diferença em sua formação enquanto pessoa e profissional que é hoje.

Por este mesmo caminho de influência familiar na formação profissional, segue o depoimento do **Docente F**, mas no seu caso, foi um conjunto de influências, pois, além de sua mãe com a docência, teve as habilidades herdadas dos avós e que o ajudaram a decidir pela profissão escolhida.

[...] Minha mãe é professora da rede pública [...] Meu pai militar [...] Eu sou campograndense, a família da minha mãe é daqui, e a minha afro descendência se decorre por parte de mãe, avó materna é da comunidade de São Benedito, no Cascudo. Meu avô é descendente de mineiro, mas com perfil bem caboclo, a família é de Rio Brilhante que veio junto da leva do José Antonio Pereira, então é família grande e a família da minha avó, era pequena. [...] Meu avô era mestre de obra. Carroceiro, mestre de obra, o materno. Então às vezes eu saía com o meu avô pra ajudar na construção, isso tudo influenciou porque eu virei [profissão]. Então o jardim da avó e a construção do avô influenciaram nas escolhas profissionais. [...] Minha avó é uma pessoa muito simples, era lavadeira, doméstica [...]. (**Docente F**).

De maneira geral, a partir dos depoimentos dos docentes percebemos não só a influência dos pais, como também dos avós e de toda a família. Alguns docentes enfatizam a questão étnica como característica marcante em sua formação, outros deixam o mérito da

formação somente para família, que de acordo com docentes, prezaram pela sua boa formação educacional.

Outro fato que é marcante nos depoimentos dos docentes é a questão financeira ou social de sua família, esse fato foi marco de momentos de fortes emoções expressadas pelos docentes:

[...] Poderia selecionar em termos de coisas marcadas à vida. É a questão da dificuldade financeira do início, casa de sapê, chão batido, os pais passando dificuldades, mas a gente conseguiu passar por cima disso. É uma coisa interessante essa e talvez leva muita dificuldade a certas pessoas, questão de família. A gente teve uma base muito forte, muito rigorosa, por um lado, ruim, por um lado, bom porque obrigou a gente, de uma forma ou de outra a andar nos trilhos, teoricamente correto e [...] de honestidade e foi. **(Docente B).**

Ao relatar esta parte de sua trajetória de vida, este docente demonstra muita fragilidade ao falar na dificuldade financeira, os olhos com lágrimas que segura para não cair, registravam tristeza ao se lembrar das dificuldades que passou com sua família. Com características um pouco diferente, o fato da dificuldade financeira da família na infância também está presente no depoimento de outro docente.

[...] Então eu tive grande dificuldade, até mesmo porque a minha mãe por ser também do interior e não ter tido a possibilidade de tudo, ela com muito orgulho foi faxineira, empregada doméstica, sem registro. E foi ela que com muito sacrifício, possibilitou que eu chegasse a determinada idade que eu pudesse, por exemplo, estudar em escola pública, até por obrigação que a lei nos coloca, até é mais recente essa obrigação, mas no início ela apagava a responsabilidade dos pais. [...] Assim, como eu só fui criado por mãe, meu pai nos abandonou quando eu tinha um ano e meio, tivemos muita dificuldade. Minha mãe também sem instrução só restava a ela nos manter sendo faxineira, empregada doméstica, depois ela se tornou faxineira que começou escolher onde trabalhava. **(Docente D).**

Em uma de suas falas, esses docente faz relação da situação de pobreza que viveu na infância com a história dos negros no Brasil. Para ele, “faz parte do processo” e são poucas as pessoas negras que conseguem se desligar desse processo. No caso dos dois docentes, a questão financeira foi um fato marcante em suas trajetórias de vida, até que eles pudessem trabalhar para ajudar nas despesas de casa.

Como apresentamos no primeiro capítulo, a questão da pobreza é presente entre a maior parte da população negra do Brasil, e ainda é histórica e culturalmente explicada pela menção ao passado escravista e as péssimas condições de vida que os escravos tiveram após a sua libertação. O fato de não ter condições financeiras fez com que esses povos se aglomerassem em guetos e buscassem a sobrevivência no trabalho braçal o que não mudou

muito com o passar dos séculos. É notório que, atualmente, nas favelas brasileiras existam pessoas não negras, porém elas são minoria nesses locais. Da mesma forma que existem negros na elite brasileira, no entanto, também são minoria na sociedade.

O fato de o docente se emocionar ao falar das condições financeiras de sua família é uma forma de liberar um pouco das angústias que carrega em suas memórias de infância, porém, não negando a felicidade de dizer que passou por tudo aquilo e venceu, pois hoje encontra-se entre a minoria de professores afrobrasileiros que venceram e conseguiram alcançar um status social privilegiado através de seu esforço.

Diante da formação familiar, alguns docentes declaram a forma como aprenderam a ver a questão étnica e a questão da discriminação étnica.

[...] A discriminação que eu sempre via era muito mais uma discriminação econômica e social do que propriamente racial. Então essa é uma outra característica interessante que eu também aprendi com meus pais, meu avô, a nunca abaixar a cabeça, a sempre encarar essas situações da vida, não importa tu vai entrar lá com a cabeça de pé. [...] Sempre encarei todos os outros como iguais, nunca levava por esse tipo de sentimento de inferioridade ou de pobrezinho, coitadinho, etc., mas isso é uma herança familiar também, a minha irmã é assim e meus filhos são assim também hoje, então é uma tradição de família. **(Docente A)**.

Esse depoimento deixa expresso o pensamento de que no Brasil existe um preconceito entre classes e não étnico. Ribeiro (2001) faz essa discussão em sua tese, no sentido da conformidade de negros inseridos nas Universidades, que de certa maneira preferem esquecer a sua origem étnica para viverem em conformidade com o pensamento da sociedade não negra. Ela salienta que é sabido que existem também pessoas não negras pobres, que vivem em favelas, porém destaca que a maioria dos pobres que vivem em condições de miséria são pessoas negras. Ela comenta que “Daí achar que no Brasil o que existe é um preconceito de classe e não étnico, é mais uma tentativa de reforçar a democracia racial”. (RIBEIRO, 2001, p. 85).

Com uma visão deferente da que foi vista acima outro docente expressa:

[...] Essa questão do negro e a minha mãe sempre foi uma pessoa muito, incomodava ela, ver falas preconceituosas, fazer referência ao negro. Então eu entrei, inclusive, essa é uma marca minha, uma característica minha, que depois eu venho saber que isso é um combate mais do que necessário que é contra toda a forma de preconceito e discriminação racial, que todo o ser humano. [...] Como a religião também que eu acho que é uma característica muito forte na minha família, nós somos de uma igreja protestante, fui criada numa igreja protestante de linha tradicional, que é a Igreja Presbiteriana do Brasil, uma igreja que segue os princípios da reforma, lógico, com todas as

suas reformulações, mas que tem a sua filiação forte com aquele momento. **(Docente E).**

O depoimento mostra o reconhecimento étnico que a este sujeito foi instruído desde a sua infância, valorização da cultura e respeito ao outro. Em sua fala, o sujeito atribui a formação como tendo relação com sua formação religiosa, na qual os princípios prezam por bons comportamentos e respeito mútuo. Pensando na influência familiar na formação do sujeito, Ribeiro (2001, p. 123) afirma que,

A criança negra está suscetível às manifestações de, sendo o contexto familiar o primeiro lugar onde o conhecimento sobre sua etnia irá ou não se desenrolar. É aí, na família que começa a traçar o caminho a ser percorrido antes que ele, o sujeito, se curve ao desejo de ser outro.

Cabe à família apresentar à criança a questão étnica. Se ela não o fizer, possivelmente, na vivência com o mundo exterior ao ambiente familiar, essa criança passará a conhecer a sua identidade étnica e, muitas vezes não será uma boa experiência, pois na sociedade, ainda hoje, a pessoa negra é estereotipada com uma imagem negativa e será essa a imagem passada à criança. O que pode gerar sérias consequências para a formação identitária dessa criança. Ela que, por vezes pode crescer negando suas origens, se isolando nos ambientes sociais e até mesmo tendo baixa autoestima e baixo desempenho escolar. Contudo, os depoimentos dos docentes vêm ao encontro com a afirmativa de que a família é a base na formação identitária e social dos sujeitos.

[...] Acho que o primeiro contato com uma família bem estruturada é que permite você ser instruído, pra querer crescer e buscar o melhor, amparado por uma boa família que realmente é o berço eu entendo, que realmente pode dar estrutura pra formação, pra um ser humano se desenvolver pra garantir a vida. Basicamente isso que eu acho. Posso ter tido muita sorte, não sei, Deus, mas não foi fácil, umas fases da vida da gente que eu tinha que trabalhar, estudar. Teve uma época da minha vida que a minha diversão era “Temperatura Máxima”, passava aos sábados, eu não tinha dinheiro pra ir ao cinema, pra nada, eu chegava e assistia, porque “eu estou investindo, estudando, trabalhando, tentando me formar” e se você tem noção que isso é uma fase de vida, sabe que vai. E quando a vitória, as boas respostas vêm é muito gratificante, não tem preço, quer seja passar no concurso, quer seja passar no vestibular. **(Docente B).**

Os depoimentos dos docentes confirmam a importância da família na formação do sujeito. Nas entrelinhas dos depoimentos percebemos que o fato de não ter boas condições financeiras era difícil, porém, a constante presença da família era o que amenizava todas as condições ruins e os incentivavam a lutar por melhores oportunidades na vida, essas que foram alcançadas através da instrução educacional.



### 3.2 Lembranças dos tempos de escola<sup>27</sup>

Somente uma educação calcada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e a discriminação, pode concorrer para a transformação dessa sociedade que tem, sistematicamente, alejado muitos indivíduos do direito a cidadania. (CAVALLEIRO, 2001, p. 151).

A presença familiar na formação identitária dos sujeitos foi um fato comum nos relatos dos docentes entrevistados e isso se fez presente no decorrer dos depoimentos. Outra questão relevante nos relatos foi o fato de que, na Educação Básica, todos passaram por escola pública. Apesar de nem todos terem concluído seus estudos na escola pública, a maioria fez a maior parte de sua educação elementar em escolas municipais ou estaduais. Destacamos que, por meio dos depoimentos, percebemos que o fato de terem estudado em escolas públicas está relacionado às dificuldades financeiras vividas por alguns e por outros terem tido problemas de saúde na da família. Vejamos alguns depoimentos:

Nós sempre estudamos em escola pública, eu só consegui fazer um ano praticamente (particular), quando eu já comecei a trabalhar eu já estava [...] com uns 15 pra 16 anos, quando eu fiz o terceiro com cursinho. Foi o único momento que eu estudei em escola privada, paga. Os meus pais não tinham realmente condições, mesmo pra eu me manter depois da oitava série, eu tive que começar a trabalhar em supermercado e fazer o segundo grau à noite [...] muito difícil realmente. **(Docente B)**.

No depoimento acima, o docente relata como foi difícil se manter estudando, uma vez que logo na adolescência começou a trabalhar para poder ter condições de investir em sua própria formação educacional. Esse docente não foi o único a nos relatar fatos como este. No depoimento do docente abaixo, ele nos disse que na infância viveu como um verdadeiro “menino de rua”, sem alguém que acompanhasse suas atividades enquanto criança, fato este que o marcou muito

[...] Praticamente eu comecei a estudar com sete anos, então desde os sete anos eu ficava em casa, porque eu e minha mãe morávamos muito longe, tinha dificuldade de transporte, nós morávamos em periferia em Santos, então eu tinha que ficar em casa sozinho aos sete anos, sem nenhuma proteção na rua, mas eu ia pra escola. [...]Então eu praticamente de vez em quando ficava sozinho em casa, algumas vezes com minha madrinha, algumas vezes com uma tia, mas como eu era muito sapeca, as tias não sei por que razão, não me queriam. Ou como também eu era um pouco assim, com jeito de moleque de rua, vou usar esse termo, e os filhos dela, meninos de casa, então eu tinha alguns gestos, algumas atitudes, ações, alguns comportamentos não condizentes àquela educação que ela dava aos filhos, então eu era rejeitado nesse sentido. **(Docente D)**.

---

<sup>27</sup> Educação Básica.

O fato de sua mãe precisar trabalhar, levou-o a se sentir bastante rejeitado em sua infância pelos outros membros de sua família, tal como tias, e madrinha. Ele justifica essa rejeição pela forma como se comportava e pelas expressões que eram habituais em seu vocabulário. Diante de uma educação informal sem muitos exemplos a seguir, sua educação e formação social ficaram inteiramente sob a responsabilidade da escola. No livro “A cor da escola” a Professora Maria Lúcia Rodrigues Müller, vai além das imagens<sup>28</sup> da primeira república, dentre as questões abordadas ela afirma que,

A escola primária brasileira teve um papel fundamental na construção da identidade e do sentimento nacional. A afirmação dos símbolos pátrios, a execução dos rituais cívicos, assim como as discussões dos mitos de origem e dos heróis a serem reverenciados e imitados foram realizados através da escola. (MÜLLER, 2008, p.39)

Percebemos ainda na atualidade a forte influência da escola e os sujeitos escolares na formação da identidade dos indivíduos, isto fica presente no depoimento deste docente:

[...] Quando eu comecei a fazer o ginásio, eu já trabalhava, que eu comecei a trabalhar com 12 anos, exatamente em função da dificuldade financeira. Aí eu fui morar em um bairro ainda mais distante, mas era uma casinha que meu padrasto, junto com a minha mãe tinham comprado. Então é minha casa de madeira, bem fortinha, cheia de ferro, banheiro lá fora, tomava os banhos no tempo, quando chovia pra tomar banho era um problema, tomava banho de balde, mas queira ou não queira aquilo ali pra mim, aquele modelo habitacional já era um “up”, já tinha um “up grade”. [...] Então ali com esse ginásio, eu repeti um ano, acho que muito mais por falta de acompanhamento, a adolescência chegando, aquela coisa e aí comecei a trabalhar e tive uma série de dificuldades de conciliar o trabalho com a validade do estudo. **(Docente D)**.

