



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS-CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

JOSINEY DA SILVA TRINDADE

ENTRE A “HARMONIA”, O RACISMO VELADO E O SILÊNCIO: as relações raciais
entre negros/as e brancos/as no curso de Medicina da Universidade Federal do Pará

CAMETÁ (PA)
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS-CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

JOSINEY DA SILVA TRINDADE

ENTRE A “HARMONIA”, O RACISMO VELADO E O SILÊNCIO: as relações raciais
entre negros/as e brancos/as no curso de Medicina da Universidade Federal do Pará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Tocantins-Cametá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Aparecida de Pinho
Coorientador: Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos

CAMETÁ (PA)
2023

À minha família e aos amigos e amigas que comigo sonham e comigo lutam. À toda a juventude negra que ocupa e transforma as universidades públicas brasileiras.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

T832e Trindade, Josiney da Silva.
Entre a "harmonia", o racismo velado e o silêncio : as relações raciais entre negros/as e brancos/as no curso de Medicina da Universidade Federal do Pará / Josiney da Silva Trindade. — 2023.
120 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Vilma Aparecida de Pinho
Coorientador(a): Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Cametá, Programa de Pós-Graduação em
Educação e Cultura, Cametá, 2023.

1. relações raciais . 2. Medicina. 3. racismo. 4. branquitude
. 5. silêncio institucional . I. Título.

CDD 379.2

ENTRE A “HARMONIA”, O RACISMO VELADO E O SILÊNCIO: as relações raciais entre negros/as e brancos/as no curso de Medicina da Universidade Federal do Pará

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, do Campus Universitário do Tocantins/ Cametá, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Educação e Cultura.

Data de aprovação: 07/07/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vilma Aparecida de Pinho
(Orientadora)

Prof. Dr. Sérgio Pereira Santos
(Coorientador)

Profa. Dra. Francilene de Aguiar Parente
(Membro interno da Banca Examinadora)

Prof. Dr. Ahyas Siss
(Membro externo da Banca Examinadora)



ATA DE DEFESA PÚBLICA – DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ao sétimo dia do mês de julho do ano de dois mil e vinte três, às quinze horas, na Sala de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS) da Universidade Federal do Pará (UFPA), em cumprimento à Resolução CONSEPE/UFPA n.º 4.515/2014, que regulamenta o Regimento Interno do PPGEDUC/UFPA, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação de Mestrado intitulada "**ENTRE O RACISMO VELADO, O SILÊNCIO E A "HARMONIA": AS RELAÇÕES RACIAIS ENTRE NEGROS/AS E BRANCOS/AS NO CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**", de autoria de **JOSINEY DA SILVA TRINDADE**, discente da turma 2021 do PPGEDUC/UFPA. A sessão foi aberta pela presidenta da Banca Examinadora, que fez a apresentação formal dos membros da Banca, constituída pela Presidenta Prof^a. Dr^a. Vilma Aparecida de Pinho (Orientadora, PPGEDUC/UFPA), pelo Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos (coorientador) pela examinadora interna ao Programa Prof^a. Dr^a. Francilene de Aguiar Parente (PPGEDUC/UFPA) e pelo examinador externo ao Programa Prof. Dr. Ahyas Siss (UFRRJ). A seguir, a palavra foi concedida ao discente que, dentro do tempo regulamentar, realizou a apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o candidato, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação do trabalho. Os membros da Banca Examinadora consideraram o trabalho final: (X) **Aprovado sem recomendações** / () **Aprovado com recomendações** / () **Reprovado** (no caso de *aprovação com recomendações* ou de *reprovação*, inserir aqui as considerações da Banca). Cumpridas as formalidades de pauta, às dezessete horas e vinte minutos a presidência da Banca Examinadora encerrou a sessão e, nada mais havendo a tratar, eu, Vilma Aparecida de Pinho, lavrei a presente Ata que, depois de lida e aprovada, segue assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela Coordenação/Secretaria do PPGEDUC, e, posteriormente, será homologada pelo Colegiado do PPGEDUC/UFPA.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO E CULTURA



ATA DE DEFESA PÚBLICA – DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Documento assinado digitalmente



VILMA APARECIDA DE PINHO
Data: 11/07/2023 21:28:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Vilma Aparecida de Pinho
Orientadora

PPGEDUC/UFPA

Documento assinado digitalmente



SERGIO PEREIRA DOS SANTOS
Data: 21/07/2023 17:07:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos
Coorientador

Documento assinado digitalmente



FRANCILENE DE AGUIAR PARENTE
Data: 13/07/2023 19:41:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Francilene de Aguiar Parente
Examinadora Interna
PPGEDUC/UFPA

Documento assinado digitalmente



AHYAS SISS
Data: 11/07/2023 16:58:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ahyas Siss
Examinador Externo
UFRRJ

AGRADECIMENTOS

Por mais essa conquista, sou grato. Sou grato a Olorum, o Deus criador. Sou grato a Ogum, pai guerreiro e meu protetor. Ogunhê! Sou grato a Oxum, mãe doce e bondosa que cuida de mim. Ora Yê Yê Ô! Sou grato a Oxóssi, que juntamente a Ogum e Oxum tem me protegido e me guardado, especialmente nesses últimos meses. Òké Aro! Gratidão ao Deus Jeová que, pelas insistentes orações de minha mãe, tem sempre me protegido e abençoado. Enfim, agradeço a todos meus guias e à toda espiritualidade que tem me acompanhado.

Me remeto agora aqueles e aquelas que, de algum modo, também estiveram comigo nessa jornada. Em primeiro lugar, agradeço à minha família, em especial minha mãe, pois são minha força e meu motivo para nunca desistir, sempre persistir. Agradeço aos meus amigos e amigas que se engajaram para tornar possível minha ida e permanência na cidade onde realizei o mestrado. Agradeço especialmente à Ritiely Costa, que se mostrou uma grande amiga, sempre disposta a me apoiar. Ao Péricles de Oxalá, amigo de outras datas e colega de turma, agradeço pela companhia durante o mestrado e o intercâmbio, pela partilha de conhecimentos e, principalmente, por me suportar nos dias de estresse e antipatia (risos).

Agradeço a disponibilidade da juventude que se sensibilizou com esse estudo e contribuiu de forma significativa para executá-lo, por meio das suas experiências. Agradeço especialmente à juventude negra que ocupa e transforma nossas instituições públicas de Educação Superior. Nesse contexto, não posso deixar de agradecer profundamente à minha orientadora, Profa. Dra. Vilma Aparecida de Pinho (PPGEDUC-UFPA), que me proporcionou uma trajetória de muitas realizações, compartilhou seu conhecimento, foi paciente e acolhedora...foi e é uma grande amiga. Espero que nossa parceria continue. Muito obrigado por tudo! Estendo meus agradecimentos ao meu coorientador, Prof. Dr. Sérgio Pereira do Santos (PPGE-UFMT), pois suas contribuições foram ricas e imprescindíveis para este estudo. Lhe tenho como referência.

Nesse momento, não posso deixar de expressar minha profunda gratidão à Profa. Dra. Regina Celi Alvarenga de Moura Castro (FAE-UFPA) por sua disponibilidade e bondade. Você foi amiga quando precisei e foi uma mãe quando a minha não pode me auxiliar. Minha profunda e sincera gratidão. Lhe tenho como referência.

