



DOCÊNCIA NEGRA: REPRESENTATIVIDADE E PERSPECTIVAS

DOCENTES NEGROS: REPRESENTATIVIDAD Y PERSPECTIVAS

BLACK TEACHERS: REPRESENTATIVENESS AND PERSPECTIVES

Nayara Kelly de Melo Silva¹

Saulo Cabral dos Santos²

RESUMO

Este estudo fez um levantamento sobre a autodeclaração dos discentes, a presença de docentes negros, além da intenção e dificuldade em continuidade na pós-graduação. A coleta de dados ocorreu por meio de formulário com discentes dos cursos de Enfermagem, Medicina e Odontologia da Universidade Federal de Pernambuco, campus Recife - Pernambuco. Os resultados demonstram um considerável percentual de estudantes brancos e um alto percentual de percepção de docentes negros por parte dos discentes. Porém, não é possível atestar que houve um aumento na quantidade de professores negros na graduação ao longo dos anos. Em relação à continuidade na pós-graduação, isso se constitui o desejo da maior parte dos estudantes. Entretanto, a pouca oferta de bolsas é um fator limitante para 58,8% dos discentes pretos. Tais resultados foram discutidos considerando os dados presentes na literatura científica, compreendendo o racismo estrutural e institucional presente na educação superior no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior. Professor. Negros.

RESUMEN

Este estudio hizo una encuesta sobre la autodeclaración de los estudiantes, la presencia de profesores negros, además de la intención y la dificultad en la continuidad de los estudios de postgrado. La recopilación de datos se llevó a cabo mediante un formulario con estudiantes de los cursos de enfermería, medicina y odontología de la Universidad Federal de Pernambuco. Los resultados muestran un porcentaje considerable de estudiantes blancos y un alto porcentaje de percepción de los profesores negros por

¹ Graduanda de Odontologia, Universidade Federal de Pernambuco - Recife, Pernambuco.

² Professor Doutor do departamento de Prótese e Cirurgia Buco Facial, no curso de Odontologia da Universidade Federal de Pernambuco - Recife, Pernambuco.

parte de los estudiantes. Sin embargo, no es posible atestiguar que ha habido un aumento en el número de profesores negros en la graduación a lo largo de los años. En relación con la continuidad de los estudios de postgrado, este es el deseo de la mayoría de los estudiantes. La baja oferta de becas es un factor limitante para el 58,8% de los estudiantes negros. Estos resultados fueron discutidos considerando los datos presentes en la literatura científica, entendiendo el racismo estructural e institucional presente en la educación superior en el Brasil.

PALABRAS-CLAVE: Educación Superior. Maestro. Negros.

ABSTRACT

This study surveyed the self-declaration of students, the presence of black teachers, in addition to the intention and difficulty in continuing to graduate. Data collection took place through a form with students from the Nursing, Medicine and Dentistry courses at the Federal University of Pernambuco, at Recife - Pernambuco. The results show a considerable percentage of white students and a high percentage of perception of black teachers by students. However, it is not possible to attest that there has been an increase in the number of black teachers in undergraduate courses over the years. Regarding continuity in graduate school, this is most students' desire. However, the limited offer of scholarships is a limiting factor for 58.8% of black students. Such results were discussed considering the data present in the scientific literature, including the structural and institutional racism present in higher education in Brazil.

KEYWORDS: Higher Education. Teacher. Black People.



Breve histórico do negro e a educação no Brasil

Em 1872, o então governo do Brasil Império, sob o comando de Dom Pedro II, publicou o documento “Recenseamento da População do Imperio do Brazil” [sic], uma espécie de retrato censitário do “Brazil” da época. Através dele, pode-se notar que o interesse quanto à alfabetização da população era enxergado como um dos critérios de “impulso” e “animador” para o desenvolvimento do império. Os resultados demonstrados na publicação evidenciaram altos percentuais de indivíduos que “não sabiam ler e escrever”. Este resultado é composto apenas pela população livre do império (DGE, 1877). Verifica-se a ausência dos dados referentes à população não-livre, composta por indivíduos negros escravizados. O desinteresse na representação de tais informações sobre a população escravizada é dissertada por Bissigo (2014):

Quanto à população escrava, deveríamos presumir um analfabetismo total dessas pessoas ou apenas o desinteresse nesses dados? Assim como em vários outros momentos de divulgação de dados censitários ficou evidente, certos temas eram assuntos de gente livre, visando à construção de um país que em breve tempo seria livre e reforçando o

abismo existente na condição social, reforçado inúmeras vezes nos quadros do censo. Mais uma vez, a escravidão foi menos enfocada no relatório, pois não contribuiria para a produção de dados que exaltassem ou “animassem” o “estado intelectual” do Brasil. (BISSIGO, 2014, p. 166).

Os poucos dados estatísticos, ou até sua não existência a respeito dos níveis de “instrução” (como é reportado no documento) dos negros escravizados, apenas denotam o quanto essa população estava à margem dos fluxos sociais, incluindo a educação dentro destes fluxos. Por isso, durante esse período, o saber “ler e escrever” para os negros escravizados era algo considerado fora do costumeiro e que possibilitava um horizonte associado ao estar liberto. Luís Gama é um exemplo dessa perspectiva. Em seu autodidatismo, utilizou da escrita e da leitura para promover liberdade a si e a outros (FERREIRA, 2008).

O uso da escrita e da leitura como recurso para liberdade e justiça é personificado na carta de Esperança Garcia, negra escravizada no Piauí em 1770. Esperança escreveu uma carta ao Governador da Província, em que relatava as violências sofridas por seus filhos, o distanciamento do marido e os castigos aos quais ela própria era submetida (SILVA, 2018). Os comentários a respeito de Esperança atestam as segregações sociais que sofria, por ser mulher e por estar em situação de escravidão. A sua situação de escravizada manifestava a sua cor e raça; dizia à sociedade que ela era negra. O fato de Esperança escrever e relatar a próprio punho sobre as violências se constitui enquanto um ato de resistência perante a ordem escravagista.

A respeito da escrita e letramento de negros escravizados, o conhecimento lhes conferia poder e os associavam aos movimentos de libertação. Wissenbach (2018) mostra que, no último século da escravidão no Brasil, o aumento de relatos escritos e o reconhecimento dos direitos por pessoas escravizadas, ou correspondências entre escravizados e forros³, por vezes confiscadas pela polícia da época, aparece entrelaçada com a atuação do movimento abolicionista e também com a atuação dos clubes de leitura e jornais vinculados ao movimento.