As dificuldades financeiras o fizeram trabalhar desde muito cedo, o que contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal, pois, de acordo com seu depoimento, foi do seu primeiro patrão que ele recebeu os maiores incentivos para se dedicar aos estudos. No caso deste docente, mais uma vez a educação apareceu como uma forma de ascensão social, pois apesar das inúmeras dificuldades e sem sua mãe tivesse um grau de instrução elevado, ela sempre priorizou o seu acesso à educação.

Percebemos através dos depoimentos, os diferentes contextos sociais em que estiveram inseridos os docentes durante toda sua trajetória escolar. Cada docente apresenta características específicas de sua formação identitária, tal como pessoas e situações que foram de extrema importância nessa formação. O depoimento abaixo apresenta um fato diferente dos

---

<sup>28</sup> Fotografias de alunos e professores do referido período.

casos apresentados acima, porém com um ponto em comum: “ter passado pela escola pública”.

O interessante é que eu inicio a minha escolarização numa instituição pública, faço a 1ª e 2ª série no ensino público, meu pai era professor universitário e também advogado naquele momento e ele ficou um tempo sem tirar férias, teve muitas atribuições e ele teve uma crise de estafa e com isso ele foi a São Paulo pra fazer um tratamento médico, e eu fui morar com a minha avó materna, meus avós maternos em Bandeirantes, município a 60 km de Campo Grande. Naquele momento eu tinha uma tia que era professora numa escola pública, eu me lembro bem [...] e eu iniciei a minha escolarização lá. No entanto, em Campo Grande eu resisti a ir à escola [...].  
**(Docente E).**

Muitas vezes, as situações ocorrem para mudar a vida das pessoas, é o caso de doenças na família. Neste caso, a situação ocorrida levou à mudança de cidade. A docente teve que sair do seu ambiente natural, ficar longe dos pais e iniciar sua escolarização em escola pública, nesta a docente relatou sentir-se muito bem, porque era bem aceita. No entanto, ao voltar para sua cidade e estudar em escolas particulares, afirma ter resistido frequentar a escola. Não podemos deixar de relacionar esse fato com alguma situação de rejeição à sua pessoa, que pode ter ocorrido nesta instituição privada. Pensando na questão da não aceitação de uma criança pelo “outro”<sup>29</sup>, podemos levantar alguns exemplos de não aceitação. O primeiro e mais comum é a não aceitação pelas condições étnicas e físicas do sujeito, a cor de pele, a forma física e o tipo de cabelo podem influenciar diretamente em sua aceitação por determinado grupo. Temos também a não aceitação do outro pelas diferenças de classe social e também por questões relacionadas a doenças, etc..

Nesta dissertação, percebemos a não aceitação pela origem étnica dos sujeitos, que engloba a cor da pele e tipo de cabelo. No ambiente escolar a não aceitação se revela de várias formas, atitudes, pensamentos e falas, e revelam através de brincadeiras e piadas, o preconceito presente dentro das salas de aula e nos pátios da instituição. Este é um fato presente nos depoimentos dos docentes.

[...] Uma coisa que eu acho interessante é que nessas escolas todas, o número de crianças negras era muito pequeno, no ginásio [...] me deram um apelido que era “Mancha”, por causa do Mancha Negra do desenho do Walt Disney. Teve uma época que o aluno negro da manhã [...] era eu. Era uma escola pública, na zona de classe média, média alta [...] que engloba vários bairros, então tem pessoas de classe média baixa, mas tem gente de classe média muito alta que os filhos estudavam [...]. Durante muito tempo eu fui a única criança negra dentro daquele ambiente. Em todos esses ambientes escolares

---

<sup>29</sup> O “outro” neste caso pode ser os demais colegas de sala, da escola e até mesmo os professores e funcionários em geral da instituição.

eu nunca me senti discriminado, sempre tive meus amigos, sempre dentro da minha personalidade, tive poucos amigos, nunca fui de ter muitos amigos, mas sempre tive respeito por parte dos meus professores, nunca senti deles alguma atitude que fosse decorrente da questão racial. Pelo contrário, eu era tão considerado pelos professores, que eu voltei pra lá com menos de um ano como professor da escola, um sinal de que eu tinha deixado naquele ambiente uma boa impressão. É uma coisa gozada porque depois que eu voltei como professor e era interessante ver aquelas pessoas que tinham me dado aula, às vezes assim de Física, Ciências, de Matemática, vir pedir pra eu resolver algum exercício que eles não conseguiram resolver, então durante muitos anos eu fui professor nessa escola, sete anos eu fui professor nessa escola. **(Docente A)**.

No relato acima o docente afirma nunca ter se sentido discriminado no ambiente escolar, porém em sua fala ele revela que não era muito popular, e não tinha muitos amigos, de maneira implícita, esse fato revela certa segregação, no sentido de existir dentro das instituições de ensino um preconceito velado por partes dos sujeitos que a frequentam. Na maioria das vezes, as palavras não são necessárias, basta um gesto para o “outro” excluir ou incluir um sujeito num determinado meio social.

Uma característica marcante que destaca as questões da discriminação dentro da instituição escolar são os apelidos. De maneira criativa, as crianças observam as características físicas dos colegas e fazem ligação com animais e objetos, no caso do depoimento acima, os colegas o apelidaram de acordo com um personagem de desenho animado, isso por conta da cor de sua pele. Entendemos que,

A existência de expressões que discriminam pessoas, seja pela pigmentação de sua pele, gordura, aparência física e outros aspectos mostra o quanto temos na sociedade a construção de um modelo de pessoa. As pessoas que não se enquadram nesse modelo acabam sendo lembradas pelos aspectos que as diferenciam de tal modelo. (GARCIA, 2006, p. 45).

O uso de apelidos para identificar um sujeito é entendido como uma forma de racismo disfarçado no ambiente educacional. Disfarçado porque muitas vezes os professores não encaram esse fato como sendo uma forma de discriminação racial. De acordo com Müller,

O preconceito e a discriminação estão cotidianamente presentes nas relações sociais, embora sejam disfarçados por mecanismos sutis de evitação. É chamado “racismo a brasileira”, que impõe estratégias de “branqueamento” àqueles que desejam ou podem ascender socialmente. (MÜLLER, 2008, p.41)

Entendemos nesta pesquisa “relações sociais”, referindo-se, também, ao ambiente escolar. Para compreender o que significa racismo Munanga explica,

O racismo é um comportamento uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato

do olho etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. (MUNANGA, 2006,p. 179)

Para esse tipo de manifestação de racismo não importa se a escola é pública ou privada, o que vai fazer a diferença e poder mudar essa realidade são a base familiar e a formação educacional que se têm, assim como os limites impostos neste meio.

Os depoimentos, de maneira geral, dizem respeito à educação básica, o que consistia em Ensino Primário<sup>30</sup>, Ginásio<sup>31</sup> e Colegial<sup>32</sup>. Neste período de escola, é natural surgir os conflitos entre crianças, isso porque cada uma possui identidades diferenciadas, cabendo então ao professor ficar atento e trabalhar as diferenças em sala de aula.

No caso da criança afrobrasileira, com base nas leituras que fizemos o “conflito” sempre vai estar ligado à sua origem étnica. Além das piadinhas, como já comentamos, nos deparamos com a exclusão do grupo social, uma criança com poucos amigos, é uma criança que pode já ter passado por algum problema, este que acaba lhe afastando de outras crianças. Os docentes entrevistados relataram alguns fatos interessantes que configuram esse tratamento diferenciado:

Sinceridade, não me lembro de ter algum problema relacionado diretamente ao aspecto “cor”. Tem alguns problemas, mas são brincadeiras que eventualmente entre amigos a gente acaba fazendo e falando. **(Docente B).**

No caso acima, o docente não relaciona os problemas vivenciados por ele à sua origem étnica. Isso é comum, pois muitas vezes as pessoas já estão habituadas a serem tratadas de maneira diferenciada que acabam não percebendo que estão sendo discriminadas.

A única mágoa que eu tenho é até bobeira, mas na quarta série a professora pediu pra fazer um cartaz colocando, era um rosto e a minha incumbência era colar o rosto de uma criança e escrever o rosto em francês e os outros coleguinhas iam escrever as partes que o rosto tem tudo em francês. Aí ao invés de colar, eu desenhei e a professora achou que o meu trabalho não estava adequado pra ficar exposto na sala de aula. Então ela me recriminou, mas eu fiz os dois trabalhos: um eu desenhei e outro eu coleí, mas eu queria que ela colocasse o meu desenho e não a minha colagem, porque pra mim era importante o desenho. Tanto que depois eu desenvolvi a habilidade de desenhar e por fim ela teve que se render àquela crítica que ela fez, a maneira como ela me criticou na frente dos meus colegas, ela poderia ter falado isso pra mim: “olha, não está legal, está feio, vai ficar exposto”, coisa assim, mas não na frente da turma toda, então aquilo me chateou bastante, foi a única coisa. **(Docente C).**

<sup>30</sup> Atuais séries iniciais do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano.

<sup>31</sup> Atuais séries finais do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano.

<sup>32</sup> Atual Ensino Médio.

Esse caso configura à primeira vista uma atitude errônea por parte da educadora, pois por mais que a criança não faça uma atividade da maneira que o professor espera, ele não tem direito de afirmar estar “errado”. O docente deve considerar todas as atividades de seus educandos como uma forma de desenvolvimento pessoal ou educacional do mesmo. A docente afirma que este fato não esteve ligado à sua origem étnica, mas isso é uma coisa que não podemos afirmar, pois se a professora nunca teve esse tipo de atitude com outros alunos e teve com ela, isto pode sim configurar uma discriminação étnica, como se “os outros alunos fazem atividade corretamente e a negra não faz”. Outros fatos que configuram discriminação na escola:

O pessoal que eu tive problema foi exatamente os “filhinhos de papai”, o pessoal de família mais rica, que não estava nem aí pra estudar, que estava a fim de aprontar e sabia que se eles aprontassem não ia dar em nada. Esse era o problema: a impunidade do que eles faziam, no caso dessas pessoas, então eles podiam aprontar, porque na hora do “vamos ver” mesmo a situação econômica imperava mais alto, chegava e apagava tudo. O cara tomava uma advertência, ia embora, não sei como a família tratava, mas no final dava “elas por elas”. [...] “ele é filho da professora, é filho de funcionário, então se gente aprontar com ele, está ok, não tem problema, porque é funcionário, tem que bater mesmo”, ou então outra coisa. O que eu sinto é isso, não pela questão de cor. **(Docente F)**.

Como nos relatos dos docentes acima, este também conta sobre os problemas que teve e que para ele não estavam relacionados à sua origem étnica. Para ele, pode estar relacionado às questões financeiras, mas nunca às questões étnicas. Tais atitudes podem ser explicadas pela comodidade, costume e adaptação, e mesmo que ocorra a discriminação, ela não é vista como tal, pois já é algo “natural” daquele meio.

Em contrapartida aos depoimentos apresentados acima, o **Docente A** relata um fato interessante, ele percebeu que foi discriminado pela sua origem étnica:

[...] a maior discriminação que eu sofri na vida, não foi na escola foi na força aérea brasileira. Em 76 eu fiz um concurso pra escola preparatória de cadetes no ar, que é uma escola de ensino médio da aeronáutica pra preparar o pessoal pra ir pra academia da força aérea. Passei no exame intelectual, aí nos embarcaram num DC3 da força aérea brasileira e nos levaram pra Barbacena – MG onde era a escola e lá eu fui fazer o exame psicológico, aí chegando lá eu rodei no exame psicológico. Aí um dia, conversando com o sargento que aplicou o exame, eu quis saber por que eu rodei no exame, aí o sargento bateu com a ponta do dedo na pele negra também, só fez assim pra mim. Essa foi a maior discriminação que eu tive na vida. Ele não falou, ele só apontou e bateu assim como eu estou te mostrando. Então essa foi a grande discriminação que eu tive na vida por ser negro, mas não foi no ambiente da escola [...]. Esse foi o grande fato, provavelmente eu devo ter sido discriminado, quer dizer, eu discriminado, foi esse. **(Docente A)**.

Mesmo não sendo um fato que ocorreu dentro do ambiente escolar tradicional (a escola), torna-se necessário destacar esse fato, pois ocorreu ainda em sua adolescência, época que ele ainda frequentava a escola e se tratava de um processo seletivo relacionado à sua formação educacional e social. Para entender um pouco mais estas situações, buscamos em Munanga (2006, p. 184) o conceito de ‘discriminação’. Para ele, “A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito”.

No entanto, sentimos a necessidade de ir um pouco mais afundo e entender a diferença entre esses conceitos, afirmando que a discriminação racial difere-se de racismo, entendemos a partir de Munanga (2006) o preconceito como sendo,

Um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo de indivíduos constroem em relação ao outro. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido a qualquer custo, sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formado antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos e a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (MUNANGA, 2006, p. 181-182).

Ao registrar as memórias dos docentes percebemos o preconceito presente em suas mais variadas faces na época de escola. A **Docente E** segue relatando alguns casos em que sofreu e presenciou o preconceito racial em sua trajetória educacional:

Eu me lembro que eu fazia uma disciplina de Inglês e uma vez uma professora falou assim: “Olha, que interessante! Como umas meninas ‘morenas’ se saem bem no Inglês”, foi uma coisa muito forte que me marcou muito. E uma outra situação que me marcou foi quando também finalizava um curso de Inglês, que era da escola [...], que eu me lembro que a professora do último ano do free conversation, falou sobre isso, assim “cada vez mais há pessoas morenas”, porque sempre teve essa coisa meio camuflada “...como a gente tem morenos terminando o curso de Inglês”. Então foram duas situações com o Inglês que eu vivenciei assim que me chamaram muito a atenção. (**Docente E**).