Agradeço ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD-AM) pela oportunidade de realizar o intercâmbio na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), pelo qual foi possível vivenciar experiências pessoais maravilhosas e aprofundar meus conhecimentos. Aproveito e estendo meus agradecimentos à Profa. Dra. Candida Soares

da Costa (anfitriã) e à Profa. Dra. Ana Luisa Alves Cordeiro, coordenadoras do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), que me acolheram durante o intercâmbio. Agradeço a todos e todas integrantes do NEPRE pela acolhida e trocas de conhecimento, especialmente à Isabel Ferreira, Joelma Pereira, Nelice Ferraz, Larissa Pinheiro, Benedita Costa, Lupita Amorim, Telma Amorgiana e Mauricio Macedo. Por fim, agradeço à Audrilene Santos, que conheci durante o intercâmbio, e que se tornou uma agradável amizade. Obrigado por sua simplicidade e serenidade. Você é maravilhosa!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 O CAMPO DE PESQUISA E A PESQUISA DE CAMPO: OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	20
1.1 O campo de pesquisa: Universidade Federal do Pará, <i>Campus</i> Universitário de Altamira, e o curso de Medicina	20
1.2 A pesquisa de campo: os procedimentos teórico-metodológicos	27
2 OS ESTUDOS SISTEMÁTICOS DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: ÀS “ONDAS” TEÓRICAS	32
2.1 Donald Pierson e a sociedade multirracial de classes: a primeira onda	33
2.2 Thales de Azevedo e as elites de cor: ainda a primeira onda	40
2.3 Florestan Fernandes: a segunda onda	46
2.4 Carlos Hasenbalg, discriminação e desigualdades raciais no Brasil: a terceira onda	53
3 O SILÊNCIO E O RACISMO: DOS PRIVILÉGIOS E DESVANTAGENS RACIAIS ÀS PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS	58
3.1 Conhecendo os participantes da pesquisa: o perfil socioeconômico e racial	58
3.2 Percepções dos/as discentes sobre as políticas de ação afirmativa na Universidade Federal do Pará (UFPA): entre avanços e percalços	60
3.3.1 Políticas de ação afirmativa: delimitação do conceito	60
3.3.2 Políticas de ação afirmativa na percepção dos/as discentes: uma “porta de entrada”..	64
3.3 Branquitude, privilégios raciais e desvantagens raciais no curso de Medicina ...	70
3.4 Entre “panelinhas” e relações raciais “harmônicas”: a convivência entre negros/as e brancos/as no curso de Bacharelado em Medicina	78
3.5 Racismo velado não é sinônimo de ausência de discriminação	88
3.5.1 Diferentes percepções sobre as discriminações raciais	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	112

RESUMO

Neste estudo, tivemos como objetivo geral analisar como os/as discentes negros/as e brancos/as percebem as relações raciais no espaço acadêmico-institucional do curso de Medicina da Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira. E como objetivos específicos delimitou-se: 1) compreender como os/as discentes entendem e percebem as políticas de ação afirmativa de modo geral e, em particular, as adotadas pela UFPA, *Campus* Universitário de Altamira; 2) analisar as percepções dos/as entrevistados/as sobre possíveis privilégios e desvantagens raciais existentes no curso de Bacharelado em Medicina; e 3) analisar como os discentes percebem a experiência de ser negro e ser branco no curso estudado. Para tanto, realizamos esta pesquisa exploratória, por meio de uma abordagem qualitativa, usando como instrumento de coleta de dados o questionário e, como técnica, a entrevista. Sendo os dados analisados por meio da técnica de análise do discurso. Os resultados apontam que os/as estudantes brancos/as são beneficiados/as pelos privilégios acumulados por seus genitores, porém tal acervo de privilégios não advém simplesmente ou unicamente do fato de seus genitores e/ou genitoras serem brancos/as, mas, sobretudo, porque são disponibilizados por serem membros de um grupo social sobre o qual não pesa nenhum tipo de estigma racial. Em outros momentos, verificamos aqueles privilégios que decorrem diretamente do fato de alguns/mas discentes serem brancos/as, sendo cedidos gratuitamente por seus pares, geralmente, de forma sistemática por meio das instituições. Verificamos ainda uma espécie de protecionismo e de colaboração não formalizada (“pacto narcísico”) pela qual é possível não apenas garantir a presença majoritária de um único estoque racial em um lugar lido como sendo de alto prestígio social, mas também que essa presença seja marcada por um tratamento diferenciado, guarnecida de privilégios. Outras questões verificadas foram os impactos do racismo na psiquê dos/as negros/as, a falsa projeção advinda do/a branco/a e, mais do que isso, foi possível inferir que as relações raciais no curso investigado, bem como na própria instituição, são transpassadas por ideologias racistas, estereótipos, preconceitos e discriminações raciais. Tratando-se do racismo, ele é percebido como sendo do tipo velado que não é só comum e normal nas relações raciais e nos espaços institucionais brasileiros, mas é a forma de racismo convencionalmente aceita. Alinhado a esse racismo velado, é comum que ocorra a prática de discriminações raciais igualmente veladas, havendo uma considerável resistência de nomeá-la e puni-la como tal. Apesar das práticas de discriminações raciais veladas serem o *modus operandi* dos sujeitos no *locus* investigado, há quebras de padrões que causam um misto de espanto, indignação e revolta, tanto por parte dos grupos brancos como dos não brancos. Não obstante, percebemos que esse choque é causado pela quebra do decoro e, por consequência, pelo rompimento do silêncio sobre a questão racial, causando desconforto naquele espaço. Em suma, foi-nos possível compreender que as relações raciais estabelecidas entre estudantes negros/as e brancos/as, apesar do silêncio e da falta de preocupação institucional, são transpassadas por ideologias e práticas racializadas que produzem e reproduzem estigmas e estereótipos raciais, privilégios raciais para os grupos brancos e, por consequência, desvantagens raciais dos grupos não brancos, particularmente, os negros.

Palavras-chave: relações raciais; Medicina; racismo; branquitude; silêncio institucional.

SUMMARY

In this study, our general objective was to analyze how black and white students perceive racial relations in the academic-institutional space of the Medicine course at the Federal University of Pará, Campus Universitário de Altamira. And as specific objectives it was defined: 1) to understand how the students understand and perceive the affirmative action policies in general and, in particular, those adopted by UFPA, Campus Universitário de Altamira; 2) to analyze the interviewees' perceptions about possible racial privileges and disadvantages existing in the Bachelor of Medicine course; and 3) analyze how students perceive the experience of being black and being white in the studied course. Therefore, we carried out this exploratory research, through a qualitative approach, using the questionnaire as a data collection instrument and the interview as a technique. The data were analyzed using the discourse analysis technique. The results indicate that white students are benefited by the privileges accumulated by their parents, but this collection of privileges does not come simply or solely from the fact that their parents are white, but, above all, because they are made available for being members of a social group on which no racial stigma weighs. At other times, we verified those privileges that derive directly from the fact that some/but students are white, being given free of charge by their peers, generally, systematically through the institutions. We also verified a kind of non-formalized protectionism and collaboration (“narcissistic pact”) by which it is possible not only to guarantee the majority presence of a single racial stock in a place considered to be of high social prestige, but also that this presence is marked by a differentiated treatment, garnished with privileges. Other issues verified were the impacts of racism on the psyche of black people, the false projection arising from white people and, more than that, it was possible to infer that racial relations in the investigated course, as well as in the institution itself, they are permeated by racist ideologies, stereotypes, prejudices and racial discrimination. When it comes to racism, it is perceived as being of the veiled type that is not only common and normal in Brazilian racial relations and institutional spaces, but is the conventionally accepted form of racism. In line with this veiled racism, it is common for the practice of equally veiled racial discrimination to occur, with considerable resistance to naming and punishing it as such. Despite veiled racial discrimination practices being the *modus operandi* of the subjects in the investigated locus, there are breaches of patterns that cause a mixture of astonishment, indignation and revolt, both on the part of white and non-white groups. However, we realize that this shock is caused by the breach of decorum and, consequently, by the breaking of silence on the racial issue, causing discomfort in that space. In short, it was possible for us to understand that the racial relations established between black and white students, despite the silence and lack of institutional concern, are permeated by racialized ideologies and practices that produce and reproduce racial stigmas and stereotypes, privileges racial disadvantages for white groups and, consequently, racial disadvantages for non-white groups, particularly blacks.