Após a abolição do sistema da escravatura no Brasil, em 1888, o negro e a negra que antes se encontravam na situação servil, expostos à violência e sendo negados a eles

³ A palavra “forros” corresponde aos escravizados alforriados, nomenclatura usual no período escravocrata, “Significava libertar os gentios (como eram designados) da barbárie em que viviam – na perspectiva católica ibérica” (PAIVA, 2018, p. 93). Em alguns trabalhos, o uso do termo “forro” é também compreendido como liberto (LUNA; COSTA, 1980). Em outros, encontra-se como uma situação de ascensão da escravidão, mais próxima da liberdade (SILVA, 2004).

os direitos comuns à população livre e branca, encontravam-se como cidadãos livres. Porém, a garantia de acesso à educação e a outros bens comuns da população branca não foram concedidos de imediato. Contudo, há registros de iniciativas particulares por instituições beneficentes, incluindo a abertura de escolas para população negra, após a abolição da escravatura. Um exemplo desse tipo de iniciativa foi a Sociedade Beneficente Luís Gama, fundada no dia 18 de maio de 1888, apenas 5 dias depois da homologação da abolição. Ela oferecia cursos noturnos para trabalhadores e atividades diurnas para os mais jovens (DOMINGUES, 2008).

Nos registros de Carolina Maria de Jesus, a autora descortina a realidade dos negros durante a sua infância: “A maioria dos negros eram analfabetos, já haviam perdido a fé nos predominadores e em si próprios” (JESUS, 1986, p. 27). Ela remonta à situação do descaso com a educação oferecida aos negros libertos. Carolina, neta de escravizados, escreve seus relatos em uma distância temporal curta pós abolição. Outra descrição da autora demonstra a situação do racismo presente dentro da sala de aula.

No ano de 1925, as escolas admitiam alunas negras. Mas, quando as alunas negras voltavam das escolas, estavam chorando. Dizendo que não queriam voltar à escola porque os brancos falavam que os negros eram fedidos. [...] As professoras não respondiam [...] depois exclamavam: Os abolicionistas, vejam o que fizeram! Essa gente agora pensa que pode falar de igual para igual. Eu, na época da abolição, tinha mandado toda essa gente repugnante de volta para África. (JESUS, 1986, p. 38-39).

Neste caso, Carolina apresenta não apenas um exemplo de discriminação relacionado à raça, mas também que é atrelada ao gênero. A situação se refere à permissão tardia para a inserção das mulheres no ambiente escolar. Durante a trajetória da população negra no Brasil e sua relação com a educação, as estruturas racistas que segregaram e segregam estiveram presentes na exclusão de sua participação, nos xingamentos e na depreciação.

Depois anunciaram que o professor Hemeterio José dos Santos iria falar. Um rapaz, nessa ocasião, tirando alguns nicks do bolso, chamou um contínuo e ordenou: - vá comprar bananas. Uma voz protestou: - “o dotô Hemeterio não é macaco!” Novo sussurro, quase barulho. O senhor Hemeterio não falou. [...] O episódio de racismo explícito contra o professor relatado pelo O Século é um dentre vários outros com os quais o intelectual negro teve de lidar ao longo de sua trajetória. (SILVA, 2014, p. 1-3).

O racismo presente carregava os imaginários de inferioridade atrelados aos negros, remetendo à escravidão. Os degraus lentamente galgados pela população negra

dentro da educação são transpassados em face às dificuldades impostas pelo aspecto social, econômico e pelo racismo. Essas dificuldades tornam a mobilidade social possível apenas a partir de um filtro, resultando em poucos negros avançando nos estágios mais altos da formação educacional e, conseqüentemente, no ensino superior.

Primeiros africanos a chegarem à USP, éramos os únicos e raros negros que circulavam pelos corredores de algumas faculdades. Nossos colegas eram todos brancos! Estranhámos bastante a situação porque nas universidades europeias, por causa da colonização, encontrávamos muitos negros africanos. Conseqüentemente, acreditávamos que aqui teríamos vários colegas negros brasileiros. Nenhum! (JAIME, LIMA, 2013, p. 523).

A experiência que o professor Kabengele Munanga reporta ao chegar como aluno do doutorado em Antropologia na USP, por volta dos anos 1975, em um passado recente (JAIME, LIMA, 2013), atesta mais uma vez a dolorosa mancha da ausência negra dentro da educação brasileira.

Durante esse período, a participação e o empenho do Movimento Negro em buscar e prover melhores condições, inclusive de educação para a população negra, constitui um papel fundamental na caminhada das conquistas e dos alcances. A Frente Negra Brasileira (FNB) apresentava como uma das suas frentes principais a educação. Neste caso, o termo “educação” era usado de maneira dual, tanto para os conceitos morais apregoados pela FNB quanto para a formação pedagógica propriamente dita: a alfabetização e a formação regular. Os papéis desempenhados pelos jornais negros no incentivo à educação instruíam a população sobre como o conhecimento poderia ser utilizado como uma arma contra o preconceito e a discriminação.

Em vários editoriais e notas, escreviam-se prédicas do tipo: “Negros, negros, ide para a escola, aprender, aperfeiçoar no manejo das letras alfabéticas para que possais, amanhã, tirar o melhor partido delas, para a glória do Brasil e de vossa raça oprimida” (A VOZ DA RAÇA, 1934, p. 4; DOMINGUES, 2008, p. 8).

A permanência da ação do Movimento Negro para educação da população continuou e focalizou a sua agenda em medidas em prol do maior acesso à educação. A partir de 1990, um período marcado pela queda da ideia de “democracia racial”⁴, o

⁴ A ideia de “democracia racial”, proveniente de um pensamento multiculturalista, configurava um “relacionamento mais amistoso entre indivíduos portadores de marcas raciais diferentes” (PAIXÃO, 2013, p. 124). O conceito pressupõe que “um país racial e culturalmente miscigenado, passava a vigorar como uma espécie de ideologia não oficial do Estado, mantida acima das clivagens de raça e classe e dos conflitos sociais” (SCHWARCZ, 2019, p. 325). Essa interpretação sobre as relações raciais no Brasil se tornou popularizada através das produções de Gilberto Freyre (2004), em “Casa Grande & Senzala”. A

Movimento Negro focou sua prática usando como eixo central a demanda por “políticas focalizadas”, comprometidas com a população negra e com o objetivo de diminuir desigualdades entre brancos e negros (OLIVEIRA, MOLINA, 2012).

Em 1996, após a “Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, teve início o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com a missão de discutir e formular propostas e projetos políticos para a valorização e a melhoria das condições de vida da população afro-brasileira. No ano de 2003, decretou-se que o GTI seria encarregado de analisar a situação e apresentar um plano de ação que visasse maior reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES (SANTOS; SAZAKI; SOUZA, 2013, p. 550). Como resultado, em 2004, o Ministério da Educação propõe à Casa Civil a medida provisória de destinar 20% das vagas em universidades públicas para negros autodeclarados. Em 2011, cerca de 125 instituições públicas de ensino adotaram algum tipo de ação afirmativa para o acesso aos seus cursos, por iniciativas estaduais ou de regimento próprio, em sua grande maioria (CAMPOS; DAFLON; JUNIOR, 2013). Dessa forma, foram atravessadas dificuldades para que houvesse uma implementação desta medida em âmbito nacional.