O fato de usar o termo ‘morenos’ já é uma forma de preconceito. Muitas pessoas ainda hoje têm medo de usar o termo ‘negros’ e numa falsa cordialidade utilizam-se do termo ‘moreno’. Outro fato contado por essa docente diz respeito ao cabelo do negro, esse que é considerado por ela uma característica marcante da identidade da mulher negra:

[...] uma vez a minha mãe ia me levar na escola de carro, e na hora que nós viramos naquela rua que atravessa ali da [escola], vinha subindo o irmão da [minha colega negra], porque ela era filha de criação e tinha irmãos brancos, então ele ia subindo e eles falaram assim: “ah, ela é bonitinha, mas o cabelo da [...] é alisado, aí minha mãe falou “olha eles estavam falando do seu cabelo, mas seu cabelo está muito bonito” [...]. (**Docente E**).

Esse fato faz lembrar a Tese de Doutorado<sup>33</sup> de Nilma Lino Gomes (2002), a autora trata o corpo e o cabelo como fatores primordiais na construção da identidade da mulher negra. No artigo *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?*, publicado pela Revista Brasileira de Educação, Gomes (2002, p. 42) afirma que,

E é justamente o olhar sobre o corpo negro na escola que nos leva a considerar como professores/as e alunos/ as negros e brancos lidam com dois elementos construídos culturalmente na sociedade brasileira como definidores do pertencimento étnico/racial dos sujeitos: a cor da pele e o cabelo.

As memórias trazem para o presente as situações que marcaram de alguma forma a vida do sujeito. Se essas memórias vêm à tona é porque tiveram grande importância na formação de sua identidade e, no caso do sujeito afrobrasileiro, sua identidade étnica. Como Gomes (2002) aponta em seus estudos, o cabelo é um ícone de extrema relevância na formação da identidade da mulher negra e isso é percebido em mais uma diante das memórias dessa **Docente E**:

Eu vi com a minha irmã, ela era umas séries anteriores à minha e aconteceu na sala de aula que a menina puxou o cabelo dela, porque o cabelo dela era feio, porque era crespo. E ela falou com a professora e a professora não fez nada. Mas quando ela chegou em casa, ela chorando contou pra minha mãe, como eu já te contei, a minha mãe toda vida a gente brinca que a minha mãe é racista ao contrário e ela foi pra escola, ligou pra mãe da menina, ela fez a mãe ir lá, ela fez um movimento na escola. Então foi uma situação muito forte. (**Docente E**).

Em seus depoimentos, a **Docente E** relata que a mãe tinha cabelo liso e não sabia como cuidar do cabelo das filhas que eram crespos e por conta disso o cabelo era mantido sempre bem curto para não dar muito trabalho. Esse fato indica uma questão bastante relevante, “só tem quem cabelo crespo sabe como lidar com ele”. Para Gomes (2002, p. 44),

Em alguns casos, é o cuidado da mãe, a maneira como a criança é vista no meio familiar, que lhe possibilitam a construção de uma auto-representação positiva sobre o ser negro/a e a elaboração de alternativas particulares para lidar com o cabelo crespo. Diante disso, podemos inferir que saber lidar, manusear e tratar do cabelo crespo está intimamente associado a estratégias individuais de construção da identidade negra.

Podemos destacar outro momento do registro das memórias do **Docente E** que mais uma vez aproxima-se dos estudos de Gomes (2002):

---

<sup>33</sup> Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte. Por Nilma Lino Gomes - Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2002.



Teve outra coisa, uma vez teve uma atividade na [escola] a [minha irmã] nunca tinha alisado o cabelo, ela tinha 13 anos e alisou. Aí ela ficou muito mudada, o cabelo dela é como o seu, bem fininho assim, aí ficou bem alisado, bem bonito o cabelo dela e nós fomos nessa reunião, era da minha sala. Quando eu cheguei com ela e ela [...] os meninos ficaram muito loucos pra que eu apresentasse ela pra eles. Aí eles nem reconheceram ela, e ela sempre tinha um corpo muito bonitinho, tinha um estilo assim pra negra e então era bem mais aparecida, corpo violão, bundinha. Então eu lembro que eles pediram pra apresentar ela e eu me apaguei naquela festa, o tchan da festa. O cabelo é um elemento identitário, principalmente pra mulher, muito forte pra mulher negra ou afrodescendente. **(Docente E)**.

Um dos fatores interessantes destes depoimentos é a forma como essa docente aceita e afirma a importância do reconhecimento étnico, não só pela cor da pele, mas pelo cabelo crespo. E para os que pensam que é só a mulher que se sente discriminada pelo cabelo, encontram aí um engano. Em um dos depoimentos do **Docente C** ele fala que, por algum momento se sentiu discriminado por suas condições financeiras, por ter a pele “assim” e o cabelo “assim”, quando ele dizia “assim” mostrava com a mão a pele escura e o cabelo crespo. Nesse sentido Gomes (2002, p. 44) afirma,

Mesmo que reconheçamos que a manipulação do cabelo seja uma técnica corporal e um comportamento social presente nas mais diversas culturas, para o negro, e mais especificamente para o negro brasileiro, esse processo não se dá sem conflitos. Estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, resignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial. As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola.

Percebemos que todos os relatos do **Docente E** estão relacionados ao ambiente educacional. Nesse sentido, estudos como o de Gomes (2002) alertam sobre a importância do trabalho de desconstrução de estereótipos dentro do ambiente escolar. A escola tem que estar atenta às demonstrações de preconceito e dispor de profissionais capacitados para trabalhar com a diversidade. Minimizar essas situações é formar cidadãos com autoestima elevada, possibilitando melhor desempenho educacional e melhor qualidade na formação dos sujeitos.

É válido ressaltar que conhecer as diferentes culturas e reconhecer as diferenças físicas e étnicas entre os povos, pode reduzir a violência no ambiente escolar e elevar o desempenho na aprendizagem.

Outra questão interessante a ser destacada no período de escola, diz respeito aos relacionamentos/namoradas. Dois docentes se sentiram um pouco mais a vontade para falar sobre essa questão:

Relacionamentos, bastante ativo. Preconceito sócio-financeiro, de ser pobre, ter cara de pobre, algumas dificuldades de acesso são em função da roupinha que você usa, do chinelo, do quichute, principalmente duas calças pra usar, enfim, era isso. Depois as coisas começaram a melhorar e eu já tinha 3 calças, melhorou um pouquinho. Minha vida sexual eu comecei muito cedo, então... e por ser [...], zona portuária, eu trabalhava no porto, então você tinha muita facilidade de acesso, mesmo sendo menor de idade, meus namoros foram bem fortes, e eu sempre busquei meninas mais ou menos da minha cor do que mais clarinha. Eu sabia medir “essa não adianta chegar”, eu sabia fazer essa leitura. Só quando falavam “pode ir que é sua”, mas eu só ia na bola certa, mas recebi muitos “não” e muitos “sim”. Como eu gostava muito de samba, pagode, saía em escola de samba, inclusive cheguei até ser passista da Beija-Flor, as minhas amizades também eram mais ou menos dentro dessa tonalidade, [a cidade] tem loirinha, mas é mais aquela coisa de farmácia, mas o pessoal era branco, moreno, e mesmo se fosse branco, gostava do samba e negro era. **(Docente D)**.

Nessa fala, o docente deixa explícito várias características marcantes de sua identidade enquanto afrobrasileiro. Ele não se limita ao falar dos relacionamentos, deixa explícito o gosto pela música e pela dança, que tiveram por origem a população negra. E ainda ele destaca que por diferença de classe social, cada grupo ocupa um lugar na sociedade, isso ele quer dizer ao falar das mulheres “*essa não adianta chegar*”.

Ao falar sobre os relacionamentos, o **Docente F** declara:

Eu não sou muito namorado não. Inclusive, tem uma menina, [...] era afro-descendente... conheci ela na natação [...]. E como a gente regulava mais com a idade, então teve uns “teretêtsinhos”. Aí teve a [fulana], que também tem um pouco de descendência misturada, como eu. **E aí sim**, mais branquinha, mas assim, poucas namoradas, mas **nunca um preconceito muito grande não**. [...] Eu vou ser sincero contigo, o negro, negro, negro, tinha até uma certa resistência, pode ser um preconceito, sim. Mas o caso da [fulana] que não era, havia uma certa mistura, não tinha esse problema. **Eu lembro de outra moça que eu conheci, não fluiu, mas não foi só isso, já estava na fase adulta, época de faculdade e ela era negra, eu fiquei um pouco assim “o que os outros vão achar? Como vai ser?” e ela tinha uma personalidade muito forte, uma pessoa muito marcante, decidida. Aí eu me sentia que eu ia ser dominado, atropelado e arrasado por ela por um lado e tomar quatro pelas amigas, do outro**. Houve um flerte, mas eu ponderei, aí isso entrou na minha decisão. (Grifo nosso).

Na fala dele há vários destaques, ele falou também do preconceito existente nele próprio. Ao relatar os fatos, ele destaca que, como era simples, buscava não se envolver com meninas “*empetecadozinho*”, ou seja, meninas de com condições financeiras elevadas e isso pode ser explicado pelo medo de ser discriminado ou medo da opressão. Mas o maior

destaque de sua fala está ao admitir que tinha preconceito com meninas negras, pois tinha medo do pensamento da sociedade “o que os outros vão falar e pensar?” E esse foi um dos motivos que o fez não seguir nesse relacionamento.

É estranho pensar nesta situação, uma vez que ele também é afrobrasileiro. O fato nos lembra os comentários de senso comum: “a pessoa que mais tem preconceito é o próprio negro”. Porém, não é uma verdade e esse fato pode ser explicado. A pessoa negra sofre preconceito desde que nasce, quando ela recebe apelidos e é recusada em muitos ambientes sociais. Sua imagem é constantemente denegrada, no entanto ao se deparar com situações em que ele se sente ameaçado (com possibilidade de sofrer uma nova forma de preconceito), a pessoa prefere se anular e a anulação é uma forma de defesa para não sofrer mais uma vez as consequências da discriminação racial.

Diante dos depoimentos trazidos até então, destacamos algumas questões que se fazem presentes e demonstram a acomodação das pessoas diante dos fatos que são considerados “naturais” pela sociedade. O primeiro apontamento se dá pelo fato dos professores não verem as atitudes de opressão que sofreram na infância, como sendo atitudes discriminatórias, e o segundo apontamento vai para o reconhecimento de suas identidades étnicas.

Acreditamos que nos dois casos não podemos entender as situações como sendo “naturais” do meio. Se elas estão presentes nas atitudes sociais é porque em algum momento isso foi considerado como algo correto, porém, alertamos que essas situações não podem ser entendidas assim. Em se tratando do segundo caso, e complementando as reflexões sobre o primeiro, o afrobrasileiro precisa reconhecer-se como tal e precisa assumir sua identidade étnica. Como aponta Santos (2007, p. 75),

Diante da luta entre o que de fato é e o que lhe é imposto a ser, o negro tem uma grande tarefa: a de dar conta de se auto-definir e também a de firmar sua identidade, para ter condições de enfrentar as hostilidades, as discriminações e os preconceitos que o processo da vida vai-lhe apresentando, tendo em vista a sociedade em que está inserido.

O afrobrasileiro precisa entender que tem os mesmos direitos que as pessoas de outras etnias, têm que ter em mente que possuem os mesmos valores sociais e a mesma capacidade intelectual. Os afrobrasileiros não podem abaixar a cabeça diante das dificuldades e da opressão da população e aceitar a discriminação fato como algo “natural”. Mais uma vez afirmamos que não existe um fato “natural” a partir do momento em que este invade o espaço do outro.

### 3.3 Memórias dos tempos da Universidade

Como filha de negro, eu sei que o meu pai como mais velho, foi o primeiro na casa dele a ter ensino superior. Você possibilita a um negro estudar e muda a história de uma família e você muda a história das gerações subsequentes. Eu sei que estou onde estou e tenho uma história que está muito vinculada a esse homem que pôde estudar no ensino superior. (Docente E).

Pensar a presença dos afrobrasileiros em cursos universitários é fazer referência a uma minoria da população brasileira. Afirmamos este fato diante do contexto sócio-histórico do país, sendo ele comprovado também pelos depoimentos dos docentes ao relatarem suas dificuldades para manterem-se estudando, uma vez que, de alguma maneira, todos eles sofreram algum tipo de discriminação no ambiente escolar. Estudos confirmam que a discriminação racial na escola leva ao baixo desempenho do aluno, a baixa autoestima e ainda a evasão escolar. (GOMES, 2003).

Ao pensar no universo do Ensino Superior, não podemos desconsiderar essa realidade, ou seja, a discriminação ao aluno negro começa ainda na infância. Com todas as barreiras que levam à evasão escolar, são poucos afrobrasileiros que chegam ao Ensino Superior. Em seus estudos,<sup>34</sup> Carlos Hasenbalg (1990) trabalhou com essas questões.

[...] a população preta e parda (ou não-branca) está exposta a desvantagens sistemáticas em dimensões demográficas e sócio-econômicas de qualidade de vida tais como mortalidade infantil, expectativa de vida ao nascer, oportunidades de mobilidade social, participação no mercado de trabalho e na distribuição de renda. (HASENBALG, 1990, p. 6).