Keywords: race relations; Medicine; racism; whiteness; institutional silence.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário do Tocantins-Cametá, traz-se como objeto de estudo as percepções de discentes negros/as e brancos/as sobre as relações raciais estabelecidas no espaço acadêmico-institucional do curso de Bacharelado em Medicina, ofertado pela referida instituição, no *Campus* Universitário de Altamira.

Na Educação Superior, em particular nas universidades públicas estaduais e federais, as políticas de ação afirmativa¹ direcionadas à discentes negros/as (pretos/as e pardos/as), quilombolas, indígenas e outros grupos minorizados, na maioria das vezes foram criadas e são aperfeiçoadas por pressões internas e externas à essas instituições. Em outros casos, em decorrência do conservadorismo e das contradições existentes nesses espaços, é necessário que docentes e discentes, individual ou coletivamente – quase sempre aliados ao Movimento Negro (MN), Movimento Quilombola (MQ) e/ou Movimento Indígena (MI) – exerçam novamente uma tensão para que esses regulamentos e medidas saiam da formalidade e sejam de fato adotadas como políticas e práticas institucionais.

Nesse contexto de contradições, além das limitações determinadas por fatores externos mais complexos – como o racismo estrutural², ideologias racistas, interesses econômicos dos grupos dominantes e políticas reacionárias e conservadoras – entende-se que o empenho por parte de algumas universidades públicas, que muitas vezes se mostram insuficiente para criar, implementar ou ampliar políticas internas de promoção da igualdade racial, é resultado do próprio racismo institucional³ e, conseqüentemente, do embate que ainda ocorre no interior dessas instituições. Instituições essas que se viram obrigadas a se posicionarem mediante a notável sub-representação e, posteriormente, mediante a significativa presença da população negra no espaço acadêmico-científico da Educação Superior.

Entende-se ainda que essa demanda por tomada de posição decorre de cinco fatores principais: 1) pela reorganização e avanço do movimento antirracista brasileiro no fim da

¹ Para um entendimento do conceito de Políticas de Ação Afirmativa, ver seção 3.2 do capítulo 3.

² Segundo Almeida (2019, p. 50), o racismo estrutural é decorrente da própria estrutura social, ou seja, “do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”.

³ Racismo institucional é entendido aqui como aquele que “instaura-se no cotidiano organizacional, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando de forma ampla, mesmo que difusa, desigualdades e iniquidades” (IPEA, 2007, p. 216).

década de 1970, que passa a rechaçar de forma contundente o *mito da democracia racial*⁴ e, consequentemente, reivindicar incisivamente ao Estado a tomada de ações especiais de combate às desigualdades raciais em vários setores da vida social, como, por exemplo, na política, no mercado de trabalho e no campo educacional; 2) pela projeção desse movimento para dentro das universidades públicas estaduais e federais; 3) pela pressão de atores políticos e coletivos internos e externos às universidades; 4) pela expansão e reestruturação da Educação Superior, em especial das universidades públicas, iniciadas no Governo Lula (2003-2010); e 5) devido ao processo de democratização do acesso à Educação Superior que ocorrera com maior intensidade do início da primeira até a metade da segunda década do Século XXI, principalmente por meio das políticas de ação afirmativa direcionadas à população negra, quilombola, indígena e a outros grupos socialmente e/ou economicamente marginalizados.

Como resultado dos intensos embates historicamente travados pelo Movimento Negro contra o Estado e grupos reacionários e conservadores, a população negra e outros grupos étnicos minorizados experienciaram, especialmente da segunda metade dos anos 1990 até a primeira metade dos anos 2010, importantes avanços decorrentes da criação de diversas políticas de ação afirmativa que buscam fazer frente ao racismo institucional, assim como, buscam pela promoção da igualdade racial na sociedade brasileira.

No campo educacional, mais especificamente na Educação Superior, o processo de adoção de políticas de ação afirmativa foi e ainda é perpassado por intensos debates e conflituosas relações de poder. Em muitas universidades, antes da sanção da Lei Federal 12.711/2012 (*Lei de cotas*), a adoção das cotas socio raciais, que estabeleceram como critérios de seleção marcadores sociais (origem escolar, renda etc.) e raciais (raça/cor e/ou etnia), se configuram não só como produto dos embates e da busca por um consenso entre os grupos pró e contra as cotas, mas também se constituíram como uma estratégia para que os sistemas de cotas fossem aprovados nos conselhos superiores dessas instituições, visto que havia por parte de muitos conselheiros e de boa parte da comunidade acadêmica um conservadorismo e, consequentemente, uma resistência às cotas exclusivamente raciais (DEUS, 2008; MELO, 2011; TRAGTENBERG, 2012; SANTOS, QUEIROZ, 2012).

Dez anos depois da primeira iniciativa de cotas na Educação Superior – que ocorreu em 2001, na instância estadual do poder legislativo do Estado do Rio de Janeiro, com a aprovação

⁴ Como ressaltado por Pereira (2013), o pensamento de Gilberto Freyre – emblemático nas suas obras “Casa Grande e Senzala” (1933) e “Sobrados e Mucambos” (1936) – é a principal base dessa ideologia que se fundamenta na ideia da existência de uma harmonia racial no Brasil que, por sua vez, foi possibilitada por uma escravidão que, embora mais longa, foi mais suave do que em outros lugares. Além disso, a intensa mestiçagem seria não só decorrência, mas fator da inexistência de preconceitos raciais na sociedade brasileira (PEREIRA, 2013, p. 188).

da Lei 3708/2001 – foi sancionada pelo Governo Federal a *Lei de Cotas*, que estabeleceu que todas as instituições federais de Educação Superior devem reservar em seus processos de seleção para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo, 50% de suas vagas (por curso e turno) para indivíduos que estudaram integralmente o Ensino Médio na rede pública e que possuam renda per capita igual ou menor a 1,5 salário-mínimo. Essas vagas devem ser preenchidas por pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência, no mínimo, proporcionalmente à presença censitária desses indivíduos na população da unidade da Federação onde está inserida a instituição, sempre seguindo os dados do último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

Principalmente em decorrência dessas medidas, em 2018, pela primeira vez na história da Educação Superior brasileira, o número de discentes autodeclarados/as negros/as (pretos/as e pardos/as) superou o número de discentes autodeclarados/as brancos/as (FONAPRACE; ANDIFES, 2018). Isso evidencia a eficácia das ações afirmativas para mitigar as desigualdades raciais e sociais no campo educacional, que foram criadas e fomentadas pelo racismo, pelo preconceito racial e, conseqüentemente, pela discriminação racial. Diante de significativas mudanças, outras importantes questões vieram à tona para debate, como a permanência desses grupos que outrora estiveram sub-representados no espaço acadêmico e que, se comparados aos grupos que historicamente ocuparam de forma predominante as universidades públicas, possuem notáveis peculiaridades históricas, econômicas, políticas e culturais.

Isso demandou por parte do Estado a adoção de outras políticas, como a elaboração do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), implementado pelo Decreto Nº 7.234/2010. Concomitantemente às ações do Estado, as instituições públicas de Educação Superior também se viram obrigadas a pensar e adotar novas políticas, novas posturas e novas práticas para garantir a permanência desses grupos e para que fosse possível reassumir o discurso e a imagem de instituição democrática e de direito que o Movimento Negro e outros movimentos sociais⁵ puseram em cisma por meio da denúncia do seu caráter racista e elitista. No entanto, apesar da preocupação e elaboração de diversas estratégias institucionais, essas medidas que buscam garantir a permanência desse novo público, muitas vezes não dão conta de tal demanda, levando muitos/as dos/as discentes, em particular os/as negros/as, a criarem

⁵ Neste estudo, nos alinhamos a Gohn (1995, p. 44) que parte do entendimento de movimentos sociais como aquelas “ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo”.

estratégias informais de permanência, a fim de contornarem as dificuldades encontradas e conseguirem concluir seus cursos (SANTOS, 2012).