No mês de agosto, do ano de 2012, entrou em vigor a Lei nº 12.711, a qual foi regulamentada pelo decreto de nº 7.824. Ela estabelece a reserva de, no mínimo, 50% das vagas de ingresso em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) vinculadas ao Ministério da Educação para estudantes de ensino médio que tenham cursado essa etapa de maneira integral em escolas públicas. Além disso, metade destas vagas devem ser oferecidas para pessoas com renda per capita inferior a 1,5 salário mínimo (baixa renda). A outra parte das vagas destinadas são indicadas em proporção ao total oferecido para os respectivos autodeclarados: “pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE” (BRASIL, 2012; GASPAR; BARBOSA, 2013).

De acordo com a último Censo de Educação Superior do INEP (2017), os estudantes negros (pardos e pretos) correspondem a 32,4% do total de estudantes de curso superior em cursos presenciais e a distância. Quando considerado apenas estudantes pretos, esse percentual diminui profundamente para 6,4%.

democracia racial foi extremamente criticada por Florestan Fernandes (2008) na obra “A Integração do Negro na Sociedade de Classes”. De acordo com Fernandes, não seria possível falar em uma “democracia racial” no Brasil se a população negra continuava à margem das decisões e uso do sistema democrático. Para o autor, a democracia no país se manifestava de maneira restrita e autocrata, atendendo apenas à classe dominante.

Os dados do último Censo Demográfico (IBGE, 2010) analisados pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2012) tornam evidente que, enquanto os negros formavam 3,76% do total de estudantes de graduação superior, esse número nos programas de mestrado caía para 3,11%. Já nos programas de doutorado, o percentual se apresentava no mínimo com 2,36%. Em contrapartida, o percentual de indivíduos brancos no doutorado alcança o valor de 82,90%.

Ao avançar nos graus mais altos de formação, há um percentual reduzido de presença de indivíduos negros. A exemplo, quanto à autodeclaração da docência no Ensino Superior, os dados são mais escassos e pouco positivos a respeito da representatividade negra nesse espaço, e conseqüentemente na produção de conhecimento científico. Segundo dados levantados por Carvalho (2006), o percentual de professores negros na Universidade de Campinas (Unicamp) correspondia apenas a 0,2% do total de professores, 5 indivíduos dentre de 1.760 docentes. A situação da Universidade de Brasília também partilha de percentuais próximos: 15 docentes entre 1.500, compondo apenas 1% do total. De acordo com Arboleya, Ciello e Meucci (2015), a educação se apresenta como um dos mais expressivos indicadores das desigualdades, pois a mesma repercute no mundo do trabalho e nas possibilidades de ascensão social dos grupos negros.

Essa mínima representatividade de docentes negros, como seria notada a presença desses professores pelos discentes da Universidade? E quais os entraves sociais e econômicos na perspectiva dos discentes em continuar na pós-graduação? Essas são questões que perpassam o histórico da educação no Brasil, as quais serão foco de análise desse estudo.

Representatividade negra nos eixos formativos – docência do ensino superior

É importante enxergar a universidade como um lugar não apenas de formação, mas também de reprodução dos signos presentes na sociedade. Por alguns momentos, mostra-se mais evidente a reprodução destes signos, por ser um recorte selecionado mediante uma forma de ingresso.

A educação não está desvinculada de um exercício (diferente) de poder, ela pertence a um campo político, pois o ato de instituir diferenças nem sempre implica a garantia do direito. As diferenças, por vezes, são atribuídas ou percebidas em um contexto de relações assimétricas de poder, convertendo-se dessa maneira, em desigualdades. [...] Diante disso, a universidade não escapou da

naturalização construída pelas desigualdades, pois além de reproduzir os preconceitos existentes na sociedade, muitas vezes produz, mesmo que de forma silenciosa, através de ações. (ROESCH, 2014, p. 186-187).

A representatividade negra dentro da ciência brasileira, através dos eixos formativos de ensino, ainda conquista com dificuldade um espaço mais ampliado e uma abordagem mais diversa dentro do que é produzido (PIRES, 2014). Isso pode ser atestado através de diferentes recortes de pesquisa sobre a docência no Brasil.

Sobre a USP, [...], vale observar que na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, há apenas três professores negros entre 504, sendo um negro africano. No caso da UFRJ, informações passadas por professores e servidores ligados ao SINTUFRJ indicam que o Centro de Ciências da Saúde (CCS), a maior unidade acadêmica da universidade, conta com aproximadamente 800 professores, dos quais apenas três são negros. (CARVALHO, 2003, p. 309).

Outras situações semelhantes são reportadas, sendo cada uma delas mais estridentes do que outras. No entanto, todas apresentam o mesmo laudo: a ausência de docentes negros no ensino superior. O estudo de Caran (2010), o qual demonstra novamente a mesma realidade, compõe um levantamento sobre a docência de uma Instituição Pública de Ensino Superior.

Entre os 54 sujeitos [docentes], não foram evidenciadas pessoas da raça negra, o que mostra a ainda dificultosa ascensão desse segmento da população no ambiente universitário nacional; pois é difícil transitar em um espaço acadêmico e profissional historicamente ocupado por não negros. (CARAN, 2010, p. 741).

Esses recortes exemplificam o fato de que a ciência brasileira possui uma cor predominante, e esta cor não é negra. Isso pontua que boa parte dos estudos a respeito dos negros e a condição que os envolve não foram produzidos pelos próprios negros.

Após a introdução das vagas afirmativas nas Universidades Brasileiras, houve um aumento da temática racial nas pesquisas da CAPES (ARTES; MENA-CHALCO, 2017). É possível notar a maior representatividade em organizações e espaços de poder. Locais que prezam em reafirmar a não ocupação pela população negra, quando essa escassa ocupação ocorre, o reconhecimento de indivíduos negros em locais privilegiados parece destoar das estruturas comuns fundadas em construções racistas. Ocupar tais lugares é exercer também o lugar de fala. De acordo com Ribeiro (2017, p. 29), o lugar de fala “seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social ocupado por

certos grupos restringe oportunidades”. A ocupação da docência na educação superior por indivíduos negros é um debate estrutural, no qual os indivíduos, em sua subjetividade, representam lugares sociais marcados por racismo e desigualdade.