O autor afirma que a questão racial, a cor da pele do sujeito, são critérios de seleção nos mais variados processos de ascensão social. Quando pedimos aos docentes que falassem de sua trajetória de vida escolar relacionando-a com questão étnica, muitos foram os fatos relatados. Alguns já foram apresentados quando tratamos a educação básica. As memórias que se seguem são do período em que os docentes estiveram enquanto acadêmicos no ensino superior.

Mesmo que camuflada, a discriminação racial está presente em todos os espaços educacionais. Ainda que a Universidade seja um espaço onde se concentram muitos estudiosos, pessoas mais esclarecidas sobre as questões sociais, através de falas e atitudes de

---

<sup>34</sup> Texto "Raça e oportunidades educacionais no Brasil" de 1990.

alguns profissionais da educação, pudemos perceber elementos que revelam a discriminação racial. Na fala dos docentes entrevistados esses elementos aparecem evidenciados.

Quando no primeiro ano da universidade teve um seminário do curso [...] e eu me lembro que eu e uma amiga minha que era negra, nós comandávamos esse seminário e aí quando nós estávamos a frente do seminário, eu me lembro de uma professora ter dito assim “olha que interessante, não tem nenhuma loira, uma branca conduzindo, são morenas e negras que estão conduzindo o seminário”. Ora isso foi uma coisa que me impactou quando eu ouvi. Então quando as pessoas falam assim “ah, ninguém fala nada”, ora, eu não entendo como as pessoas podem passar pela vida, principalmente pessoa que tenha a parte fenotípica diferente da minha, dizendo que nunca viu nada, que nunca observou nada, porque eu me lembro muito bem da fala dessa professora. **(Docente E)**.

A fala acima revela a surpresa da professora ao ver alunas afrobrasileiras conduzindo um evento de grande importância na universidade. Entendemos que, ao ter essa atitude, essa professora tinha preconcebida a ideia de que pessoas afrobrasileiras não são capazes de desenvolver boas atividades no âmbito educacional. Acreditamos que na concepção desta professora, uma atividade bem sucedida deveria ser desenvolvida por pessoas brancas. Indo um pouco mais a fundo, percebemos no relato a afirmação da docente ao dizer que “é quase impossível uma pessoa nunca ter presenciado ou vivenciado uma situação de preconceito étnico”.

Essa docente compartilha outra situação que ocorreu no período da faculdade. Esta situação não ocorreu diretamente com ela, mas foi vivenciada por uma colega de sala durante uma atividades do curso

Durante a faculdade, no período de estágio, eu me lembro que foi no terceiro ano. Um dia, [minha amiga], essa que eu contei que ficou comigo no primeiro seminário do curso, chegou muito triste na faculdade e a gente tinha algumas aulas em que a gente ficava discutindo o que tinha acontecido no estágio. Ela mencionou e chorou que ela foi fazer o estágio e na escola que ela estava, um menino falou que não ia fazer a atividade porque ele queria uma professora branca e não uma professora negra. E quando ela contou isso na aula, eu tomei aquilo como se fosse pra mim. [...] aí eu coloquei o [primo] em contato com a [minha amiga] o [meu primo] trabalha com os estudos nos Zumbis dos Palmares [...]. Então ele orientou que ela chamasse a mãe da criança na escola, pra que tivesse uma posição, porque assim, além do menino ter recusado a fazer trabalho, ele chorou, falou que não queria porque ela era negra, não era pra ela deixar o trabalho e ela se sentiu muito humilhada, mas era uma negra muito bonita, naquele momento usava o cabelo rastafári, com aplique. [...] a mãe foi chamada, a direção da escola, a professora do estágio foi lá e discutiu, aí acho que o [meu primo] também foi na escola [...]. Eu sei que no começo a gente queria fazer uma denúncia, mas a criança veio, pediu desculpas, a fala da mãe eu me lembro bem na época, que foi bem preconceituosa “é, ele não convive com pessoas negras, por isso que ele está ‘assustado’ com a professora”, teve umas coisas assim. Nada

gerou uma questão jurídica, nada disso, ela foi totalmente contornada ali, mas eu lembro que esse foi um episódio muito forte, ali na 3ª pra quarta série, ou na 4ª série não aconteceu nada disso. **(Docente E)**.

Neste relato, a docente conta detalhes dos passos que seguiram até resolver a situação, que mesmo não sendo algo que aconteceu com ela, ficou envolvida e foi algo que marcou muito sua estada na Universidade.

O que chama mais atenção neste relato é o seu desfecho, a forma como a mãe da criança lidou com a situação. Ao analisar a frase “*é, ele não convive com pessoas negras, por isso que ele está ‘assustado’ com a professora*”, percebemos o preconceito presente na própria fala dessa mãe, pois se ele ‘assustou’, é porque alguma concepção de negro à ele foi passado. Essa concepção pode ter sido construída através de cantigas como “Boi, boi, boi da cara preta [...]”, pode ter sido através de falas que ele escutou dentro de casa, coisa simples como “algo que não dá certo é serviço de preto”. Elementos como esses e muitos outros podem ter levado o menino a criar uma imagem ruim das pessoas negras, e como criança reproduz tudo que vê, estaria reproduzindo uma fala ou atitude que é acostuada a ver em seu meio de convivência.

Fatos parecidos com este ocorrem todos os dias pelas escolas e centros de educação infantil brasileiros. Muitas vezes, entre professores e alunos ou entre alunos com os seus próprios colegas de turma. Diante dessas questões, é válido destacar que, atualmente, tem-se incentivado muito a formação continuada de professores, no sentido de ampará-los e prepará-los para educar pensando na diversidade encontrada dentro das instituições educacionais.

Outro depoimento interessante que mostra até onde a discriminação pode mudar as atitudes de um sujeito, é quando o **Docente F** fala sobre sua estada no mestrado, período que sentiu certa resistência por ser de fora da cidade onde fazia o curso e “diferente” dos nativos do local. Ele nos conta que em uma ocasião, uma visita ao museu, descobriu que tinha o mesmo sobrenome de uma pessoa historicamente importante da cidade (pessoa já falecida). Em ocasiões diversas, as pessoas perguntavam se ele era parente dessa personalidade, nesta ocasião ele acabou respondendo que sim e a partir desse momento ele não retirou mais a versão de que era parente desta pessoa.

O docente relata que esse fato mudou as atitudes das pessoas com ele, que passou a ser mais aceito e respeitado naquele meio. Esse fato mostra que, por vezes o sujeito para ser bem aceito no seu meio de convivência, utiliza algumas atitudes como forma de defesa pessoal.

Ainda se tratando das memórias dos docentes, voltamos nossos olhares para as questões relacionadas à participação política que eles tiveram durante o período em que eles eram estudantes universitários. Nos depoimentos constaram informações que revelam a grande diferença de personalidades entre os docentes:

Eu sempre tive essa coisa, fui líder estudantil, representando a universidade, até na pós-graduação, era líder dos estudantes nos conselhos de pós-graduação, do colegiado, comissão de seleção de bolsa, essas coisas, é uma coisa que até hoje, sou coordenador de curso, fui eleito agora representante do centro de conselho universitário, já fui representante do centro de conselho de ensino e graduação, centro de pesquisa de pós-graduação da universidade, coordeno vários projetos aqui na UFMS, é uma coisa que vem já desde essa época. **(Docente A).**

O depoimento do docente acima revela uma identidade constituída pela sua autoestima elevada. Ele aponta que sempre buscou se sobressair diante das situações, não se deixando abater pelas críticas e não se prendendo às questões raciais. Outra afirmativa que podemos fazer, é que ele encontrou na qualificação profissional a garantia de ascensão social. De acordo com os trabalhos de Ribeiro (2001) e Santos (2007), é comum a pessoa afrobrasileira ter na educação a visão de combater a discriminação racial e afirmar uma identidade positiva num determinado meio social. Em outro depoimento já não vemos essa motivação no período de universidade.

Na época de faculdade não. Depois que eu me formei, agora está com 8 anos atrás, eu fui candidato a vereador, mas durante o ensino, faculdade, não tinha condições por questão de tempo mesmo. **(Docente B).**

Em seus relatos, o docente disse não ter se envolvido com as questões políticas, pois na época ele trabalhava e estudava, portanto o tempo que lhe sobrava era para estudar em casa. Ele não via na política um espaço interessante naquele momento, enquanto estudante, até porque não tinha tempo disponível para se dedicar às discussões políticas da instituição.

O **Docente D**, sempre reafirmando sua origem étnica, ao falar de seu espírito de liderança logo faz menção às festas:

Lá como eu tinha uma certa liderança sobre a turma, as turmas, eu fazia muita festa, encontro, axé, carnaval, difícil fazer isso na Bahia, né? Fazer festinha é muito difícil. Aí me indicaram, também como eu tinha muito acesso aos professores, à direção, à reitoria, me indicaram pra ser do DCE lá. Aí eu fui candidato, ganhei, aí já foi na católica, eu já estava na privada. **(Docente D).**

No depoimento acima, podemos perceber a afirmação de sua identidade étnica ao falar das festas, músicas e do carnaval, que possibilitou sua popularidade no meio acadêmico e gerou até cargos de confiança diante do DCE. O fato de se autoafirmar enquanto

afrobrasileiro fez com que as pessoas vissem nele uma pessoa corajosa, que tinha uma verdade a defender, ou seja, ele não negava suas origens e isso inspirava confiança a todos.

Através dos depoimentos, percebemos como cada docente teve um envolvimento diferente do outro nas questões políticas em que estiveram inseridos. Enquanto um participou e participa ativamente até hoje de movimentos, conselhos e diretórios, outros nunca participaram de movimentos políticos dentro das universidades.

O fato relatado por aqueles que participaram é uma questão interessante, pois mesmo sendo minoria dentro das universidades, no caso dos docentes entrevistados, a maioria deles tiveram algum tipo de envolvimento político no período em que foram acadêmicos e até mesmo depois que saíram da sala de aula. Ao buscar trabalhos que tratam o envolvimento do negro em questões políticas encontramos o trabalho de Antonio Ozaí da Silva (2004)<sup>35</sup> “A representação do negro na política brasileira”.

Se considerarmos o âmbito institucional, a situação do negro e da negra mostra avanços em direção à conquista da cidadania. Hoje eles podem escolher seus governantes e também disputarem as eleições. Ampliaram-se os canais de participação e mesmo as possibilidades deles conquistarem um cargo no legislativo ou no executivo brasileiros. Eles estão presentes nas câmaras municipais, nas assembleias legislativas estaduais, no congresso e senado federal e se inserem no aparato do Estado em todos os níveis. (SILVA, 2004, p. 1).

Porém, ele afirma que essa inserção política ainda não é suficiente, pois mesmo que as pessoas afrobrasileiras já estejam envolvidas com questões políticas e com representações sociais, esse número ainda é baixo. Para o autor, a criação dos movimentos sociais, tal como o “movimento negro”<sup>36</sup>, auxiliou nessa aceitação do negro na política nacional, porém ressalta que muito ainda tem de ser feito.

### **3.4 Marcos de sua trajetória enquanto docente universitário**

O trabalho com memória resulta no conhecimento das trajetórias de vida escolar de cada sujeito, que caminham para vida profissional. As lembranças revelam os pensamentos e as características étnicas dos sujeitos que desvelam sua identidade.

---

<sup>35</sup> Docente na Universidade Estadual de Maringá (UEM), membro do *Núcleo de Estudos Sobre Ideologia e Lutas Sociais* (NEILS – PUC/SP), do Conselho Editorial da Revista *Margem Esquerda* e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo

<sup>36</sup> É o nome que se dá aos diversos movimentos sociais afrobrasileiros. O MNU-MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO nasce em 1978, com ato público em protesto contra as manifestações de racismo.



Como foi apresentado no capítulo anterior, de acordo com estudos de Carvalho (2005), atualmente na sociedade brasileira, cerca de 1% dos professores de universidades públicas são negros. Os números são baixos para discentes afrobrasileiros. Também percebemos isto ao observar a cor das pessoas que concluem o nível superior no Brasil.

Em seus estudos, Hasenbalg (1990) apresenta dados interessantes sobre a porcentagem da população negra que possuía o nível superior no ano de 1980, mostrando que neste período apenas 0,6 % da população negra brasileira tinha nível superior. Esse fato nos instigou a curiosidade de buscar dados como este na atualidade.

Os dados do IBGE (2000) revelam que o número de pessoas com nível superior no Brasil em 2000, era de 5.890.631, sendo que desses apenas 14,3% da população negra brasileira tinham o diploma de nível superior. Os números mostram um percentual muito baixo. Percebe-se isso ao observar os depoimentos de alguns docentes.

Então tu olha que eu me formei em um dos melhores cursos [...] do Brasil, o número de negros cursando a Universidade Federal é [...] pequeno, conseqüentemente, o número de negros que vem fazendo [...]. Então na minha turma de alunos que formaram, tinha dois ou três que eram negros, tem muito poucos [nesta área] negros no Brasil, mas tu tem muito poucos médicos, engenheiros, advogados. Advogados é o que tem bastante, aumentou muito isso, o problema é que a universidade brasileira tem muito pouco negro, porque muito pouco negro consegue chegar ali, porque quanto tu olha a pirâmide de desistência lá das crianças que entram no primeiro ano, no final do ensino fundamental, que passam pelo ensino médio, tem uns 10, 12% que entraram aqui. Aí tem uma outra peneira no final do ensino médio, de 100 alunos que entram lá no primeiro ano do ensino fundamental, um ou dois conseguem chegar até as portas da universidade, dentro da universidade menos ainda. Como isso é função da própria pirâmide social, quando tu tem muito mais negros na base da pirâmide do que brancos proporcionalmente à população, então a taxa de abandono é muito grande. **(Docente A)**.