Nesse contexto de transformações e desafios nas universidades públicas, e de mudança no perfil do público dessas instituições, outra questão indispensável a ser considerada, e que está intimamente relacionada à permanência dos/as discentes negros/as e outros grupos étnicos minorizados, é que a própria criação de políticas de ação afirmativa, em particular as cotas, refletem diretamente na forma como as relações raciais entre negros/as e brancos/as se (re)configuram nesses espaços, sendo fulcral que sejam desenvolvidos estudos que tratem dessa relevante questão. Foi partindo dessa preocupação que delimitamos como problema de pesquisa a seguinte indagação: “*Quais as percepções dos/as discentes negros/as e brancos/as sobre as relações raciais no espaço acadêmico-institucional do curso de Bacharelado em Medicina da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira?*”.

Alinhado a esse problema de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral analisar como os/as discentes negros/as e brancos/as percebem as relações raciais no espaço acadêmico-institucional do curso de Bacharelado em Medicina da Universidade Federal do Pará, *Campus Universitário de Altamira*. E como objetivos específicos delimitamos: 1) compreender como os/as discentes entendem e percebem as políticas de ação afirmativa de modo geral e, em particular, as adotadas pela UFPA, *Campus Universitário de Altamira*; 2) analisar as percepções dos/as entrevistados/as sobre possíveis privilégios e desvantagens raciais existentes no curso de Bacharelado em Medicina; e 3) analisar como os discentes percebem a experiência de ser negro e ser branco no curso estudado.

Em face ao problema de pesquisa aqui proposto, é proveitoso ressaltar que “raça” não é entendida aqui unicamente como uma categoria demandada no processo de resistência ao racismo brasileiro, mas principalmente como categoria analítica indispensável, pois, como ressaltado por Guimarães (2009), ela se constitui como a única capaz de revelar que as discriminações e desigualdades forjadas pela noção de “cor” são de cunho racial e não unicamente de classe. Ainda de acordo com o autor, tal entendimento em relação ao constructo de “raça” requer dois pressupostos: primeiro, não existem raças biológicas, ou seja, não há na espécie humana nenhuma característica que possa ser usada como critério científico que corresponda à “raça”; e segundo, esse conceito só tem existência nominal, efetiva e eficaz no mundo social e, conseqüentemente, só nele possui realidade plena. Assim, nesta pesquisa utilizamos e nos referimos à “raça” enquanto um constructo social e não uma condição biológica dada a *priori* como queriam os racialistas.

Somando-se a esse ponderamento, importa salientar que a categoria “negro/a” é

utilizada aqui em alguns momentos como critério de classificação quanto a raça/cor, nos referindo às pessoas pretas e pardas, no mesmo sentido que é usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e, em outros momentos, é utilizada como categoria de análise e/ou categoria política, visto que *ser negro* ou *ser negra* apresenta variadas formas de identificação pelos/as próprios/as negros/as. Assim, eles/as podem se apropriar dessa categoria como instrumento de reivindicação de uma identidade negra, que pode ocorrer, dentre outras formas, “tanto pelo viés de uma valorização da afrodescendência⁶ quanto por uma produção cultural de etnicidade ligada à ideia de diáspora africana, e também politicamente, através da luta antirracista” (SCHUCMAN, 2010, p. 49).

Feitas essas considerações, há ainda uma outra necessidade que surge mediante ao problema de pesquisa apresentado, ou seja, expor brevemente o percurso que me levaram à análise do objeto de estudo aqui tratado, isto é, “as percepções de discentes negros/as e brancos/as sobre as relações raciais no espaço acadêmico-institucional do curso de Bacharelado em Medicina da Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira”. Nesse contínuo, entendo que os primeiros contatos do/a pesquisador/a com seu objeto de estudo marca o início de um significativo processo, no qual o primeiro vai lapidando o segundo até de fato o ter delimitado. Além disso, especialmente nas ciências sociais, a própria opção do/a pesquisador/a por este e não aquele objeto de estudo, assim como, a forma que ele/a o analisa, denuncia suas posições ideológicas, tanto em relação a esse objeto como em relação à representação que esse último tem nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais em determinada sociedade.

É válido ressaltar que meu objeto de estudo nunca esteve alheio ou separado das minhas vivências e experiências enquanto sujeito histórico e político, mas devo dizer que aos primeiros contatos que tive com ele não ocorreram de forma objetiva, sendo necessário percorrer um apreciável caminho para delimitá-lo. Esse processo se iniciou ainda durante minha graduação em Pedagogia, que realizei pela Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira, entre os anos de 2016 e 2021. Nesse período, mais precisamente em 2017, tive contato com o Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (GEABI), coordenado pela Profa. Dra. Vilma Aparecida de Pinho e pela Profa. Dra. Francilene de Aguiar Parente. Foi por intermédio do GEABI que fui iniciado nos estudos e discussões sobre racismo, preconceito

⁶ O termo “afrodescendente”, quando utilizado, diz respeito aos negros e negras (pretos/as e pardos/as) nascidos/as no Brasil que descendem dos/as africanos/as que chegaram ao nosso país majoritariamente por meio do processo histórico chamado de “diáspora africana” e, do mesmo modo, o termo diz respeito a um “movimento de identificação étnica dos nascidos na diáspora africana em outros lugares. Deve ser entendido, ainda, no sentido que lhe dá o Movimento Negro” (SISS, 2003, p. 21).

racial, discriminação racial, relações étnico-raciais, assim como, outros temas direta ou indiretamente relacionados.

É fato que, inicialmente, busquei compreender o racismo e as mazelas que dele são consequência, por uma postura político-militante, isto é, como corpo negro marcado e transpassado por uma violência contínua e que, ao começar a tomar consciência de tal violência, resiste e luta contra ela. Só posteriormente, com o aprofundamento dos estudos realizados coletiva e individualmente no citado grupo de estudo, pude me arriscar a compreender esse nocivo e maléfico fenômeno por um viés acadêmico-científico, ou seja, como um sistema de opressão, como uma ideologia e como “uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (MUNANGA, 2003, p. 8).

Durante essa aventura iniciada no GEABI, que fez germinar em mim o desejo pela pesquisa, em especial no campo dos Estudos das Relações Étnico-raciais, fui compreendendo que, na contramão desse movimento que busca subalternizar e exterminar corpos negros, surgem diversas mobilizações individuais e coletivas de resistência, de denúncia e de luta contra o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial. No Brasil, os/as negros/as se inserem e protagonizam essa resistência desde que foram trazidos compulsoriamente por meio da diáspora africana, nos chamados navios negreiros. Estudos como os de Moura (1993), Domingues (2007), Pinto (2013) e de vários/as outros/as pesquisadores/as demonstram que, inicialmente, a fuga, a criação de quilombos, as revoltas e, mais tarde, a criação de organizações de cunho recreativo, assistencial, educacional, político e cultural foram adotadas como estratégias de resistência pelos/as negros/as.

De acordo com Domingues (2007, p. 102), o Movimento Negro é a luta da população negra, que tem como intuito “resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”. No entendimento do autor, nesse processo, a raça em seu sentido sociológico e a identidade étnico-racial são tidas tanto como elementos de mobilização como de mediação dos processos políticos de reivindicação de direitos, ou seja, “a ‘raça’ é o fator determinante de organização dos/as negros/as em torno de um projeto comum de ação” (DOMINGUES, 2007, p. 102).

Gomes (2019) amplia o entendimento de Domingues (2007) e define o Movimento Negro como um ator político e como um educador que se cristaliza nas diversas formas de organização e articulação de negros/as que lutam contra o racismo. A autora inclui nessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos que têm

explicitamente os objetivos de superar o racismo e a discriminação racial, valorizar e afirmar a História e Cultura negra, assim como, eliminar barreiras raciais nos diferentes espaços e lugares na sociedade (GOMES, 2019).