Na mobilização em torno dessa pauta, movimentada há quase 20 anos através de organizações sociais, há um destaque para a ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros). Dentre os seus objetivos gerais, esta organização se propõe a:

Congregar os Pesquisadores Negros Brasileiros; congregar os Pesquisadores que trabalham com temas de interesse direto das populações negras no Brasil e possibilitar publicações de teses, dissertações, artigos, revistas de interesse direto das populações negras no Brasil (ABPN, 2018).

Iniciativas semelhantes a essas trazem força às trajetórias individuais dos que estão inseridos nos âmbitos científicos e de pesquisa, resistindo a romper com as ideias inseridas no imaginário social. “[...] Ainda em seu imaginário instituído, um negro pode pertencer a lugares considerados como “inferiores” na sociedade. Dessa forma, é difícil associá-los a lugares que, na grande maioria, são ocupados por não negros.” (ROESCH, 2014, p. 184). Para Carvalho (2003), há também a interferência do processo de identificação e reconhecimento do negro, particularmente nos locais em que se encontra inserido:

A ausência de professores negros faz incidir sobre os alunos negros, pobres e ainda sobreonerados [sic] financeiramente, uma tripla discriminação: a injustiça simbólica de carecer de figuras modelares de identificação que os ajudem a construir uma autoimagem positiva e suficientemente forte para resistir aos embates do meio acadêmico racista em que têm que se mover (CARVALHO, 2003, p. 305-306).

A participação dos negros nos processos estruturais de educação e de construção do conhecimento possui grande relevância, como é pontualmente colocado por Munanga (2013):

A educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos para questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. Não se trata de recuperar uma memória que cuida apenas de nossas glórias, de nossos heróis e nossas heroínas, mas, sobretudo, de uma memória que busca a restauração de nossa história em sua plenitude [...]. No plano da prática, isto é, na implementação de políticas públicas capazes de incluir a plenitude do negro no sistema educativo. (MUNANGA, 2013, p. 29).

A ocupação dos lugares de formação do saber por pessoas pretas, como Munanga expõe, é uma restauração identitária e uma forma de questionamento sobre quem ocupa o lugar de formação científica no Brasil. A ausência histórica dos pretos nestes locais acrescentou mais carga aos estados de inferioridade que a sociedade relaciona ao perfil do preto. Estes agravos históricos reforçam o não reconhecimento do preto como formador da ciência e como indivíduo dotado de capacidade para alcançar outros estágios, principalmente aquelas que não estão relacionados ao aspecto servil. Dessa forma, busca-se a valorização da negritude como formadora de identidade legítima em indivíduos sociais, os quais podem transitar no dia-a-dia dentro dos ambientes educacionais, ocupando esses espaços por direito.

Por isso, a discussão trazida neste artigo propõe entender como a presença do negro enquanto docente é percebida através do discente. Um conjunto de aspectos serão observados através do arcabouço teórico e discussão presente na literatura científica sobre o tema.

Proposição metodológica

O presente estudo está inserido em uma pesquisa de maior amplitude, a qual observa as dinâmicas de raça e cor dentro das ciências da saúde na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Campus Recife, PE. Nesta pesquisa, há um interesse específico para o campo de saúde, selecionando os cursos de Enfermagem, Medicina e Odontologia, considerados como tradicionais em ciência e elitizados em sua formação, prática e, em alguns casos, até mesmo no atendimento (WICKBOLD; SIQUEIRA, 2018). Considerando este quadro, foi analisado e quantificado um recorte sobre a participação negra (discentes e docentes) no ambiente acadêmico, especificamente nos cursos mencionados anteriormente.

A pesquisa se utilizou dos métodos de análise quantitativa para obter dados dos discentes dos cursos de Enfermagem, Medicina e Odontologia e alguns de seus respectivos programas de pós-graduação do Centro de Ciências da Saúde, os quais são: Enfermagem, Cirurgia, Medicina Tropical e Odontologia, pertencentes à UFPE.

Para o cálculo do espaço amostral, foi considerada a quantidade de discentes matriculados referente ao primeiro semestre do ano de 2016, estabelecendo os seguintes critérios: Heterogeneidade a 50%; Margem de erro a 5% e o nível de confiabilidade a 95%. No nível de graduação, apresentam-se 329 discentes no curso de Enfermagem,

840 discentes em Medicina e 677 discentes em Odontologia.⁵ Compuseram os números do espaço amostral, respectivamente, 179, 270 e 259, totalizando 708 participantes. A amostra é teoricamente não probabilística e classificada em quotas, pois os participantes foram abordados sob o critério de disponibilidade de participação. Porém, visto o tamanho requisitado e posteriormente obtido, a amostra se aproxima de um coeficiente de aleatoriedade, tornando o limiar muito tênue entre uma classificação de amostra não probabilística ou probabilística.

Todos os discentes que compuseram o espaço amostral receberam um formulário de pesquisa presencialmente, dividido em três blocos de preenchimento: Informações Pessoais (Sexo, Escolaridade Materna e Paterna); Informações Acadêmicas (Ano de Ingresso, Graduação ou Programa de Pós-graduação, Interesse na Continuidade na Carreira Acadêmica); Exclusivo para Autodeclarados Negros (Utilização de Sistemas de Cotas, Concordância com a Política de Cotas, Critérios Utilizados para Autodeclaração, Reconhecimento de Situações de Preconceito e Racismo). Além disso, foi dado aos indivíduos conjuntamente o Termo de Concordância e Livre Esclarecimento (TCLE).

As variáveis abordadas nesse artigo são referentes ao ano de ingresso dos discentes; a autodeclaração dos discentes; a percepção de docentes negros em seus cursos e desejo e dificuldades em continuar na pós-graduação pelos discentes. Os dados foram quantificados e analisados no *SPSS v. 23 for Windows* e submetidos ao Gama para análise estatística de relação e dependência entre as variáveis “ano de ingresso” e “presença de professores negros”.

Resultados e discussão

As três graduações pesquisadas apresentaram maioria branca entre seus discentes, constituindo 43,7% (304), enquanto a autodeclaração parda compõe 40,3% (280), amarela 4,3% (30), preta 10,8% (75) e indígena 0,9% (6).

Quando analisado por graduação, é possível visualizar mais detalhadamente como se constitui a distribuição dos estudantes negros dentro dos cursos.

⁵ Os valores referentes ao total de estudantes matriculados em 2016 foram cedidos pelas coordenações de cada graduação participante (Enfermagem, Medicina e Odontologia).