O depoimento acima confirma o que foi apresentado no Censo de 2000. O baixo número de pessoas negras em cursos superiores. E ainda, quanto maior reconhecimento tiver o curso superior, menos negros haverá nele. É válido ressaltar que os docentes que conseguem chegar a este nível de ensino carregam consigo uma grande carga de situações difíceis, tais como o preconceito e a discriminação, que muitas vezes são expressas através da rejeição dos alunos, de outros professores e demais colegas de trabalho.

Fatos de discriminação e preconceito racial na vida das pessoas afrobrasileiras são marcos em sua trajetória educacional, enquanto alunos, e profissionais até chegarem à docência. Os registros dos depoimentos mostram diferentes reações frente às atitudes discriminatórias sofridas. Alguns sujeitos se mostram profundamente abalados pela

discriminação sofrida, já outros preferem negar o desconforto se mostrando um tanto quanto superiores. Esses últimos utilizam seu status intelectual como forma de combater a discriminação e o preconceito dentro das universidades.

Olha sempre desconfiei que tem um aluno que te olha meio atravessado, mas assim explicitamente não. Nunca tive nenhum aluno que expressasse alguma coisa, as vezes um certo Filem, que é a origem de uma certa animosidade de alunos mas nada explícito, não posso dizer, é claro que são 22 anos aqui, 22 anos dando aula dentro da universidade, não posso dizer que teve um caso que foi claramente explícito, dizer que isso foi explícito aqui, tem dias que você percebe um aluno, com um certo tipo de reação sem explicação muito lógica, as vezes essas coisas evoluem, você tem um aluno que te olha meio atravessado e no primeiro ano, no ano seguinte vai na tua sala agradecer pelo curso que tu deste pra ele, então explicitamente não. Até porque ele sabe se ele fizer ele sabe que tá ferrado. **(Docente A)**.

Ribeiro (2001, p. 139), ao analisar os depoimentos dos docentes que entrevistou afirma que “A instrução é o caminho para a sua conversão, só através da educação é que se vai desenvolver manobras de sobrevivência no grupo”. Como se trata de trajetória docente, os depoimentos contemplaram todas as suas memórias enquanto professores universitários em geral e não só uma fase como docente na UFMS.

Olha, dentro da UFMS eu não percebi isso. Na [Instituição privada] por parte de alunos. Por exemplo, um evento aconteceu que os alunos foram mal, depois no ano seguinte tentaram fazer um abaixo-assinado pra me tirar, mas eram alunos que realmente não tinham condições, eles fizeram uma coisa errada e eu escutava “é esse professor, esse ‘nego’ aí.” Teve um pouco de racismo presente, mas talvez por falta de argumentação por parte de quem estava fazendo isso, então talvez o único recurso fosse apelar para a cor ou alguma coisa assim. Se aconteceu em bastidores não chegou até mim. Mas aqui dentro da UFMS os alunos sempre me trataram bem, lógico que sempre tem aqueles que vêm na aula, ou faltam muito, quer tirar a notinha dele, não quer nem se aprofundar, mas assim em termos de relação professor/aluno a gente fica menos inteirado, menos próximo de determinado aluno, mas essa questão de agressão nunca me ocorreu aqui na UFMS. **(Docente B)**.

É evidente que muitas vezes o racismo em sala de aula, de aluno para professor, é velado, pois além de ser considerado socialmente um crime, os alunos sabem que podem ser reprovados e até mesmo expulsos da instituição. No entanto, essas consequências só amenizam a forma explícita de manifestação do preconceito, mas não acaba com ele, pois piadinhas continuam sendo feitas. Como os docentes afirmam, eles sabem que existe, mas na maioria das vezes, não é de maneira explícita.

Outra coisa negativa foi um problema que eu tive no departamento de um concurso que eu fiz e eu não era a bola da vez lá em [...cidade...] e lá, infelizmente tem a questão política na Universidade Federal de lá, a questão política e a questão racial, então dificilmente você vai encontrar na Federal de [...] um professor negro. Hoje até se tem mais, mas naquela época só

havia três. [...cidade...] apesar de ser boa, ser competente, mas era mulher e não era a bola da vez e também tem a questão da cor, lá sim tem muito a questão da cor.[...] E o terceiro motivo foi uma perseguição aqui no departamento de [início na UFMS], por alguém negro também, quer dizer, uma das pessoas é negra e na época não se conformava de ter uma mulher e um japonês no comando, um era chefe e eu era a coordenadora do curso e ele e mais dois colegas fizeram com que se fizesse um complô dos alunos contra a gente e resultado: o meu colega japonês morreu, foi pro hospital fazer uma quarta safena e saiu de lá pro enterro, eu engordei 30 quilos, fui pra 88 quilos, o que me salvou foi que eu saí pra concluir o meu doutorado, eu consegui afastamento pra concluir o doutorado e eu saí do centro de nervoso, quando eu retornei do doutorado fiquei mais um ano e meio lá e recebi o convite pra ir pra outro departamento e fui, onde eu estou até agora, muito obrigada, estou no paraíso, foram os três aspectos negativos que eu tive na minha vida. (**Docente C**).

No depoimento do docente acima, percebemos que mesmo não sendo falado, o real motivo de sua não aceitação em determinado local foi pelo fato da discriminação. Muitas vezes a palavra discriminação e o preconceito não aparecem diretamente na falas das pessoas que estão discriminando. Porém, ficam evidentes através das atitudes, olhares, pensamentos e falas, como forma de ofensa, desprezo e desrespeito. Outro fato como este, porém com situações diferentes, pode ser verificado no depoimento abaixo:

Tive sim e fui parar na justiça, inclusive, mas por cobrar. Um aluno que tinha que ser reprovado por falta e a gente tem um problema muito sério aqui mexer com o Centro Acadêmico, tinha um bom relacionamento com o pessoal que mexe com extensão e houve uma pressão por parte dele, porque a instituição, a universidade tem um problema sério. O que aconteceu comigo, o aluno não estava assinando a lista e não está na disciplina. Você não pode publicar você não sabe quem é o seu aluno, qual é a sua turma. E ele, pautado nisso aí, faltou, foi pra cima, foi pra baixo e reprovou. Só que eu fui publicar a partir de maio, porque eu esperei a lista sair, esse período inicial, ele não queria que contasse, porque eu não tinha cumprido a regra. E eu fui fazendo, publicava em mural, mas fui fazendo a lista, publicação dentro de sala na lista, a assim foi a diferença. Depois eu provei por A+B que o aluno teve a oportunidade de se controlar e talvez até ter evitado essa situação, mas ele acabou entrando, apelando, foi procurar promotoria pública, Ministério Público, pegou promotor e tal. Olha, me deu desgaste, eu quando pedi amparo da instituição, também me deixou à revelia. (**Docente F**).

No caso apontado pelo **Docente F**, a situação não apontava para a questão étnica, mas ocorreu o problema e chegou ao ponto de não receber o apoio da Instituição. Como o docente relatou, esse foi um fato que o abalou profundamente. Diante de seu relato, podemos afirmar ter havido preconceito por parte não só do aluno, mas também dos próprios colegas de trabalho. De maneira mais explícita, outro docente relata o que lhe ocorreu em uma das Instituições que trabalhou:

Ah, isso sim. Eu ministrava [em Instituição Privada]. Eu fui dar aula na graduação de curso de Comércio Exterior e aí eu sentia isso dos alunos, porque você sabe como [a cidade] é formada por várias colônias, sobretudo européias. Então tem comunidade húngara, alemã, francesa, nação de portugueses, espanhóis, italianos, então são todas pessoas muito bonitas, uma plástica muito bonita, é um povo bonito em função dessa descendência, olhos verdes, azuis, cabelos longos. E é um povo que se considera elitizado e é. Então quando há a expectativa de um professor que vai dar aula de [...] que vai falar sobre as experiências no mercado internacional, com viagem internacional, porque isso que é presente no nosso currículo, cria-se a expectativa pra ele ser uma cara grandão, o jeito que o cara é, daqui a pouco chego eu, baixinho, cabelinho assim “é esse que vai dar aula de Economia Internacional?”, “é esse cara que vai ensinar a gente a fazer negociação internacional?”. Então começa uma série de dificuldades de você travar a confiança nos primeiros momentos de aula, talvez nas primeiras aulas. Então isso eu senti nessa universidade. [...] Em [Instituição] eu sentia, aí eu respirava fundo, soltava uns termos que o sujeito não entendia, a sala não entendia, aí eu começava a me colocar, mas tive algumas dificuldades de um aluno ou outro, nunca isso foi revelado, mas eu sentia que normalmente eles eram de descendência alemã, eu olhava lá no nome. Então tinha aquelas discussões em sala de aula “quem é você pra me ensinar? Porque o meu pai é o dono de uma indústria e você é um professor. Estou pagando, é uma universidade conceituada”, a segunda melhor de [...]. **(Docente D)**.

Nessa fala, o docente enfatiza o estereótipo, o que é belo, ou seja, a ideologia da aparência física e aponta que, em determinada instituição sentiu-se discriminado pelos alunos pela sua aparência física. E mais uma vez surge a fala de usar o “poder” intelectual e o conhecimento como forma de defesa nas situações de discriminação.

Não se pode restringir o preconceito e a discriminação no meio universitário apenas entre alunos e professores. É válido ressaltar, que muitas vezes o preconceito pode acontecer por parte dos próprios docentes da Instituição. Percebe-se isso nos depoimentos dos docentes:

Bem, eu me recordo de um dia que eu conversava com uma colega e falava assim: “a vontade que eu tenho é de ir embora pros EUA”, numa conversa fora, batendo papo. E essa colega falou assim: “é, mas nos EUA, você tem que lembrar que não vai ser tão fácil você, porque você é filha de negro”. **(Docente E)**.

É interessante que em conversa informal, ao falar sobre possíveis “sonhos”, esse docente foi “lembrado” por um colega da sua origem étnica. Nessa fala percebemos que, mesmo não sendo explícito, o preconceito esteve presente na reação do outro docente. Seria como um alerta: “você não pode fazer isso porque você é negro, se você fosse branco não haveria problemas”. O fato de estar enfatizando sua identidade étnica não era necessário nessa ocasião. Aconteceu, pois um professor branco, de maneira implícita tentou apontar sua superioridade enquanto branco e poder fazer tranquilamente coisas que um negro teria problemas em fazer.

Fatos como esse ocorrem diariamente, porém, como socialmente a discriminação e o preconceito racial ainda são velados, as pessoas não se dão conta de que determinadas atitudes podem estar ofendendo ou menosprezando o outro. As condições culturais de uma sociedade têm influência fundamental nas atitudes dos sujeitos.

Podemos observar a cultura como fator determinante na identidade do sujeito e também como fator gerador de preconceitos e conflitos, uma vez que esta se choca com culturas diferentes. A **Docente E** vivenciou uma situação de choque cultural quando em um curso no qual lecionou, tinha um aluno angolano. E ele tinha recém chegado ao Brasil e, portanto tinha costumes e culturas singulares, que refletiam os costumes de sua antiga comunidade.

Mesmo possuindo vários costumes diferentes, a questão central do conflito foi o fato desse aluno “paquerar” várias meninas do curso, sendo ele casado. Quando as meninas do curso perceberam, procuraram pela professora para que ela tomasse alguma providência, pois a situação não poderia continuar daquela forma. A docente foi contar o caso para o coordenador do colegiado, que por sua vez foi conversar com o aluno angolano, que deu a seguinte explicação:

[...] lá ele tinha duas mulheres e que na tribo dele era comum isso, mas aí ele se converteu ao protestantismo, mudou pra cá, só trouxe uma mulher e que ele sentia muita necessidade de ter mais de uma mulher e que isso era cultural. E foi muito interessante, porque eu e [outra professora] já estávamos nos interessando, que gostamos dessa questão cultural, nós ficamos assim, querendo entender e aí a gente fez toda uma discussão sobre isso. Mas o que eu pude perceber nessa situação, é assim: nesse momento apareceram frases assim como “ah, esse nego é safado”, ou “ele saiu do país dele e chegou aqui, ele tem que se adaptar, não tem esse negócio”, então como a gente na universidade conduzia as coisas. Porque eu fiquei assim pensando “ele chegou, entrou no curso e nós nunca fomos de nos preocupar com ele, querer saber da história dele”, a gente tratava ele, sabe, de uma forma homogeneizante a presença dele ali, como se estivéssemos com todos. Então foi importante assim pra gente poder discutir isso e aí chamar a atenção deles pra isso: “olha, tem a questão cultural, mas tem a questão das relações” aí a gente procurou acompanhá-lo. Eu percebo nesse caso do aluno angolano, como a universidade estava de costas pra presença de alunos de outros grupos, alunos estrangeiros, como que isso não aparecia ali na questão. (**Docente E**).

Para ocorrer esse choque cultural não precisamos pensar nos extremos ou pensar em pessoas de outros países. É só pensarmos na diversidade cultural que existe em nosso próprio país. E mais uma vez essa docente mostra isso em seu depoimento:

Outra questão que me chamava muita atenção foi a relação das indígenas, aulas indígenas que a gente teve que eu me lembre, uma de etnia guarani e

duas de etnia terena, então assim, essa da etnia guarani tinha dificuldade de se reconhecer como pertencendo ao grupo étnico, né? Então eu lembro que as meninas falavam “mas ela não é índia?” e ela dizia “não, não sou”, então eu percebi que teve momentos que a gente teve que parar pra fazer essa fala, fazer alguma conversa nesse sentido. [...] Dali em diante eu sempre procuro ouvir “você veio de onde? Morou onde?”, sabe? Passou a fazer parte da minha forma de trabalhar, de perguntar. Era uma situação assim que eu percebia a vergonha delas de se declarar pertencendo a uma etnia, eu achei a guarani mais tímida do que as terenas, elas moravam na reserva, todas, até essa que não dizia que era indígena. **(Docente E)**.