Nesse contexto, salientamos que utilizamos o termo “Movimento Negro” para nos referir a tal movimento enquanto processo histórico-político que desde o período da Colonização, ainda que com modos de resistência distintos, luta contra o racismo, a discriminação racial e todas as opressões correlatas que sistematicamente criam lugares de subalternidade e morte para o/a negro/a. Em outros momentos, utilizamos o termo “movimentos negros” para nos referir às diversas e variadas instituições, organizações, coletivos e entidades criadas por negros/as com o intuito de combater o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial na sociedade.

Foi nesses dois sentidos que, ainda durante meus estudos na graduação, busquei compreender o Movimento Negro, sempre fazendo um recorte no campo educacional. Nesse período, mais precisamente em 2019, tive a oportunidade de participar do projeto de pesquisa “Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola no Estado do Pará”, coordenado pela Profa. Dra. Vilma Aparecida de Pinho, sendo essa a minha primeira experiência de pesquisa de modo geral e, em particular, direcionada à população negra.

Meses mais tarde, orientado pela Profa. Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo, realizei a pesquisa “Cotas raciais para negros no Ensino Superior brasileiro: análise do processo de decisão”, no qual analisamos como se deu o processo de implementação dos programas de cotas raciais ou socio raciais em cinco universidades federais brasileiras, entre os anos de 2004, quando a Universidade Nacional de Brasília (UnB) se torna a primeira universidade federal a adotar o programa de reserva de vagas em seu vestibular, e 2012, ocasião em que o Governo Federal sancionou a Lei 12.711/2012 (TRINDADE; MILÉO, 2021). Também no mesmo período, realizamos o estudo “Movimento Negro no Brasil pós década de 1970: ação política e educação antirracista”, na qual tivemos como objetivo analisar como o Movimento Negro, pós década de 1970, atuou e contribuiu na luta pela garantia do direito à educação da população negra brasileira (TRINDADE; MILÉO, 2022).

Foi a partir do primeiro estudo – Trindade e Miléo (2021) – que de fato comecei a me aproximar do objeto tratado nesta pesquisa, pois, na minha inexperiência, fui compreendendo que por de trás das propostas de políticas de ação afirmativa para negros/as nas universidades públicas havia um longo processo de embates, lutas e reivindicações historicamente encabeçadas por um movimento político organizado por negros/as, ou seja, essas políticas não foram propostas que surgiram dentro deste ou daquele partido político, também não eram um

modismo estrangeiro ou uma medida populista, como a mídia nacional e outros setores deram a entender por diversas vezes. Mas elas são reivindicações que historicamente foram forjadas na luta contra o racismo e, conseqüentemente, contra todas as desigualdades abismais existentes entre negros/as e brancos/as na sociedade brasileira.

Nesse contínuo, poderia dizer que, quando tomo como objeto de estudo as percepções de discentes negros/as e brancos/as sobre as relações raciais no espaço acadêmico de uma instituição pública de Educação Superior, estou lhe dando com o que me é familiar, visto que há um considerável período que integro esse espaço como discente negro cotista que tem sua permanência garantida por meio de diversificadas políticas de ação afirmativa. Mas parto do entendimento que minha relação com o objeto por mim aqui estudado, assim como, as análises dispensadas sobre ele, vai além da familiaridade, pois o analiso a partir de um determinado lugar que me construiu e moldou politicamente, ou seja, de um determinado grupo social e, mais que isso, fui transpassado pelas experiências históricas, políticas e culturais desse grupo.

Ao assumir tal lugar e, conseqüentemente, o peso que as influências desse lugar acarretam nas minhas análises, os resultados deste estudo e as tessituras teóricas aqui apresentados poderiam ser postos em descrédito por uma possível parcialidade ou serem tidos como enviesados ideologicamente. Todavia, como ressaltado pelo sociólogo por Guerreiro Ramos (1995), há que se fazer uma distinção entre a teorização da realidade que se constitui como ideológica e uma teorização da realidade que se constitui como sociológica ou científica.

Segundo o autor, o primeiro tipo de teorização da realidade é, por natureza, sectária, pois tem por objetivo justificar os interesses particulares de um grupo ou classe social, de modo que essas justificativas comumente alcançam um alto grau de refinamento, assumindo muitas vezes o *status* de “ciência”. Assim, “Os grupos e as classes racionalizam a sua situação mobilizando um arsenal de noções às quais atribuem a qualidade de científicas ou uma validade no plano universal” (RAMOS, 1995, p. 61). Já o segundo tipo de teorização da realidade, ainda que não escape dos condicionamentos histórico-sociais e apesar influência dos “fatores irracionais no pensamento”, busca uma compreensão alargada e global da sociedade existente. De todo modo, a teorização científica é fruto de uma postura crítica e autocrítica radical, pois dedica-se à formulação de “uma concepção configurada da realidade social, atenta à todas as tendências que a constituem, embora sem prejuízo do reconhecimento de um sentido dominante do desenvolvimento global da sociedade” (RAMOS, 1995, p. 61).

Em relação a justificativa e relevância na realização deste estudo, sabe-se que nos últimos as políticas de ampliação do acesso e permanência da população negra e de outros grupos minorizados nas universidades públicas brasileiras estão sendo fulcrais para a

democratização⁷ desse espaço de aquisição e produção de conhecimentos científicos, assim como, para o combate ao racismo institucional e, de modo geral, para ascensão socioeconômica desses grupos discriminados historicamente. Nesse sentido, quando se propõe pesquisar as percepções de discentes negros/as e brancos/as sobre as relações raciais estabelecidas no espaço acadêmico-institucional de um curso lido socialmente como de alto prestígio, busca-se fomentar uma compreensão sistematizada de como está ocorrendo o processo de inclusão desses indivíduos, em particular dos/as discentes negros/as, visto que, esses/as últimos/as, por muito tempo estiveram sub-representados/as e marginalizados/as no espaço acadêmico, principalmente naqueles cursos considerados de alto prestígio social. Além disso, compreender como ocorrem as relações raciais no espaço institucional-acadêmico e, do mesmo modo, como os/as discentes permanecem ou não nesse lugar, abre possibilidades para que haja o aperfeiçoamento de políticas antirracistas e de ação afirmativa, tanto por parte das universidades como do Estado.

Somando-se a essas questões, apesar da eficiência das políticas de ação afirmativa, em especial aquelas direcionadas à promoção da Educação da Relações Étnico-raciais, elas constantemente vêm sendo atacadas por grupos reacionários e conservadores, principalmente depois da crise política e democrática agravada em 2016 e com as eleições de 2018, pela qual ascendeu um governo notavelmente apático às políticas de promoção da igualdade racial, em especial as de cunho afirmativo, como as cotas socio raciais nas universidades públicas.

Abrindo um parêntese, ressaltamos que a crise a qual nos referimos corresponde à ofensiva da direita local com o intuito de retomar as “rédeas” do Brasil. Tal ofensiva desdobrou-se em dois eventos de importantes prejuízos à democracia brasileira: o primeiro foi o Golpe de 2016, até hoje nomeado como *impeachment*, que resultou na saída compulsória da presidente eleita Dilma Rousseff; e o segundo foi a eleição do extremista Jair Bolsonaro (agora ex-presidente), em 2018, que marcou o início de constantes ataques e refluxos de direitos, assim como, da própria democracia. Nesse contexto, foi possível observar que em pouquíssimo tempo a seletividade das instituições se escancarou sem constrangimentos e, do mesmo modo, “os mecanismos discriminatórios, de suspensão das garantias e enviesamento evidente da aplicação da lei, que sempre operaram em desfavor dos grupos em posição subalterna, foram trazidos para o centro do sistema político” (MIGUEL, 2019, p. 13).

⁷ Ver, por exemplo, a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES, realizada em 2018 pelo FONAPRACE e pela ANDIFES, a qual mostra que, pela primeira vez na história da Educação Superior brasileira, o número de discentes autodeclarados/as negros/as (pretos/as e pardos/as) superou o número de discentes autodeclarados/as brancos/as.