TABELA 01 – Percentual Raça/cor por Curso de Graduação (%)

Raça/Cor	Curso de Graduação		
	Enfermagem	Medicina	Odontologia
Branca	56 (31,6%)	137 (51,7%)	110 (43,9%)
Parda	75(42,4%)	105 (39,6%)	100 (39,5%)
Amarela	12 (6,8%)	4 (1,5%)	14 (5,5%)
Preta	33 (18,6%)	17 (6,4%)	25 (9,9%)
Indígena	1 (0,6%)	2 (0,8%)	3 (1,2%)
Total:	179 (100%)	270 (100%)	259 (100%)

Fonte: Elaborado pela autora

A cor predominante nos cursos de Medicina e Odontologia é branca, representando os percentuais referentes de 51,7% (137) e 43,9% (110). Enfermagem apresenta uma maioria parda, que forma 42,4% (75). Considerando os três cursos, Enfermagem é o único que destoa do “padrão” de Medicina e Odontologia, com uma representação maior de autodeclarados pardos, e também o maior percentual de autodeclaração preta, 18,6% (33), em relação aos outros cursos. Em Medicina, o percentual de pretos equivale a 6,4% (17). Já em Odontologia, esse percentual é de 9,9% (25). É notório que o retrato do graduando de Enfermagem segue um perfil diferente do graduando de Medicina e Odontologia. Esse também é um exemplo de como alguns cursos e profissões seguem determinados rumos de acordo com suas remunerações e hierarquias dentro de suas realidades. Os estudos de Spíndola (2008) e Souza et. al (2013) apresentam estatísticas relevantes a respeito da graduação de Enfermagem, na qual os percentuais de ingresso de discentes oriundos de escolas públicas e autodeclarados negros no Rio de Janeiro constavam ser maiores do que de outros cursos de saúde, como medicina.

“Esses são efeitos da reprodução das desigualdades que são próprios do profissionalismo, afinal existem profissões com mais prestígio, e que produzem vantagens econômicas e simbólicas mais expressivas” para a própria profissão (MAAS, 2018, p. 2). Considerando o baixo percentual de estudantes pretos autodeclarados nos cursos de medicina e odontologia, estes lugares se colocam como associados a um maior poder econômico e reconhecimento social, apresentando-se como locais excludentes para indivíduos de minoria de poder. Consequentemente, diante do racismo estrutural, tal lugar se encerra enquanto pouco ocupado por pessoas pretas. Esse não é o

caso do curso de enfermagem, o qual recebe menor prestígio social e se apresenta mais ocupado por indivíduos pardos e pretos.

De acordo com Silvio Almeida (2019), o racismo estrutural se configura na forma como a ordem social foi organizada. As égides e fundamentos das estruturas sociais perpassam fundamentos racistas, que são manifestados nas esferas das instituições, economia e subjetividade. “As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (ALMEIDA, 2019, p. 31).

Uma das questões a respeito das informações acadêmicas diz respeito à recordação de professores negros como docentes durante a trajetória da graduação desses estudantes. A importância dessa percepção de professores negros no ensino superior por parte dos alunos enfatiza o referencial que esses professores se tornam para os discentes, especialmente discentes negros (SILVA; EUCLIDES, 2018).

Os graduandos, em sua maioria, afirmaram que se recordavam do fato de terem tido aulas ministradas por professores negros. A proporção de discentes que responderam afirmativamente a essa questão se deu da seguinte forma: 74,4% (131) de Enfermagem, 94,7% (248) de Medicina e 84,9% (213) de Odontologia. Mesmo com resultados tão positivos, é necessário considerar que os cursos de saúde na UFPE apresentam formação básica conjunta e é provável que esses docentes sejam os mesmos para as três graduações. Em alguns formulários, havia alguns escritos dos participantes nos seguintes termos: “Sim, mas apenas dois professores”. Outras mensagens semelhantes foram escritas pelos graduandos ao lado da questão.

Os resultados desta questão foram submetidos ao Coeficiente Gama, utilizado para medir o grau de associação a nível ordinal, com a finalidade de detectar relações lineares entre as variáveis.

Relacionando a resposta dos discentes sobre a presença de professores negros e o ano de ingresso dos discentes, torna-se mais evidente a conjuntura em que se encontra a afirmativa “sim” da grande maioria das respostas. Isso ratifica um aspecto supracitado, sobre a formação conjunta dos cursos de saúde e o fato dos mesmos professores negros estarem presentes nas três graduações. Consequentemente, isso se refere a formação de área básica dos cursos.

TABELA 02 – O ano de ingresso dos discentes e a presença de professores negros

Ano de Ingresso	“Você tem/teve professores negros?”	
	Sim	Não
2010 – 2013	83,0% (73)	17,0% (15)
2014 – 2016	87,5% (393)	12,5% (56)
2017 – 2018	82,6% (123)	17,4% (26)

Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados submetidos ao Coeficiente Gama, o valor obtido foi de 0,51. Isso significa que não há relação linear e monotônica entre os dados submetidos ao teste. Logo, compreende-se que não há uma relação vetorial entre esses dados, nem de forma positiva ou negativa. Não há como sustentar a hipótese de que, ao longo dos anos (através dos diferentes anos de ingresso dos discentes, abrangendo turmas mais antigas e mais novas dentro das graduações pesquisadas), houve uma progressão ou regressão linear do número de docentes negros.

De maneira mais compreensível, a tabulação cruzada entre “O ano de ingresso dos discentes” e “Presença de professores negros” mostra que não houve uma mudança que apontasse para o indício de uma variância positiva ou negativa do número de docentes negros. Remetendo a uma informação anterior, esse “sim” de grande parte dos estudantes provavelmente é referente aos mesmos e poucos docentes comuns às disciplinas básicas comuns aos cursos de saúde. A oralidade dos estudantes apontava um ou outro professor em disciplinas específicas, e apenas uma professora negra no ciclo básico.⁶

De acordo com Arboleya, Ciello e Meucci (2015), no começo dos anos 2000, os percentuais de professores negros nas universidades públicas brasileiras eram próximos a 1%. Após as ações afirmativas, não houve mudanças tão perceptivas. Dentre as universidades pesquisadas pelas autoras, o aumento não significou acima de 2% do quadro docente.

Os apontamentos obtidos pelos dados colhidos nessa pesquisa e os registrados na literatura científica demonstram situações similares de ausência de professores negros

⁶ Informações sobre a autodeclaração de docentes do Ensino Superior comumente são escassas nas universidades. Essa dificuldade também é atestada por José Jorge Carvalho (2006), o qual consultou pessoalmente e por ligação alguns professores para traçar estimativas, visto a ausência desse dado por meios oficiais.

no Ensino Superior. A ausência histórica de negros nestes locais acrescenta uma carga de “responsabilidade sobre a representação da raça” aos professores negros que ocupam essas posições, os quais enfrentam racismo por serem lidos como não pertencentes a tais lugares (BUJATO; SOUZA, 2020). A resposta dos discentes sobre a presença de professores, além da análise que demonstrou a constância de um determinado percentual de docentes, ressalta a rigidez dos agravos históricos no ensino superior, por conta justamente do racismo. Ribeiro (2001) fez um compilado de relatos de docentes de ensino superior em Instituições Públicas, dentre os quais se observa o exemplo a seguir:

Na época em que eu estava na faculdade (medicina) nós éramos quatro negros [...] você imagina 180 alunos por turmas, durante 6 anos [...] A universidade não é um espaço democrático, as oportunidades não são iguais para todos, até na escolha das profissões. (RIBEIRO, 2001, p. 147).