A partir do último depoimento, podemos pensar na “crise de identidade”. Até que ponto, no caso dessas indígenas, é conveniente elas assumirem sua identidade? Por que, fora de sua comunidade natural, ela nega ser pertencente à mesma? Este fato pode ser justificado pela sua não aceitação na sociedade não indígena, uma vez que nesta são concebidos pré-conceitos sobre uma identidade indígena de forma generalizada e, muitas vezes, formada por estereótipos ruins, como “o índio é sujo e preguiçoso”.

Entendendo que a identidade dos sujeitos se constitui a partir das experiências e vivências com o meio, assim como foi apontado no primeiro capítulo com base em Stuart Hall (2006). Acreditamos que as memórias aqui trazidas revelam em cada um de seus detalhes, subsídios que constituem a identidade étnica de nossos sujeitos.

As múltiplas identidades reveladas pelos sujeitos dessa pesquisa estão em constante processo formação, pois elas se transformam conforme as vivências cotidianas. Cada sujeito possui identidades únicas, porém com um conjunto de subsídios em comum, são os nossos sujeitos, docentes afrobrasileiros, que se autodeclaram como tal, pessoas que possuem trajetórias e histórias de vida singulares, marcadas pela sua origem étnica, que os levaram a ser alvo de constantes críticas, preconceitos e discriminação racial, muitas vezes velados, porém revelados nos olhares dos outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que uma pesquisa não é pronta e acabada, porque estamos em constante processo de construção e desconstrução de olhares e conceitos. Portanto, o trabalho que apresentamos aqui é o resultado da construção de olhares, que nos fizeram conhecer a diversidade das histórias de ,través das memórias escolares dos docentes. Entendemos também como a desconstrução de conceitos pré-concebidos pela sociedade, muitas vezes influenciam na formação da identidade dos sujeitos.

Muitas eram nossas expectativas iniciais, porém, com o desdobramento dos processos da pesquisa, percebemos algumas condições que seriam inviáveis, tal como a “determinação da Instituição” sede onde realizou-se a pesquisa, e a “classificação” da pesquisa.

No primeiro caso, tínhamos o interesse inicial de buscar pelos docentes lotados nos *campus* onde estão localizadas as sedes das reitorias de cada uma das Instituições Públicas do MS, ou seja, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, a Universidade Federal da Grande Dourados e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Porém, com o desenvolvimento do trabalho e com o auxílio da banca qualificação, chegamos ao consenso de que não seria possível uma pesquisa nesta amplitude, pois exigiria de nós, um tempo muito maior que o disponibilizado para a conclusão do Mestrado.

Foi, então, que a partir de algumas reflexões, entendemos que a UFMS seria a instituição mais viável para desenvolvimento deste trabalho, por ser ela a maior e mais antiga instituição pública do Estado, uma vez que as outras duas são novas, uma com 13 anos – UEMS, e a outra com quase 5 anos – UFGD. Sob essa perspectiva, acreditamos que encontraríamos um maior número de docentes afrobrasileiros, tanto pela estrutura física como organizacional da instituição.

O segundo caso se explica pelo fato de que inicialmente tínhamos a perspectiva de fazer pesquisa quantitativa, e conforme fomos desenvolvendo a pesquisa chegamos à conclusão de que não teria como fazer um levantamento quantitativo, porque muitos docentes não se mostraram dispostos a participar de uma parte<sup>37</sup> da pesquisa.

Os percalços serviram como “trampolins” para o desenvolvimento desta pesquisa, pois cada nova descoberta nos fazia refletir sobre os caminhos que deveríamos seguir. Nesse

---

<sup>37</sup> Essa “parte” diz respeito ao processo de responder o formulário inicial, com indicativo de cor/raça.

sentido determinamos como objetivo principal deste trabalho: analisar a relevância da etnicidade na vida cotidiana e na constituição identitária dos docentes universitários afrobrasileiros da UFMS, e ainda perceber clivagens desses docentes, como referenciais nas memórias de trajetória escolar, e também dimensionar a importância da condição de afrobrasileiros em suas vivências cotidianas.

Podemos afirmar, de maneira bastante positiva, que conseguimos alcançar nossos objetivos iniciais. Porém, para chegar a este objetivo foi necessário refletir sobre a relevância de algumas questões, como o fato de perceber que “as diferenças de tratamento pela origem étnica constituem referenciais importantes nas memórias escolares de professores universitários afrobrasileiros da UFMS”.

Percebemos isso bem presente em vários dos depoimentos no terceiro capítulo. De maneira geral, os docentes, através de suas memórias, nos relataram acontecimentos que marcaram sua vivência escolar, o fato da não aceitação pela cor de sua pele no meio educacional foi marcante, mas ficou restrito somente à vida escolar. Observamos através dos depoimentos que a sua não aceitação por conta da cor de sua pele voltou a ocorrer em sua vida profissional no ensino superior, hora por parte dos colegas de trabalho, hora pela manifestação dos próprios discentes. Nesses casos, olhares de desprezo, piadas e apelidos estiveram presentes na formação da identidade dos nossos sujeitos.

Não podemos restringir a manifestação de tratamento diferenciado somente a ao quesito “cor da pele”, porque, em depoimentos, os docentes nos relataram que a sua identidade étnica foi marcada pelo “tipo” de seu cabelo, como também por características físicas como olho e boca. De maneira implícita, os “outros” através de falas e gestos, afirmavam a existência das diferenças. Para as pessoas discriminadas, ser tratada como diferente é como se não fossem merecedores do mesmo respeito, que era dado a uma pessoa não afrobrasileira. Muitos foram os detalhes dos depoimentos que configuraram as afirmações.

Constatou-se que temos uma sociedade onde o preconceito racial é velado, ninguém se assume enquanto preconceituoso, mesmo sabendo que o preconceito racial é algo presente em todos os ambientes sociais. Percebemos através dos depoimentos dos docentes, que muitas são as formas pelas quais eles já foram discriminados. Diante disso, procuramos compreender como cada sujeito se desenvolveu enquanto pessoa e profissional afrobrasileiro.

De maneira geral, confirmamos que a base da formação pessoal e até mesmo



profissional de todos os sujeitos entrevistados foi a sua família. Cada família, representada neste trabalho, apresenta características singulares, porém, elas tiveram o mesmo papel na vida dos nossos sujeitos. Os docentes relatam que a família foi a base de sua formação moral e educacional, na maioria dos relatos percebemos que a área de escolha profissional dos docentes também está ligada a influência familiar, pois muitas delas representam profissões de seus pais e avós.

A formação da identidade dos docentes não pode ser analisada de maneira geral, pois a formação identitária é constituída por influência do meio social, e no caso de nossos sujeitos as realidades vivenciadas pelo meio são bastante diferenciadas. Nesse sentido, afirmamos também que cada identidade é única, formada pelos subsídios que cercam cada sujeito.

No que tange ao desenvolvimento dos sujeitos e formação identitária numa sociedade opressora, afirmamos que foram várias as vertentes analisadas. Diante dos depoimentos dos **Docentes A e F**, percebemos que sempre buscaram se destacar intelectualmente para não se deixarem abater pela opressão com relação a sua origem étnica. Os **Docentes B e D** apontaram o trabalho<sup>38</sup> como forma de defesa e maneira não ficar preso as questões étnicas. As **Docentes C e E** apontaram a forte ligação com as questões étnicas, a primeira relata o preconceito existente dentro da própria família, de maneira oposta, a segunda enfatiza o envolvimento que toda a família tinha com relação às questões étnicas.

Podemos afirmar que cada docente de maneira particular, nos apresentou através de seus depoimentos fortes apontamentos de como se deu a constituição de sua identidade enquanto afrobrasileiro. Compreendemos então que a condição de afro-descendente é um referencial importante nas vivências identitária desses profissionais. Acreditamos que não tem como analisar as identidades dos sujeitos sem levar em consideração a forma como a questão étnica foi trabalhada desde seus primeiros ensinamentos, ou seja, no seu contexto familiar e escolar.

Cada fala dos sujeitos nos revelou características de sua formação identitária, essas que por vezes se destacaram a favor e a defesa de questões étnicos raciais, no sentido de envolvimento e luta pela causa. E em alguns casos, as falas também revelam um “esquecimento” da identidade étnica, por vezes, alguns docentes tiveram falas de repulsa às políticas afirmativas que favorecem os afrobrasileiros e ainda se mostraram como adversos a algumas igualdades sociais.

---

<sup>38</sup> Eles enfatizaram bastante as difíceis condições financeiras que os levaram a trabalhar ainda jovens.

Na amplitude dos depoimentos, percebemos que “as memórias são capazes de revelar as características da identidade dos sujeitos”. Através das memórias os mesmos expuseram toda sua trajetória escolar e profissional e todos os acontecimentos marcantes de suas vidas, sendo eles bons ou ruins. Neste momento, torna-se interessante destacar que os acontecimentos ruins, na maioria das vezes, encontram-se relacionados à sua condição de afrobrasileiro.

Foi através das memórias que os docentes nos contaram os fatos pessoais de suas vidas, relataram momentos e vivências de extrema importância em sua formação pessoal e profissional. Através das memórias, pudemos conhecer os nossos sujeitos e entender como em meio à opressão social, existente na sociedade brasileira contra os afrobrasileiros, conseguiram chegar ao ensino superior e alcançar um status social elevado na atualidade, a docência no ensino superior público.

A partir dos estudos realizados para o desenvolvimento desta pesquisa e dos depoimentos dos sujeitos, entendemos que não podemos analisar os conceitos de “identidade, memória e etnicidade” separadamente, quando temos por objetivo compreender a relevância da origem étnica dos sujeitos, em suas vivências educacionais e profissionais.

Percebemos a partir das memórias dos sujeitos as características de sua construção identitária, essa muitas vezes identificada por sua condição enquanto sujeito afrobrasileiro.

Entendemos a memória como os acontecimentos e momentos que marcaram, de alguma forma, a vida do sujeito, sendo eles positivos ou negativos. A memória pode ser compreendida também como uma forma de valorizar a história de vida de cada sujeito, e para o sujeito ela será a forma de valorização da história de vida de sua família e também as pessoas que fizeram parte de sua trajetória escolar ou profissional. Acreditamos que, ao contar suas memórias, o sujeito nunca traz consigo apenas sua memória individual, mas conta, também, a memória de um grupo que com ele dividiu os momentos contados.

De maneira geral, a formação da identidade desses sujeitos, é marcada por muitas características do grupo com o qual o sujeito conviveu por grande período de sua vida. Essas características muitas vezes desencadeiam a formação da identidade étnica dos sujeitos. O que determina se a formação da identidade étnica do sujeito penderá para pensamentos positivos ou negativos sobre a etnicidade, será a valorização que o grupo dá as questões étnicas.

Então, a identidade étnica do sujeito está na sua própria maneira de se posicionar e se

identificar no meio social. Neste sentido, é uma questão de autorreconhecimento. Se o sujeito se reconhece como afrobrasileiro, ele também irá se autoafirmar enquanto tal, conseqüentemente muitos de seus princípios são referência de sua afirmação étnica.

Outra questão que proporcionou a compreensão do contexto de vivência atual dos docentes entrevistados foi à busca pelas histórias, da Instituição em que os sujeitos estão vinculados, da cidade onde se encontra a sede da instituição, e também a história da constituição do Estado do MS, porque acreditamos que todo fato pode ser historicamente explicado.

Ao trazer um pouco das histórias, pudemos compreender como ocorreu a constituição, tanto local, como populacional do Estado de MS, compreendemos como foi a ocupação e socialização do território, quais as origens dos primeiros grupos e as primeiras pessoas negras a se instarem na região do MS e em especial na região de Campo Grande.

Um fato muito interessante a ser lembrado é que os primeiros grupos de negros que chegaram a Campo Grande se organizaram em uma Comunidade Quilombola urbana, e existe até os dias atuais. Coincidentemente, um de nossos sujeitos é neto de uma mulher que nasceu nesta comunidade e só deixou de morar na mesma para se casar.

Acreditamos que o conhecimento da história é de extrema importância para a compreensão do presente. A partir da contextualização histórica compreendemos também como foi a formação da cidade de campo grande e como a UFMS foi criada, e como atualmente ela está constituída.

Além deste breve apanhado histórico, nos debruçamos sobre para as análises qualitativas sobre docentes afrobrasileiros em nível Nacional e Estadual, o que facilitou a nossa compreensão de algumas situações. Os órgãos responsáveis por estas pesquisas são bastante criteriosos em seus trabalhos, nos dando segurança na utilização de seus dados. Os mesmos nos serviram como base estrutural, para não desanimarmos diante do número de professores que aceitaram participar da pesquisa. Isto porque, percebemos que a dificuldade de ter um grande número de docentes respondendo a questionários é nacional, e não é uma dificuldade que só nós tivemos ao realizar esta pesquisa.

Com base nos resultados das pesquisas consultadas, pudemos responder as hipóteses iniciais de que tendiam a afirmar que era pequeno o contingente de professores no acesso ao magistério. Certificamo-nos através das pesquisas consultadas que não é somente no MS que

encontramos um baixo número de docentes Universitários afrobrasileiros. As pesquisas consultadas apontaram o exemplo de uma das maiores universidades públicas do Brasil, onde apenas 0,2% dos docentes são afrobrasileiros.

Através das memórias dos docentes entendemos porque esses fatos ocorrem. Por mais que a sociedade brasileira insista em negar que no Brasil existe um preconceito racial, mesmo que velado, afirmamos que existe e está presente em todas as esferas sociais. Tanto afirmamos isto, como entendemos que é uma das principais causas de encontrarmos nas universidades públicas um baixo número de docentes afrobrasileiros.