Retomando a discussão anterior, esse processo de refluxo das políticas de promoção da igualdade racial e de ataque as políticas de ação afirmativa, requer a elaboração de argumentos fundamentados em dados e conhecimentos sólidos que tratem das potencialidades dessas medidas e que ratifiquem as necessidades da manutenção e aprimoramento delas, em especial nas universidades públicas, não só para a inclusão e permanência de negros/as e outros grupos minorizados, mas também para transformação de relações raciais desiguais nessas instituições.

Essa urgência se faz ainda mais evidente, em especial, por duas questões: 1^a) sabe-se que no decorrer do Governo Bolsonaro (2019-2022) houve um reforço do discurso de uma suposta “democracia racial”. Discurso esse que nega e tenta invisibilizar as cruéis violências decorrentes do racismo, assim como, concorre para a tentativa de invalidação e de inviabilização do debate e da promoção de conhecimentos e políticas antirracistas; 2^a) estamos vivenciando uma nova conjuntura política que se iniciou no pós eleição 2022, eleição essa pela qual foi eleito o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que vem adotando um discurso progressista de reconstrução nacional, de retomada de direitos e de políticas de proteção de grupos sociais vulneráveis e marginalizados na sociedade brasileira.

Em suma, a realização deste e de outros estudos que tratam do racismo e das relações raciais nas instituições educacionais, assim como, das políticas de ação afirmativa, como as de acesso e permanência, é uma demanda de primeira ordem quando se busca que uma sociedade e suas instituições sejam de fato justas, igualitárias e democráticas.

Em relação aos procedimentos teórico-metodológicos, esta pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, foi realizada na Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira, mais precisamente no curso de Bacharelado em Medicina. Os dados foram coletados por meio de: a) questionário, para mapearmos e selecionarmos os discentes participantes da pesquisa, assim como, para traçarmos o perfil socioeconômico dos discentes entrevistados; b) de entrevistas, para compreendermos as percepções individuais dos discentes sobre as relações raciais na instituição e curso pesquisados; e c) da observação, para complementar a coleta de dados realizada por meio de entrevistas e, principalmente, para termos dados que só podem ser obtidos por meio da observação de comportamentos, atitudes e outras ações que expressam o não dito.

A respeito da organização desta dissertação, ela está configurada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, traz-se uma descrição do campo e apresentação dos procedimentos teórico-metodológicos que foram adotados no desenvolvimento da pesquisa; no segundo capítulo, são apresentadas as principais teses interpretativas das relações raciais e, conseqüentemente, das desigualdades raciais no Brasil, evidenciando-se as principais

similaridades e diferenças entre as tessituras teóricas dos estudiosos referência nesse campo de estudo; no terceiro capítulo, é realizada a análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa. Nele, discutimos questões como: percepções dos/as discentes sobre as políticas de ação afirmativa; percepções dos/as discentes sobre as relações raciais estabelecidas no curso de Medicina; racismo, preconceito e discriminação no *locus* de estudo; racismo e práticas de discriminações veladas; branquitude e privilégios raciais; desvantagens raciais e outras questões.

CAPÍTULO 1

O CAMPO DE PESQUISA E A PESQUISA DE CAMPO: OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos uma breve descrição das peculiaridades da “Região Transxingu”, onde a instituição investigada está localizada, trazendo ainda o histórico e caracterização do nosso campo de pesquisa, ou seja, a Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira, em particular, o histórico do curso de Bacharelado de Medicina, o nosso *locus* de pesquisa propriamente dito. Além disso, apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos que foram adotados durante a realização deste estudo, tais como: o tipo de abordagem utilizado (Qualitativa); os instrumentos (Questionários) e as técnicas (Entrevista e observação) utilizadas para a coleta de dados; o período de entrada, permanência e saída do nosso campo de pesquisa; as formas de contato com os/as discentes que participaram do estudo; as principais dificuldades encontradas, assim como, as estratégias que foram adotadas para contornar tais embaraços encontrados em campo; entre outras questões importantes de serem tratadas.

1.1 O campo de pesquisa: a Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira, e o curso de Bacharelado em Medicina

O nosso campo de pesquisa, pelo qual foi possível analisarmos as percepções dos/as discentes negros/as e brancos/as sobre as relações raciais no curso de Bacharelado em Medicina, foi o *Campus* Universitário de Altamira, da Universidade Federal do Pará (UFPA), que fica localizado no município de Altamira-Pará.

A cidade de Altamira, sede do município, se constitui como um lugar estratégico para o poder público, tanto no âmbito estadual quanto federal, ofertar formação inicial e continuada, assim como, qualificação profissional dentro da grande região que ficou conhecida como “Território Transxingu”. Esse vasto território, rico em recursos naturais, em biodiversidades e em diversidades culturais, abrange um total de dez municípios do Estado do Pará. Esses municípios são: Altamira, Brasil Novo, Medicilândia, Uruará, Placas, Vitória do Xingu, Senador José Porfírio, Porto de Moz, Anapú e Pacajá (Figura 1).

Figura 1 - Território da Transxingu



Fonte: Mendes, Souza e Miranda Neto (2018).

Um dos diferenciais dessa região, em particular do município de Altamira-PA, é a presença de grandes unidades federais de conservação e de preservação (Resex Riozinho do Anfrísio, Resex do Xingu, Resex Rio Iriri, Parque Nacional do Serra do Pardo e Estação Ecológica Terra do Meio), assim como, o grande número de comunidades rurais, comunidades ribeirinhas e, em especial, de comunidades indígenas de diversas etnias (FIGURA 2).

Figura 2 - Comunidades indígenas ao longo do Rio Xingu (Altamira-PA)



Fonte: Synergia Socioambiental.

Essas singularidades sócio geográficas implicam diretamente na atuação e na relação da UFPA, principalmente do *Campus* Universitário de Altamira, com seu entorno, assim como, reverbera no papel social e no tipo de educação que é ofertada à sociedade em geral e, em particular, à essas comunidades tradicionais.

A UFPA, maior Instituição de Ensino Superior (IES) do Norte do Brasil, está localizada na região amazônica com sede em Belém-PA, sendo criada em 1957, pela Lei 3.191/1957, sancionada por Juscelino Kubitschek de Oliveira, então Presidente da República. Já o *Campus* Universitário de Altamira foi criado em 1987, por meio de uma ação desenvolvida dentro do projeto de interiorização da instituição. Esse projeto foi executado em quatro fases: a primeira fase – teve início na década de 1970, sendo orientada pelo modelo de Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTACs); a segunda fase – realizada entre 1986 e 1989, sendo iniciada com a aprovação do I Projeto de Interiorização da UFPA (Resolução Nº 1.355), pelo qual foram escolhidos oito campis, entre esses o município de Altamira-PA, contemplado pela implantação de cursos de licenciaturas; a terceira fase – ocorreu entre 1994 e 1996, sendo uma continuidade dos projetos e ações que já estavam sendo desenvolvidos; e a quarta fase – implementada entre 1998 e 2001, na qual teve-se como meta consolidar e a ampliar as ações da UFPA no interior do Estado (UFPA, 2017).

Inicialmente, isto é, a partir de 1987, foram ofertados em regime intervalar os cursos de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Licenciatura Pedagogia, Licenciatura Ciências, Licenciatura Matemática e Licenciatura Geografia. Com o aumento da demanda apresentada pela região, em 1992 foram implementados os primeiros cursos regulares, sendo um de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e o outro de Licenciatura em Matemática (Extinto), e, em 1994, o curso de Licenciatura em Pedagogia. Quatro anos mais tarde, em 1998, devido a reivindicações de movimentos sociais e de sindicatos de trabalhadores rurais da Transamazônica, foram ofertadas turmas de Licenciatura em Educação no Campo⁸, por meio de projetos desenvolvidos dentro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e, nesse mesmo ano, também foi ofertado o curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, hoje extinto (UFPA, 2017).