O retrato apresentado na situação supracitada não parece estar distante dos dados analisados no presente artigo. A maioria branca nos cursos de alto prestígio é uma realidade que se repete no corpo discente, e conseqüentemente no corpo docente. O levantamento da ABPN, em 2012, mostrou o percentual de associados segundo área de formação, contendo apenas 2% dos associados nas Ciências da Saúde (PIRES, 2014). As representações negras na docência são resistências diante de uma realidade a qual afirma que a docência seria um “não-lugar” para o negro (BUJATO; SOUZA; 2020).

Quando ocorre essa ocupação, há uma responsabilidade sobre o docente negro, sobre seu papel diante do discente. Silva e Euclides (2018) reúnem relatos de professoras negras, as quais compartilham a responsabilidade diante do cenário recente das vagas afirmativas:

Não adianta eu lutar por ações afirmativas se eu não me construir como referencial dentro da universidade e poder acolher outros negros e negras que chegarem lá. Até hoje é que eu digo assim: ó, a negrada tem que chegar até o doutorado. Não basta você chegar até a graduação dentro da universidade, não basta. Eu estou com dois casos recentes de duas mulheres negras que eu conheço. Uma delas, simplesmente, ela não defendeu. Ela perdeu o doutorado. Isso é uma perda coletiva. (SILVIA; EUCLIDES, 2018).

As dificuldades após o ingresso denotam o racismo presente nas estruturas do ensino superior. As desistências e adversidades presentes no trajeto até alcançar a pós-graduação mostram que a garantia do acesso é um passo necessário, mas um passo inicial de uma longa jornada. O interesse em continuar na pós-graduação compôs uma das variáveis de análise. Segundo os dados, 90,1% (621) dos estudantes afirmaram

querer continuar na pós-graduação. Quando a análise ocorre a partir das autodeclarações, o percentual positivo aparece em todas as autodeclarações. Sendo assim, 91,7% (271) dos estudantes brancos, 87,4% (243) dos estudantes pardos, 90% (27) para amarelos, 93,2% dos pretos e todo o contingente indígena (6) respondeu “sim” para tal questão.

O interesse em cursar a pós-graduação pode se encontrar entrelaçado com o aumento de vagas e oportunidades, que tem alargado os horizontes dos estudantes para novas perspectivas de futuro (DINIZ; GOERGEN, 2019). Entretanto, quando se questiona sobre as dificuldades que estariam relacionadas a continuidade na pós-graduação, através das autodeclarações dos discentes, visualiza-se um cenário socioeconômico que é conflitante com os desejos do estudante.

TABELA 03 – Maiores dificuldades em continuar a formação em programas da pós-graduação (%)

Autodeclaração raça/cor	“Qual a sua maior dificuldade em continuar a formação em programas de pós-graduação?”			
	Ausência de bolsas	Não há oferta de interesse em sua região	Prefere exercer a profissão	Outros
Branca	39,4% (104)	1,9% (5)	45,1% (119)	13,6% (36)
Parda	44,8% (112)	2% (5)	40,1% (101)	12,8% (32)
Amarela	50,0% (14)	3,6 (1)	35,7% (10)	10,7% (3)
Preta	58,8% (40)	1,5% (1)	32,4% (22)	7,4% (5)
Indígena	16,7% (1)	16,7% (1)	33,3% (2)	33,3 (2)

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados apresentados mostram as polaridades presentes nas respostas. Há mais preferência pelas assertivas “ausência de bolsas” e “prefere exercer a profissão”. Contudo, esses polos de resposta variam de acordo com a autodeclaração do discente. A ausência de bolsas se torna um fator limitante para 39,4% (104) dos estudantes brancos, enquanto 45,1% (119) afirmam preferir exercer a profissão. Para estudantes negros (pardos e pretos), é a ausência de bolsas que aparece como fator limitante, com 44,8% (112) para estudantes pardos e 58,8% (40) para estudantes pretos.

Aqueles que optaram pelo marcador “outros” portavam de um espaço que poderia ser preenchido. Neste espaço, dificuldades como ter filhos pequenos, não residir

em Recife e o custo da permanência por mais tempo na cidade foram repetidamente escritas pelos estudantes. Além disso, foram elencadas razões como a cobrança, o estresse e a ansiedade que envolvem a rotina acadêmica

Esse fato também pode ser comprovado com o percentual de distribuição de bolsas, dado coletado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por Tavares, Braga e Lima. A pesquisa reúne a distribuição das principais bolsas: Iniciação Científica, Programas de mestrado e doutorado. Nisto, é possível perceber uma diferença considerável entre a distribuição de bolsas quando considerado o fator cor/raça. Os percentuais demonstram o favorecimento do grupo mais abrangente dentro da academia.

As bolsas no país totalizaram 91.103, em janeiro de 2015. A participação de bolsistas brancos é muito significativa, cerca de 58%. Os/as bolsistas negros/as são aproximadamente um quarto do total de bolsistas (26%). O percentual de amarelos e de indígenas é bem pequeno, sendo que a porcentagem de indígenas não atinge 1%. Cabe destacar que aqueles que não desejam declarar sua cor/raça representam quase 11% do total (9.918). (TAVARES; BRAGA; LIMA, 201?, p. 2).

Esses resultados tornam evidente uma realidade ainda presente por causa do racismo estrutural e institucional (ALMEIDA, 2019). O curso de uma pós-graduação se tornaria possível somente com o suporte de uma remuneração financeira. Sem tal auxílio, estudantes de baixa renda e negros – como demonstrado nos resultados – se encontrariam impossibilitados de continuar. Isso demonstra que o percurso até a docência de um ensino superior, em que se requer mestrado e por vezes doutorado, é um longo trajeto para esses indivíduos. Fica evidente que, além dos processos seletivos que exigem um preparo de currículo com atividades extra disciplinares, há o racismo sob as seleções e distribuição de bolsas, fator limitante para a maioria dos estudantes negros (FERES JÚNIOR *et. al*, 2018).