Explicamos o fato pela constituição histórica da população negra na sociedade brasileira, a qual abordamos rapidamente no primeiro capítulo. Há mais de um século atrás, a população negra foi radicalmente inferiorizada e menosprezada, taxada como não humana e merecedora de respeito por aqueles que, precisando de mão de obra gratuita, os trouxeram, de seus países de origem, e os escravizaram.

A partir dos estudos realizados podemos, então, afirmar mais uma de nossas hipóteses iniciais; a de que as clivagens de afro-descendentes são referências de muita importância nas memórias escolares, que contam com baixa participação política destes professores, e que a maioria não é etnicamente militante.

Diante de tudo que vimos, até então, entendemos que as memórias dos sujeitos nos possibilitaram conhecer sua identidade e ainda perceber sua afirmação étnica diante do contexto histórico social ao qual estão inseridos.

## REFERÊNCIAS E BIBLIOGRÁFIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BARROS, Abílio Leite de. Crônicas de uma vila centenária. In: CAMPO GRANDE. **100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz editora, 1999.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-

BENJAMIN, Walter. O narrador. Tradução de José Lino Grünnewald et al. In: **OS PENSADORES**. Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BITTAR, Marisa; JUNIOR, Amarílio Ferreira. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CAMPO GRANDE. **100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz editora, 1999.

BRASIL, **Biografia de José Garcia Neto**. Disponível em:

<<http://www.senado.gov.br/sf/atividade/plenario/sessao/disc/getTexto.asp?s=230.3.53.O&disc=28/2/s%3E>>. Acesso em: 23 nov. de 2009.

BRASIL. Ernesto Geisel. In: **Galeria dos presidentes**. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/Infger\\_07/presidentes/gale.htm](http://www.planalto.gov.br/Infger_07/presidentes/gale.htm)>. Acesso em: 24 nov. 2009.

BRASIL. Getúlio Dornelles Vargas In: **Galeria dos presidentes**. Disponível em:

<[http://www.presidencia.gov.br/info\\_historicas/galeria\\_pres/galvargas4/galvargas4/integrapresidente\\_view/](http://www.presidencia.gov.br/info_historicas/galeria_pres/galvargas4/galvargas4/integrapresidente_view/)>. Acesso em: 24 nov. 2009.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Barueri: Manoele, 2004.

CABRAL, Paulo Eduardo. Formação étnica e demográfica. In: CAMPO GRANDE. **100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz editora, 1999.

CAMPESTRINI, Hildebrando. **História de Mato Grosso do Sul**. 6. ed. Campo Grande: IHGMS, 2009.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na história do Brasil**: mito e realidade. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no ensino superior**: um desafio para as Universidades brasileiras. In: SEMANA DE CONSCIÊNCIA NEGRA, 2., Novo Hamburgo, nov. 2004. Brasília 2005. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie382empdf.pdf>>. Acesso em: jan. 2010.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio da escolar**: racismo, preconceito e discriminação Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

D' ALÉSSIO, M. B. M. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/6, set. 92/ ago. 93.

DUVERGER, Maurice. **Sociologie de la Politique**, Presses Universitaires de France. Paris: 1973.

ERIKSEN, T. H. **Ethnicity and Nationalism: anthropological perspectives**. London: Pluto Press: 1993.

FERNANDES, Florestan. Luta de raças e de classes. **Revista Teoria e Debate**, n. 2, mar. 1988. Disponível em: <<http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=309>>. Acesso em: 28 jan. 2010.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996,

FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: Unesp, 1998.

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

FRY, Peter. **A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GARCIA, Hagrayzs Rosa. **A escola como espaço de possibilidades da construção de novos olhares a respeito da condição do negro no contexto sócio-educacional douradense**. 2007. Monografia (Graduação em Pedagogia) FAED, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados/MS, 2007.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Rev. Bras. Educ.**, n. 21, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em: jan. 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação e identidade negra**. Aletria: 2002. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/poslit>>. Acesso em: 28 fev. 2010.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Entrevista com Carlos Hasenbalg. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 18, n. 2.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALSENBERG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, maio. 1990.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomas Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUNT, Lynn (Org.). **A nova história cultural**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

IBGE. **Contagem da população 2007**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/default.shtm>>. Acesso em: 23 nov. 2009.



IBGE. **Censo Demográfico 2000 – População por cor/raça**. Disponível em:  
<<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 2 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 1990 – População por cor/raça**. Disponível em:  
<<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 2 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 1980 – População por cor/raça**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Campo Grande/MS: 2010.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 1970 – População por cor/raça**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Campo Grande/MS: 2010.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 1960 – População por cor/raça**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Campo Grande/MS: 2010.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 1950 – População por cor/raça**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Campo Grande/MS: 2010.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 1940 – População por cor/raça**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Campo Grande/MS: 2010.

LE GOFF, J. **História e memória**. 2. ed. Campinas: EdUnicamp, 1996.

MAYMONE, Hércules. **Da farmácia e odontologia à universidade: memórias**. Campo Grande, MS, UFMS/ Núcleo de Imprensa Universitária, 1989.

MÔNACO, Carlos Miguel. A Ferrovia. In: CAMPO GRANDE. **100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz editora, 1999.

MONTERO, Paula. Globalização, identidade e diferença. In: CEBRAP. **Novos Estudos**, n. 49, nov. 1997.

MONTERO, Paula. Considerações a respeito da noção de identidade. **Comunicações do ISER**, n. 26, 1987.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras na primeira república. **Cadernos PENESB**, n. 1, Relações raciais e educação: alguns determinantes. Niterói, Intertexto, 1999.

\_\_\_\_\_. A cor da escola: imagens da primeira república. **Entrelinhas**, Cuiabá: UFMT 2008.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antiracistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção: uma construção transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Ser negro no Brasil hoje**. Editora Global, São Paulo: 2006.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Terceiro Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB – RJ: 2003.

\_\_\_\_\_. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Ação Educativa, ANPED. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica-SP. 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/kabe.PDF>>. Acesso em: 28 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista de Kabengele Munanga. **Estudos avançados**, n. 50, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2010.

NORA, P. **Les Lieux de mémoire**. v. 1. Paris: Gallimard, 1984.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PEREIRA, Eurípedes Barsanuflo. **História da fundação de Campo Grande**. Campo Grande, MS: Edição do autor, 2001. Disponível em: [http://www.ihgms.com.br/\\_upload/livros/historia\\_cgr\\_p1.pdf](http://www.ihgms.com.br/_upload/livros/historia_cgr_p1.pdf). Acesso em: 29 nov. 2009.

PEREIRA, Jacira H. do Valle. **Etnicidade: educação escolar indígena**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Curso de Pedagogia. Dourados: 2004.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, 1992.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Unesp, 1998.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. Mato Grosso/ Mato Grosso do Sul: Divisionismo e Identidades (um breve ensaio). **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 10, n. 2, 2006.

RIBEIRO, M. S. P. **O romper do silêncio: memória e história na trajetória escolar e profissional dos docentes afro descendentes da Universidades Públicas do Estado de São Paulo**. 2001. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RODRIGUES, José Barbosa. **História de Mato Grosso do Sul**. Editora do Escritor, São Paulo: 1984.

ROSA, João Pereira da. **As duas histórias da universidade: 1966 – 1978**. Campo Grande, MS: ACS/RTR: UFMS, 1993.

SANTOS, Reinaldo dos. **Historia oral y literatura entre el siglo XX e XXI**. Oral History, Istanbul, v. 2, 2000.

SANTOS, Tereza. **Trajetória de Professores Universitários negros: a voz e a vida dos que trilham**. Cuiabá: UFMT, 2007.

SINAES. Indicadores sobre a educação superior. In: **INEP**, 2007. Disponível em: <<http://sinaes.inep.gov.br/sinaes/>>. Acesso em: fev. 2010.

SILVA, Antonio Ozaí da. A representação do negro na política brasileira. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 40, set. 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/040/40pol.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

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

UFMS, História. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2010. Disponível em: <<http://www-nt.ufms.br/>>. Acesso em: 10 out. 2009.

VALENTE, Ana Lucia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Ed. Moderna, 1987.

VALENTE, Ana Lucia E. F. **Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade.** São Paulo: Moderna, 1999.

VON SIMSOM, Olga Rodrigues de Moraes. Memória, Cultura e Poder na Sociedade do Esquecimento, In: FILHO, Luciano Mendes de Faria. (Org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias.** Campinas: Autores Associados: 2000.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade.** v. 1. Brasília: UnB, 1991.

## **ANEXOS**

**“O DOCENTE AFRO-BRAILEIRO NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL”**

**ANEXO 1 - FORMULÁRIO INVESTIGATÓRIO DE PESQUISA**

<b>Pesquisa realizada por Hagrayzs Rosa Garcia, acadêmica do programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação – FAED/ UFGD.</b>
<b>1- Departamento de</b>
<b>2- De acordo com a classificação do IBGE você se considera:</b> <input type="checkbox"/> Preto <input type="checkbox"/> Pardo <input type="checkbox"/> Branco <input type="checkbox"/> Amarelo <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Não informar
<b>3- Data de Nascimento:</b> ____/____/____
<b>4- Gostaria de ser contatado para saber mais sobre a pesquisa e só então decidir se quer participar ou não da mesma.</b> <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
<b>5 – Caso tenha interesse em conhecer e participar da pesquisa deixe seu contato:</b> <b>E-mail:</b> _____ _____ <b>Telefone:</b> _____
<b>Obrigada!!!</b>

## ANEXO 2 - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

**Pesquisa realizada por: Hagrayzs Rosa Garcia**

**Programa de Mestrado em Educação**

**Faculdade de Educação – UFGD.**

**Orientada pelo Profº. Dr. Reinaldo dos Santos**

A presente pesquisa tem por objetivo buscar por trajetórias escolares de professores afrobrasileiros da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Delimitamos esta Universidade por ser a maior e mais antiga de nosso Estado. Buscamos por professores afrobrasileiros pela inserção que temos em pesquisas que tratam de questões étnicas na educação. Com base nas literaturas de História Cultural e História da Educação é que contemplamos a valorização étnico-cultural dos sujeitos que pretendemos investigar.

Inicialmente trabalharemos com a metodologia de “Investigação” onde buscamos por todos os professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, neste momento faremos levantamento do universo étnico que encontramos dentro da instituição investigada. Ao preencher o formulário investigatório os professores já devem declarar seu interesse em conhecer ou não a presente pesquisa, neste formulário o professor não precisa se identificar com nome, e só os que tiverem interesse na pesquisa devem disponibilizar seu e-mail.

Após esse primeiro contato, faremos um levantamento do número de professores afrobrasileiros desta universidade. Os professores interessados serão contatados posteriormente e informados dos próximos passos da pesquisa. Gostaria de ressaltar que esta é uma pesquisa séria de valorização étnico-social, e para este primeiro momento nenhum docente precisa se identificar.

Desde já agradeço a colaboração de todos (as).

Obs.: O prazo para devolução deste formulário é de sete (7) dias.

Grata,

Hagrayzs Rosa Garcia.

Campo Grande, 16 de Novembro de 2009.

### **ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO GERAL**

<p><b>“O DOCENTE AFRO-BRASILEIRO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL”</b></p> <p><b>Pesquisa realizada por Hagrayzs Rosa Garcia, acadêmica do programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação – FAED/ UFGD.</b></p>
<p><b>1) Nome:</b></p>



2) <b>Sexo:</b> ( ) Feminino ( ) Masculino	
3) <b>Idade:</b> _____	
4) <b>Titulação:</b> ( ) Graduado ( ) Mestre ( ) Pós-doutor ( ) Especialista ( ) Doutor	
5) <b>Ano de ingresso na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como Docente efetivo:</b> _____	
6)	<p style="text-align: center;"><b>Área de Graduação:</b></p> <hr/> <p style="text-align: center;"><b>Área do Mestrado:</b></p> <hr/> <p style="text-align: center;"><b>Área do Doutorado:</b></p> <hr/> <p style="text-align: center;"><b>Área de atuação como docente na UFMS:</b></p> <hr/>
7) <b>Religião:</b> _____	
8) <b>Estado civil:</b> ( ) Solteiro(a) ( ) Casado (a) ( ) Divorciado ( ) Viúvo ( ) União Civil Estável ( ) Outro	
9) <b>Naturalidade:</b> _____	
10) <b>Fez a maior parte da Educação Básica em:</b> ( ) Escola pública ( ) Escola privada: ( ) Com bolsa ( ) Sem bolsa	
11) <b>Fez a graduação em instituição...</b> ( ) Pública: ( ) Com bolsa ( ) Sem bolsa ( ) Privada: ( ) Com bolsa ( ) Sem bolsa	
12) <b>Durante a <u>Educação Básica (Escola Primária e Ginásio)</u> você se lembra de alguma situação na qual tenha recebido um tratamento específico ou diferenciado de pessoas não negras, esse tratamento que se relacione a sua condição enquanto negro ou afro descendente?</b> ( ) Nunca ( ) Algumas vezes ( ) Uma vez ( ) Várias vezes	
a) <b>Quem eram os sujeitos envolvidos nessa situação?</b> ( ) Professores ( ) Demais funcionários da Escola	

- ( ) Alunos da sua classe                      ( ) Alunos de outras turmas da escola  
 ( ) Pais de alunos                              ( ) Outros
- b). Que atitude você tomou?**
- ( ) Nenhuma atitude  
 ( ) Brigou  
 ( ) Respondeu para a pessoa  
 ( ) Reclamou para: ( ) Pais              ( ) Professores              ( ) Direção escolar
- c). Quais as conseqüências do que aconteceu?**
- ( ) Não aconteceu nada  
 ( ) Foi resolvido e não voltou a se repetir  
 ( ) A pessoa ou setor reclamado adotou alguma medida efetiva  
 ( ) Não resolveu e piorou a situação
- d) O fato ocorrido influenciou na sua trajetória escolar?**
- ( ) Não influenciou em nada  
 ( ) Influenciou positivamente  
 ( ) Influenciou Negativamente