Para atender as metas estabelecidas no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação

⁸ Posteriormente, em data não identificada, a oferta de turmas de Licenciatura em Educação no Campo foi interrompida. Com isso, o curso só voltou a ser ofertado com a reestruturação da Faculdade de Etnodesenvolvimento, em 2013, a qual passou a se chamar Faculdade de Etnodiversidade, abrigando os cursos de Licenciatura em Etnodesenvolvimento e Licenciatura em Educação no Campo.

e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto 6.096/2007 e executado pela UFPA entre 2007 e 2012, foi criado o curso de Bacharelado em Engenharia Florestal, em 2008, e, em 2009, foram instituídos os cursos de Licenciatura em Geografia, de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento. Anos mais tarde, já em 2016, foi criado o curso de Bacharelado em Medicina, pelo qual teve-se como objetivo “fortalecer as ações voltadas para capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da saúde através de atividades de ensino, pesquisa e extensão” (UFPA, 2017, p. 8).

Atualmente, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* e de programas de pós-graduação *stricto sensu*, há no *Campus* Universitário de Altamira oito faculdades, são elas: Faculdade de Ciências Biológicas; Faculdade de Educação, que oferta o curso de Licenciatura em Pedagogia; Faculdade de Engenharia Agrônômica; Faculdade de Engenharia Florestal; Faculdade de Etnodiversidade, que oferta os cursos de Licenciatura em Etnodesenvolvimento e de Licenciatura em Educação do Campo; Faculdade de Geografia; Faculdade de Letras, que oferta os cursos de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa; e a Faculdade de Medicina (UFPA, 2019a).

Um marco importante na história da instituição, em particular para o *Campus* Universitário de Altamira, foi a adoção de políticas de ações afirmativas para grupos minorizados/marginalizados na sociedade. Nesse processo, a Declaração e Programa de Ação que fora construído durante a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, em Durban (África do Sul), proporcionou um intenso debate e pressão para a adoção de políticas de ação afirmativa para população negra, em especial na Educação Superior.

Desse modo, como resultado desse processo delicado que estava ocorrendo também em diversas outras importantes universidades públicas brasileiras, em 2005, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPA aprovou a Resolução Nº 3361/2005, que reservava 50% das vagas dos cursos de graduação que eram disponibilizadas no Processo Seletivo Seriado (PSS) para estudantes de escola pública e fixava que, dentro desse percentual de reserva, no mínimo, 40% seriam reservadas a candidatos/as autodeclarados/as negros/as (pretos/as e pardos/as), sendo que os/as candidatos/as a esses 40% deveriam necessariamente acumular os critérios de raça/cor e origem escolar. Contudo, mediante muitas controvérsias e reações contrárias à decisão tomada pelo CONSEPE, e seguindo as orientações do Ministério Público Federal (MPF), o programa de cotas só foi efetivado em 2008.

Atualmente, em decorrência da necessidade de adequação à Lei federal 12.711/2012, a

Lei de cotas, que trata do ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de Ensino Técnico de Nível Médio, a UFPA adota as seguintes modalidades de ingresso em seus processos seletivos (Quadro 1):

Quadro 1 – Grupos de vagas e seus destinatários

GRUPOS DE VAGAS		DESTINATÁRIOS(AS)
A	Ampla Concorrência	Todos os candidatos, independentemente de origem escolar (pública ou privada) ou condição socioeconômica.
B	Cota Adicional PcD	Candidatos que são pessoas com deficiência, independentemente de origem escolar (pública ou privada) ou condição socioeconômica.
C	Cota Escola	Candidatos que cursaram integralmente o ensino médio ou equivalente em escola pública.
D	Cota Escola PcD	Candidatos que cursaram integralmente o ensino médio ou equivalente em escola pública e são pessoas com deficiência.
E	Cota Escola PPI	Candidatos que cursaram integralmente o ensino médio ou equivalente em escola pública e autodeclararam-se pessoas negras (de cor preta ou parda) ou indígenas.
F	Cota Escola PPI PcD	Candidatos que cursaram integralmente o ensino médio ou equivalente em escola pública, autodeclararam-se pessoas negras (de cor preta ou parda) ou indígenas e são pessoas com deficiência.
G	Cota Escola Renda	Candidatos que cursaram integralmente o ensino médio ou equivalente em escola pública e têm renda familiar bruta (sem descontos) mensal inferior ou igual a 1,5 salário-mínimo nacional <i>per capita</i> .
H	Cota Escola Renda PcD	Candidatos que cursaram integralmente o ensino médio ou equivalente em escola pública, têm renda familiar bruta (sem descontos) mensal inferior ou igual a 1,5 salário-mínimo nacional <i>per capita</i> e são pessoas com deficiência.
I	Cota Escola/Renda PPI	Candidatos que cursaram integralmente o ensino médio ou equivalente em escola pública, têm renda familiar bruta (sem descontos) mensal inferior ou igual a 1,5 salário-mínimo nacional <i>per capita</i> e autodeclararam-se pessoas negras (de cor preta ou parda) ou indígenas.
J	Cota Escola Renda PPI PcD	Candidatos que cursaram integralmente o ensino médio ou equivalente em escola pública, têm renda familiar bruta (sem descontos) mensal inferior ou igual a 1,5 salário-mínimo nacional <i>per capita</i> , autodeclararam-se pessoas negras (de cor preta ou parda) ou indígenas e são pessoas com deficiência.

Fonte: UFPA, 2021a.

Somando-se a essas formas de ingresso – por ampla concorrência e por políticas de ação afirmativa – a instituição conta também com um processo seletivo diferenciado destinado especificamente para candidatos/as quilombolas e indígenas, o chamado Processo Seletivo Especial Indígena e Quilombola (PSE I/Q). Como critério de participação e de ocupação das vagas disponibilizadas pelo PSE I/Q, o/a candidato/a na condição de quilombola ou indígena, residente ou não em comunidade quilombola (quilombo) ou em comunidade indígena (aldeia), além de realizar prova e entrevista, precisa comprovar seu pertencimento por meio de Declaração de Pertencimento Étnico, geralmente emitido por órgãos oficiais ou lideranças comunitárias, e verificado por “comissão de heteroidentificação”. As vagas disponibilizadas para quilombolas e indígenas no PSE I/Q, duas por curso e por turno, são, respectivamente, ofertadas de acordo com a Resolução 4.309/2012 (alterada pela Resolução 5.099/2018) e pela

Resolução 3.869/2009 (UFPA, 2021b).

O *Campus* Universitário de Altamira – além de seguir esses regulamentos do CONSEPE, que tratam das políticas de ação afirmativa que visam garantir o acesso de negros/as, quilombolas, indígenas, PCDs e outros grupos minorizados – conta com outra política de ação afirmativa na modalidade de curso especial, que é a Faculdade de Etnodiversidade, que foi criada em 2009 como Faculdade de Etnodesenvolvimento e que, a partir de 2013, já como o nome atual, passou a abrigar os cursos de Licenciatura em Etnodesenvolvimento e Licenciatura em Educação do Campo. Essa faculdade surge com a proposta de ofertar uma formação diferenciada no *Campus*, oferecendo dois cursos especialmente pensados para incluir discentes oriundos de povos e comunidades tradicionais, definidos como tal a partir da autodefinição e a partir do reconhecimento pelos grupos de pertença, levando-se em conta também as definições de povos e comunidades tradicionais presentes na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável para Povos e Comunidades Tradicionais, instituída pelo Decreto 6.040/2007 (UFPA, 2019b).