Diante desse breve panorama, as perspectivas de uma pós-graduação e docência mais negra são transpassadas pelos entraves sociais de desigualdade de renda e oportunidades de acesso. Essa situação no ambiente acadêmico por vezes não se torna tão visualizada. O fato de existir uma discussão e produção teórica sobre o tema, de acordo com Arboleya, Ciello e Meucci (2015), turvam a percepção da ausência de indivíduos negros na pós-graduação e na docência do ensino superior.

Esse deslocamento de anseio por esses espaços educacionais e a contraposição das condições atestadas pelos discentes negros são uma encruzilhada entre “o agora, mas ainda não”. Ocupar esses lugares “constituiria elemento de quebra do estigma

imposto pelo modelo social branco e subjetivado pelos sujeitos. Mais do que via de ascensão social, a educação aqui aparece como estratégia contestatária do modelo social operante” (ARBOLEYA; CIELLO; MEUCCI, 2015, p. 911). A representação negra na docência e maior ocupação na educação superior são mobilidades sociais e econômicas que conferem perspectivas à população negra.

Considerações finais

As lacunas consequentes do período de escravidão e dos entraves racistas da sociedade para a população negra é um preço pago pelo país: “esse preço a todos os respeitos, é duro demais, e caro demais, para o desenvolvimento inorgânico, artificial, e extenuante que tivemos” (NABUCO, 2000, p. 89). Essas consequências são inclusive sentidas nas esferas educacionais, as quais se constituíram como campo desse trabalho. Ao adentrar nos estágios de educação superior do Brasil, encontram-se ainda presentes tanto marcas evidentes e quanto disfarçadas das estruturas das diferentes formas de racismo. Nota-se que a ciência brasileira ainda tem uma predominância de cor e fala (RISTOFF, 2016).

Dentro deste ambiente, encontram-se negros e negras com estigmas históricos e bagagens decorrentes da história coletiva de sua cor/raça e de suas histórias pessoais. Para Goffman (2004, p. 05), “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros [...]. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles, encontradas”. De maneira análoga aos preceitos de Goffman, por meio da história, é possível visualizar que a forma como a identidade negra foi “lida” e compreendida na sociedade submeteu o negro e o vinculou a um estigma negativo dentro do imaginário coletivo.

Uma maior representação negra na educação é uma subversão dos estigmas sociais comuns aos negros. Entretanto, ainda não há uma paridade na ocupação da educação superior pela população negra, quando comparado com estudantes e docentes em sua totalidade. Mesmo com a inserção das políticas afirmativas de recorte específico, ainda é cedo para atestar que as diferentes trajetórias da população negra se encontram em par de igualdade na educação superior (FERES JÚNIOR et. al, 2018). Bem como, após o acesso ao ensino superior a trajetória dentro da graduação e da pós-graduação se encontra com limitações decorrente da oferta de bolsas, fator que reflete as

desigualdades econômicas em que a população negra ainda se encontra, em grande maioria.

Os dados não apontam um aumento na quantidade de docentes negros nas graduações dos cursos de saúde. Os resultados positivos estão apontando possivelmente para os mesmos agentes sociais, comuns nas bases curriculares dos cursos de saúde. Esse resultado sugere uma participação escassa de professores negros na formação dos discentes participantes, permitindo a captura de um contexto amplo de ausência de docentes negros e negras no ensino superior, reafirmados pela literatura e dados científicos. Entretanto, a representação desses professores ainda se faz pertinente para esses discentes, visto que mesmo com um ou dois professores (como mencionado pela oralidade e escrita de alguns), afirmaram a sua presença.

A questão sobre a representatividade negra nos eixos educacionais consegue atualmente alcançar novos lugares por meio do maior acesso e de políticas públicas, como a aplicabilidade da Lei nº 12.711/2012. Através da reserva de vagas, é observada uma mudança gradual no percentual de ingresso de indivíduos negros nas Universidades Públicas. Essas medidas proporcionam a visualização de uma mudança corrente e que serão provavelmente mais percebidas concretamente em um futuro não especificado.

Os processos educacionais perpassam pelas subjetividades do indivíduo. Uma não representação negra em tais processos é um reflexo sobre as construções elitizadas comuns em cursos de alto prestígio, ditos como “profissões imperiais” (VARGAS, 2010). As diferentes maneiras de enxergar o mundo e questionar a importância de uma maior pluralidade na ciência instiga a confirmação de que a educação não deve ser arma de dominação, mas de libertação.

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. (HOOKS, 2013, p. 36).

Nisto, quais seriam as perspectivas para a formação de um ensino superior mais negro? Diante das rápidas mudanças e incertezas nas quais o nosso país se encontra, é possível visualizar o futuro sem turvar a vista? As conquistas reivindicadas por manifestações populares, presença marcante do Movimento Negro, conseguiram que aqueles que se encontravam tão à margem pudessem subir degraus e modificar percentuais que já são notados. A docência é um estágio que precisa ser mais

conquistado. Enegrecer os currículos e a universidade, tornando-os mais plurais e multirraciais, é uma forma de execução que os princípios democráticos sejam realmente válidos.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Polén, 2019. 192 p. (Feminismos Plurais).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS. **Quem somos**. Disponível em: <https://www.abpn.org.br/quem-somos>. Acesso em: 18 jul 2018.

ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. "Educação para uma vida melhor": trajetórias sociais de docentes negros. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 882-914, out./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742015000400882&lang=pt#fn3. Acesso em: 21 jul. 2018.

ARTES, Amélia; MENA-CHALCO, Jésus. Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses e dissertações da Capes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 43, n. 4, out./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000401221&lang=pt#B17. Acesso em: 27 jul. 2018

A VOZ DA RAÇA. São Paulo, 03 fev. 1934. Disponível em: <http://biton.uspnet.usp.br/imprensanegra/index.php/a-voz-da-raca/a-voz-da-raca-03021934/>. Acesso em: 11 out. 2020

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BISSIGO, Diego Nones. **A “eloquente e irrecusável linguagem dos algarismos”**: a estatística no Brasil imperial e a produção do recenseamento de 1872. 2014. 203f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BUJATO, Isabela Ariane; SOUZA, Eloisio Moulin. O contexto universitário enquanto mundo do trabalho segundo docentes negros: diferentes expressões de racismo e como elas acontecem. **Revista Eletrônica de Administração**. Porto Alegre, v. 26, n.1, p. 210 – 237. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-23112020000100210&lang=pt. Acesso em: 05 out. 2020.

CARAN, Vânia Claudia Spoti et. al. Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior do Brasil. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 23, n. 6, 2010, p. 737-744. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002010000600004>. Acesso em: 05 out. 2020.