**13) E no Ensino Médio (Técnico ou Colegial) você se lembra de alguma situação na qual tenha recebido um tratamento específico ou diferenciado de pessoas não negras, esse tratamento que se relacione a sua condição enquanto negro ou afro descendente?**

- ( ) Nunca                                      ( ) Algumas vezes  
 ( ) Uma vez                                    ( ) Várias vezes

**a) Quem eram os sujeitos envolvidos nessa situação:**

- ( ) Professores                                      ( ) Demais funcionários da Instituição  
 ( ) Alunos da mesma sala                      ( ) Alunos de outras turmas da escola  
 ( ) Pais de alunos                                      ( ) Outros

**b). Que atitude você tomou?**

- ( ) Nenhuma atitude  
 ( ) Brigou  
 ( ) Respondeu para a pessoa  
 ( ) Reclamou para: ( ) Pais              ( ) Professores              ( ) Direção escolar

**c). Quais as conseqüências do que aconteceu?**

- ( ) Não aconteceu nada  
 ( ) Resolveu e não voltou a se repetir  
 ( ) A pessoa ou setor reclamado adotou alguma medida efetiva  
 ( ) Não resolveu e piorou a situação

**d) O que aconteceu influenciou sua trajetória escolar?**

- Não influenciou em nada  
 Influenciou positivamente  
 Influenciou Negativamente

**14) Durante o Ensino Superior (Graduação) você se lembra de alguma situação na qual tenha recebido um tratamento específico ou diferenciado de pessoas não negras e afro-descendentes, esse tratamento que se relacione a sua condição enquanto negro ou afro descendente?**

- Nunca                       Algumas vezes  
 Uma vez                       Várias vezes

**a) Quem eram os sujeitos envolvidos nessa situação:**

- Professores                       Demais funcionários da Instituição  
 Alunos da mesma sala               Alunos de outras turmas  
 Outros

**b). Que atitude você tomou?**

- Nenhuma atitude                       Reclamou aos superiores na instituição  
 Brigou                                       Procurou auxílio jurídico  
 Respondeu para a pessoa

**c). Quais as conseqüências do que aconteceu?**

- Não aconteceu nada  
 Resolveu e não voltou a se repetir  
 A pessoa ou setor reclamado adotou alguma medida efetiva  
 Não resolveu e piorou a situação

**d) O que aconteceu influenciou sua trajetória acadêmica?**

- Não influenciou em nada  
 Influenciou positivamente  
 Influenciou Negativamente

**15) Durante a Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado) você se lembra de alguma situação na qual tenha recebido um tratamento específico ou diferenciado de pessoas não negras, esse tratamento que se relacione a sua condição enquanto negro ou afro descendente?**

- Nunca                       Algumas vezes  
 Uma vez                       Várias vezes

**a) Quem eram os sujeitos envolvidos nessa situação:**

- Professores                       Demais funcionários da Instituição  
 Alunos da mesma sala               Alunos de outras turmas

Outros

**b). Que atitude você tomou?**

Nenhuma atitude

Brigou

Respondeu para a pessoa

Procurou auxílio jurídico

**c). Quais as conseqüências do que aconteceu?**

Não aconteceu nada

Resolveu e não voltou a se repetir

A pessoa ou setor reclamado adotou alguma medida efetiva

Não resolveu e piorou a situação

**d) O que aconteceu influenciou sua trajetória acadêmica?**

Não influenciou em nada

Influenciou positivamente

Influenciou Negativamente

**16) Durante sua docência em Ensino Superior (na UFMS ou em outra instituição) você se lembra de alguma situação na qual tenha recebido um tratamento específico ou diferenciado de pessoas não negras, esse tratamento que se relacione a sua condição enquanto negro ou afro descendente?**

Nunca  Algumas vezes

Uma vez  Várias vezes

**a) Quem eram os sujeitos envolvidos nessa situação:**

Docentes da mesma instituição  Demais funcionários da Instituição

Alunos das turmas em que lecionou  Alunos de outras turmas

Outros

**b). Que atitude você tomou?**

Nenhuma atitude

Brigou

Respondeu para a pessoa

Procurou auxílio jurídico

**c). Quais as conseqüências do que aconteceu?**

Não aconteceu nada

Resolveu e não voltou a se repetir

A pessoa ou setor reclamado adotou alguma medida efetiva

Não resolveu e piorou a situação

**d) O que aconteceu influenciou sua trajetória como docente?**

- Não influenciou em nada  
 Influenciou positivamente  
 Influenciou Negativamente

**17) Ao longo de sua trajetória educacional e profissional, como se deu a Participação Política...**

**a) Como estudante...**

- Participou do Centro Cívico  
 Participou do Grêmio Estudantil  
 Participou do Centro Acadêmico ou Diretoria Acadêmica  
 Participou do DCE  
 Participou de Entidade Estudantil (Estadual ou Nacional)  
 Não Participou

**b) Teve ou tem participação Partidária Comunitária...**

- Nunca participou  
 Foi (é) militante de Partido Político  
 Foi (é) candidato ou dirigente de Partido Político  
 Foi (é) diretor de sindicato ou associação de moradores  
 Foi (é) ativista de ONG.  
 Outro . Qual? \_\_\_\_\_

**c) Participa ou já participou de alguma entidade ou grupo especificamente relacionado à promoção ou defesa de pessoas afro-brasileiras?**

- Já participei, mas não sou mais ativo (a)  
 Sim, participo!  
 Nunca participei.

**Obrigada!!!**

## **ANEXO 4 – ENTREVISTA**

**1. Para iniciar nossa conversa vou falar um pouco sobre a pesquisa.**

**2. Ao longo de sua vida desde que entrou na escola, até a vida na Universidade, conte três eventos ou situações que marcaram sua vida positivamente e três eventos ou situações que marcaram sua vida negativamente.**

**3. Gostaria que você me contasse como foi o início de sua vida escolar.**

- Onde você morava? Tem quantos irmãos?
- Com quantos anos você começou ir à escola?
- Com quem você morava na época? Qual a escolaridade naquela época, das pessoas com quem você morava?
- A escola era pública ou privada, central ou de periferia, rural ou urbana?
- Como foi o acesso, (se a mãe pegou fila, senha, bolsa)?
- Como foi à adaptação, foi tranquilo ou houve dificuldade de sua parte?
- Como era sua relação com os colegas?
- Como era sua relação com os professores?
- Como era seu comportamento na escola?
- Como que era sua vida financeira nesse período?
- Teve algum problema de saúde?
- Quais eram seus apelidos nessa época?
- Quais as brincadeiras que mais gostava?
- Nesse período de Educação infantil teve algum problema na escola, relacionados a nota, comportamento, ou algum outro motivo? Você acha que esse fato pode ter sido relacionado à sua condição étnica de afro-descendente?
- Você teve conhecimento de alguma situação de outra pessoa que teve alguma dificuldade pela condição étnica e de afro-descendente?

**4. Na passagem e no decorrer do Ensino fundamental...**

- Teve alguma mudança significativa em sua vida, relacionada à família, ou outra questão? Você continuou morando com as mesmas pessoas?
- Mudou de escola?
- A escola era pública ou privada, central ou de periferia, rural ou urbana?
- Como foi o acesso, (se a mãe pegou fila, senha, bolsa)?

- Como foi à adaptação, foi tranquilo ou houve dificuldade de sua parte?
- Como era seu comportamento?
- Como era sua relação com os colegas?
- Como era sua relação com os professores?
- Quais eram seus apelidos?
- O que mais gostava de fazer nas horas vagas, praticava algum esporte?
- No Ensino Fundamental teve alguma dificuldade na escola, relacionados a nota, comportamento, ou algum outro motivo? Você acha que esse fato pode ter sido relacionado à sua condição étnica de afro-descendente?
- Quais eram as disciplinas que você mais gostava?
- Você teve conhecimento de alguma situação de outra pessoa que teve alguma dificuldade pela condição étnica e de afro-descendente?

**5. Na adolescência teve conflitos? Acredita que esse pode estar relacionado a sua condição étnica de afro descendente?**

**6. Na adolescência teve muitas namoradas? Acredita que esse fato pode estar relacionado à sua condição étnica de afro descendente?**

**7. No período de Ensino Médio, você...**

- Teve alguma mudança significativa em sua vida, relacionada à família, ou outra questão? Você continuou morando com as mesmas pessoas?
- Mudou de escola?
- A escola era pública ou privada, central ou de periferia, rural ou urbana?
- Como foi o acesso, (se a mãe pegou fila, senha, bolsa)?
- Como foi à adaptação, foi tranquilo ou houve dificuldade de sua parte?
- Como era sua relação com os colegas?
- Como era sua relação com os professores?
- Quais eram os seu apelidos?
- O que mais gostava de fazer nas horas vagas, praticava algum esporte?
- Neste período você teve algum problema na escola, relacionados à nota, comportamento, ou algum outro motivo?
- Na adolescência tinha o habito de ler? Qual era a literatura preferida?
- Quais eram as disciplinas que você mais gostava?
- Em algum momento você se interessou em ler e conhecer a história da África e dos afro-brasileiros?
- Você teve conhecimento de alguma situação de outra pessoa que teve alguma dificuldade pela condição étnica e de afro-descendente?

**8. Em todo o período de Educação básica em algum momento você foi cobrado pela sua condição étnica de afro descendente? Ex. Fazer alguma atividade no dia 20 de Novembro, ou alguma representação na escola?**

**9. Quem te incentivou a fazer faculdade?****10. Porque escolheu a graduação que fez?****11. Como foi sua vida acadêmica?**

- Quais eram os seus interesses naquela época? Como era seu comportamento?
- Teve algum conflito com colegas, outros alunos, ou com professores? Você acha que esse fato pode ter sido relacionado à sua condição étnica de afro-descendente?
- Quais eram seus apelidos?
- Em algum momento se arrependeu pela escolha do curso escolhido?
- Como era sua participação Política?
- Tinha interesse por questões Políticas relacionadas ao país e sua região local?
- No período da graduação participou de algum movimento social? Qual? Fale-nos um pouco sobre essa fase.

**12. Como se decidiu pela pós-graduação que fez?**

- Como foi esse período?
- Quais suas principais preocupações, interesses e objetivos nesse período?
- Teve algum conflito com colegas, outros alunos, ou com professores? Você acha que esse fato pode ter sido relacionado à sua condição étnica de afro-descendente?
- Quais eram seus apelidos?
- Como era sua participação Política?
- Tinha interesse por questões Políticas relacionadas ao país e sua região local?
- No período da graduação participou de algum movimento social? Qual? Fale-nos um pouco sobre essa fase.
- Você teve conhecimento de alguma situação de outra pessoa que teve alguma dificuldade pela condição étnica e de afro-descendente?

**13. Teve muitas namoradas? Acredita que esse fato pode estar relacionado à sua condição étnica de afro-descendente?****14. Como procedeu ao ingresso como docente no ensino superior? (conte-nos sua trajetória docente até chegar ao ensino superior).**

- Como chegou a UFMS?
- Como é o seu relacionamento com os docentes de seu departamento? Já teve algum conflito com algum deles? O que aconteceu? Você acha que esse fato pode ter sido relacionado à sua condição étnica de afro-descendente?
- De maneira geral, como é seu relacionamento com os alunos? Já teve algum problema com alunos? Pode nos contar? Você acha que esse fato pode ter sido relacionado à sua condição étnica de afro-descendente?
- Quais as principais dificuldades na docência superior? Você acha que esse fato pode ter sido relacionado à sua condição étnica de afro-descendente?



- Na docência superior, esteve (esta) envolvido com questões políticas e movimentos sociais?
- Você teve conhecimento de alguma situação de outra pessoa que teve alguma dificuldade pela condição étnica e de afro-descendente?

**15. O que você pensa sobre as cotas para negros e afro-descendentes no Ensino Superior (concorda ou discorda)? Você se inscreveria enquanto negro para cotas?**

**16. Sendo a profissão de Docente de Universidade Pública respeitada socialmente, você já observou alguma surpresa de pessoas ao saberem que o senhor é Docente da UFMS?**

**17. Quando as pessoas vão se referir a você, quais os estereótipos adotados? (Ex. Alto, baixo, gordo, magro, negro, moreno claro, moreno escuro, etc.)**

**18. Em algum momento de sua vida teve interesse em conhecer a história da África e dos afrobrasileiros?**

**19. Você sabe a história de sua família? Quem foram seus avós, bisavós, o que faziam, profissão? Como ficou sabendo? Pode nos contar um pouco dessa história?**

**20. O que pensa sobre a pouca inserção do negro na mídia brasileira?**

**21. O que pensa sobre o número baixo de negros na Universidade, tanto aluno como professor?**

**22. Pesquisas revelam que o salário da mulher negra é  $\frac{1}{4}$  menor que do homem negro no Brasil. O que você pensa sobre isso?**

**23. Tem filhos? Que sentimento eles revelam com relação a condição étnica? Eles se interessam pela descendência deles?**

**24. Seus filhos estudam em escolas públicas ou privada?**

**25. Você pratica esportes? Qual?**

**26. Gosta de algum tipo de arte? Qual?**

**27. Tem alguma habilidade artística? Qual?**

**28. Qual a sua preferência musical?**

**29. Costuma ir ao teatro e cinema?**

**30. O que faz para distrair, qual é o seu lazer?**

**31. O que pensa sobre os movimentos sociais? De forma mais específica o que pensa sobre o Movimento Negro?**

**32. Seus pais e irmãos participam ou já participaram de alguma militância política ou de movimentos sociais? Quais?**

**33. Sua família valoriza ou mantém algum costume ou tradição africana? Qual?**

**OBRIGADA!!!**

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)