CARVALHO, José Jorge. A luta anti-racista dos acadêmicos deve começar no meio acadêmico. **Série Antropologia UnB**, Brasília, n. 394, 2006. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie394empdf.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

CARVALHO, José Jorge. As Ações Afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas Ciências Sociais Brasileiras. **Revista Teoria e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 42 e 43, jan./jul. 2003. Disponível em <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1071.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2018.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). **Mestres 2012**: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília: CGEE, 2012. 428 p. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/Mestres2012%28corrigido_18jun2013%29_9536.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

DAFLON, Verônica Toste; JUNIOR, João Feres; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 43, n. 148, jan./abr. 2013, p. 302-327. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/261/276>. Acesso em: 05 fev. 2019.

DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA (DGE). **Relatorio e Trabalhos Estatísticos, apresentados ao illm. e exm. sr. Conselheiro Dr. José Bento da Cunha e Figueiredo, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império pelo Diretor Geral Conselheiro Manoel Francisco Correia em 31 de dezembro de 1876**. Rio de Janeiro: Tipografia de Hyppolito José Pinto, 1877.

DINIZ, Rosa Virgínia; GOERGEN, Pedro. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 573-593, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000300573&lang=pt. Acesso em: 12 out. 2020

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente negra brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, set./dec. 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503908>. Acesso em: 06 fev. 2019.

FERES JÚNIOR, João *et. al.* **Ação Afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2008. 208 p. (Sociedade e Política).

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da raça branca. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. 440p.

FERREIRA, Ligia Fonseca. Luiz Gama por Luiz Gama: carta a Lúcio de Mendonça. **Teresa**, n. 8-9, p. 300-321, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. 49 Ed. Recife: Global. 2004. 728p.

GASPAR, Lúcia; BARBOSA, Virgínia. **Ações afirmativas e política de cotas no Brasil**: uma bibliografia, 1999 – 2012. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2013.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 Ed. São Paulo: Editora LTC. 160 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Wmf Martins Fontes. 2013. 288p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior de 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 31 jan. 2019.

JAIME, Pedro; LIMA, Ari. Da África ao Brasil: Entrevista com o professor Kabengele Munanga. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 507-552, 2013. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/43854882?read-now=1&seq=20#page_scan_tab_contents. Acesso em: 30 jan. 2019.

JESUS, Carolina Maria. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 206p.

LUNA, Franciso Vidal; COSTA, Iraci del Nero da. A presença do elemento Forro no conjunto de proprietários de escravos. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 32, n. 7, p. 836-841, 1980. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/109762962/A-presenca-do-elemento-forro-no-conjunto-de-proprietarios-de-escravos>. Acesso em: 05 out. 2020.

MAAS, Lucas Wan Der. Análise comparativa da base social da medicina e enfermagem no Brasil entre os anos de 2000 e 2010. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol. 34, n. 3, 08 mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2018000305007&lang=pt. Acesso em: 22 jul. 2018.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. São Paulo: Pubifolha, 2000. 193p.

PAIVA, Eduardo França. Alforrias. *In*: SCHWARCZ, Lilia; GOMES, Flávio (orgs.) **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 92-98 p.

PAIXÃO, Marcelo. **500 anos de solidão**: estudos sobre desigualdades raciais no Brasil. Curitiba: Appris, 2013. 337p.

PIRES, Maria Fernanda Chiari. **Docentes Negros na Universidade pública brasileira**: Docência e pesquisa como resistência e luta. 2014. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

OLIVEIRA, Edna Imaculana Inácio de; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro universitário do leste de Minas Gerais: o caso do ProUni. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 743-769, set./dez. 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812012000400011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 fev. 2019

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. 1 ed. São Paulo: Polén Livros, 2019. 128p.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. **O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo**. 2001. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do Campus Impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 9, jan./jun. 2016.

Disponível em:

http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf. Acesso em: 21 jul. 2018.

ROESCH, Isabel Cristina Côrrea. **Docentes negros: imaginários, territórios e fronteiras do ensino universitário**. 2014. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014

SANTOS, Hélio; SOUZA, Marcilene Garcia de; SASAKI, Karen. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 542-563, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/377>. Acesso em: 18 mar. 2016

SILVA, Denize Aparecida da. **“Plantadores de raiz”**: Escravidão e compadrio nas freguesias de Nossa Senhora da Graça de São Francisco do Sul e de São Francisco Xavier de Joinville – 1845/1888. 2004. 121f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014

SILVA, Luara dos Santos. Negro, intelectual e professor: Hemetério José dos Santos e as questões raciais de seu tempo (1875 – 1920). In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO: SABERES E PRÁTICAS CIENTÍFICAS, 16., 2014. **Anais [...]** Rio de Janeiro: 2014. p. 1-12. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400476138_ARQUIVO_textoAnpuhfinal.pdf. Acesso em: 05 fev. 2019

SILVA, Carla Aparecida. Aprendizagens outras com as narrativas de Esperança Garcia: memória e luta de mulheres escravizadas no Brasil. In: JORNADAS NACIONALES, 13. CONGRESO IBEROAMERICANO DE ESTUDIOS DE GÉNERO, 8. **Anais [...]** Buenos Aires: 2018. p. 1-8. Disponível em: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JNHM/XIII-VIII-2017/paper/view/3584>. Acesso em: 05 out. 2020.

SILVA, Joselina da; EUCLIDES, Maria Simone. Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil). **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n.70, p. 51-66, jul/ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58760>. Acesso em: 05 out. 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 373p.

SOUZA, et. al. Perfil socioeconômico e cultural do estudante ingressante no Curso de Graduação de Enfermagem. **Rev. enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 21, n 2, p. 718-722, dez. 2013. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v21esp2/v21e2a04.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

SPINDOLA, Thelma; MARTINS, Elizabeth Rose da Costa; FRANCISCO, Márcio Tadeu Ribeiro. Enfermagem como opção: perfil de graduandos de duas instituições de ensino. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 61, n. 2, p. 164-169, abr. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672008000200004>. Acesso em: 05 de out. 2020.

TAVARES, Isabel; BRAGA, Maria Lúcia de Santana.; LIMA, Betina Stefanello. **Análise sobre a participação de negras e negros no sistema científico**. [s. l.]: CNPQ, 201?. Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/1f95db49-f382-4e22-9df7-933608de9e8d>. Acesso em: 13 out. 2020

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. *Revista Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2553/2173>. Acesso em: 05 out. 2020.

WICKBOLD, Christiane Curvelo; SIQUEIRA, Vera. Política de cotas, currículo e a construção identitária de alunos de Medicina de uma universidade pública. **Proposições**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 83-105, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000100083&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2018.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Letramento e escolas. *In*: SCHWARCZ, Lilia; GOMES, Flávio. **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 292 – 297.

Recebido em julho de 2020.

Aprovado em setembro de 2020.