Em relação ao curso de Bacharelado em Medicina – último curso criado no *Campus* e nosso *locus* de pesquisa propriamente dito – ele também foi criado com algumas especificidades que o distingue dos cursos tradicionais de Medicina ofertados por outras instituições. A forma de ingresso ocorre por processo seletivo universal, com base nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo PSE I/Q. Além disso, o curso funciona em modalidade de oferta presencial, em período letivo extensivo e em regime integral, tendo duração mínima de seis anos e máxima de nove anos, abrangendo uma carga horária total de 7950 horas, que são distribuídas em doze períodos letivos e em quatro eixos temáticos.

Os quatro eixos temáticos do curso, que buscam organizar e orientar atividades e experiências simuladas, planejadas e orientadas, estão configurados da seguinte maneira:

I – Eixo Conceção Formação e Ciclo de Vida do Ser Humano – neste eixo é estudado os fundamentos e bases moleculares dos tecidos, estrutura e função dos sistemas orgânicos, em processos normais e alterados, e os determinantes do processo saúde-doença, da perspectiva do indivíduo, dos grupos e da comunidade;

II – Eixo Desenvolvimento das Habilidades Médicas e Profissionalismo – neste eixo os acadêmicos são expostos a situações de técnicas de simulações de formas sistemáticas, o mais próximo possível da realidade, contextualizadas com o objetivo de construir, estabelecer estratégias e metodologias cada vez mais úteis no desenvolvimento das habilidades cognitivas, de comunicação, atitudes e preparo psicológico, que são aprendizados indispensáveis às competências esperadas para a boa qualidade da formação médica;

III – Eixo Práticas de Integração, Ensino, Serviço e Comunidade – este eixo é desenvolvido longitudinalmente nos oito semestres do Curso agregando temas relacionados à atenção primária e secundária com foco na assistência individual e coletiva, gestão e educação em saúde. A estruturação do eixo ocorre a partir de

atividades desenvolvidas em cenários reais da comunidade e do Sistema Único de Saúde, com prioridade para a Estratégia Saúde da Família, com **objetivo de conhecer a realidade socioeconômica-cultural do nosso meio, propiciando aos alunos uma visão integral dos problemas coletivos/individuais e a percepção do seu papel na comunidade contribuindo para uma sociedade mais justa e sadia**, também serão trabalhadas as competências relativas à bioestatística e metodologia do trabalho científico;

IV – **Eixo Internato** – este eixo compreende o estágio curricular obrigatório de treinamento em serviço, levando em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação do Curso de Medicina (UFPA, 2018a, grifo nosso).

Na prática, para integralização do curso, o/a discente deve cumprir 7950 horas que, por sua vez, são distribuídas da seguinte forma: 2.640 horas no Eixo Concepção, Formação e Ciclos de Vida do Ser Humano; 720 horas no Eixo Desenvolvimento das Habilidades Médicas e Profissionalismo; 810 horas no Eixo Prática de Integração Ensino, Serviço e Comunidade; 3.360 horas no Eixo Internato; 360 horas de atividades complementares; 60 horas em Trabalho de Conclusão de Curso.

Entre as disciplinas presentes na grade curricular do curso de Bacharelado em Medicina, estão aquelas classificadas como optativas, isto é, de livre escolha do/a discente, ficando a seu critério preferir dentre as opções disponíveis. Porém, vale ressaltar que ele/a, obrigatoriamente, deve cursar ao menos duas disciplinas optativas no decorrer do curso (Quadro 2).

Quadro 2 – Disciplinas optativas

Atividade	CH Teórica	CH Prática	CH Extensão	Total
Língua Brasileira de Sinais	30	0	0	30
Gestão em Saúde	30	0	0	30
História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira	30	0	0	30
Saúde e Qualidade de Vida	30	0	0	30

Fonte: UFPA (2018a).

As atividades curriculares voltadas para o desempenho de competências articuladas às temáticas de Educação Ambiental, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e Educação Inclusiva, como previsto no PPC, devem ocorrer de forma sistemática e transversal ao longo do curso (UFPA, 2018a).

De acordo com os princípios presentes no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), aprovado pelo CONSEPE por meio da Resolução 5.055/2018, na implementação e na oferta do curso de Medicina, no *Campus* Universitário de Altamira, há um reconhecimento de que para haver uma formação profissional de qualidade deve-se zelar por uma educação que tenha por base valores humanistas que garantam a diversidade de ideias e o respeito aos princípios éticos que se fundamentam na solidariedade, liberdade e justiça. Ainda de acordo com esse documento:

Os objetos transformadores da educação devem valorizar a autonomia, a reflexão crítica, a criação e a transformação social. O curso reconhece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, valorizando o aprendizado por iniciativa própria, **as experiências e saberes experimentados nos distintos espaços e grupos sociais (negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses), respeitando a diversidade, as diferenças e promovendo a inclusão do aluno portador de necessidade especial.** A formação de um profissional perpassa pela necessidade de investigação cultural, científica e tecnológica, para isso, o currículo está baseado na sua própria flexibilização, diversificando as metodologias e cenários de aprendizagem, fundamentado na interdisciplinaridade e no desenvolvimento das habilidades práticas para melhor aproveitamento e aprendizagem, valorizando as experiências concretas viabilizadas em cada atividade curricular, de pesquisa e nos projetos/programas de extensão (UFPA, 2018b, grifo nosso).

No PPC ressalta-se que, no curso, tem-se como premissa epistemológica o entendimento de que a produção do conhecimento se dá em um processo de aprendizado “contínuo e aberto a inúmeras contingências”, assim, ele deverá ocorrer com a indissociável vinculação entre teoria e prática. Partindo desse princípio e do princípio da autonomia, são adotadas no curso as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEA), que são orientadas principalmente por cinco estratégias de aprendizagens, que são: Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), Aprendizagem Baseada em Equipe (TBL), Simulações, Métodos de Casos e Metodologia da Problematização (UFPA, 2018b).

Nesse contexto, há um entendimento de que o processo educativo a ser dispensado durante o curso deve ser pautado no “respeito à autonomia e à dignidade de cada indivíduo”, entendendo-os como sujeitos que constroem suas próprias histórias. Com isso – assumindo uma postura de facilitador/a disposto/a a respeitar, escutar compassivamente e acreditar na capacidade do/a aprendiz – espera-se do/a docente habilidades que permitam aos e às discentes uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem (UFPA, 2018b).

1.2 A pesquisa de campo: os procedimentos metodológicos

Tomando como base o objetivo geral apresentado nesta pesquisa, podemos classificar este estudo como sendo exploratório, visto que almejamos ter maior familiaridade e um conhecimento sistematizado do fenômeno aqui investigado (GIL, 2002). Nesse sentido, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois nos preocupamos em compreender um nível de realidade que não pode ser reduzido a quantificações, de modo que nos atemos a um orbe de crenças, significados, valores, preconceitos, ideias, hábitos e outros fenômenos que constituem a realidade social e que estão intimamente ligados às peculiaridades do ser humano

enquanto um ser que age e reflete sobre suas ações a partir da realidade vivenciada e compartilhada com seus pares (MINAYO, 2007).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Yin (2016) salienta que há um fascínio pela mesma, pois esse tipo de pesquisa nos permite realizar estudos com profundidade sobre variados temas e em diversas disciplinas e áreas acadêmicas e profissionais, havendo assim diversas definições dessa abordagem, de modo que seria mais proveitoso caracterizá-la do que tentar chegar a uma definição satisfatória. Nesse sentido, podemos apreender cinco características da pesquisa qualitativa, sendo elas: a) “estuda o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real”; b) “representa as opiniões e perspectivas das pessoas”; c) “abrange as condições contextuais em que as pessoas vivem”; d) “contribui com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano”; e) “esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte” (YIN, 2016, p. 28).

Na prática, o desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem qualitativa pode ser dividido em três etapas principais: a primeira etapa seria a fase exploratória, que diz respeito a produção do projeto e procedimentos de pesquisa necessários para entrada em campo; a segunda etapa seria o trabalho de campo, no qual é transposto para a prática empírica tudo aquilo que fora elaborado teórica e metodologicamente na primeira etapa; e a terceira etapa seria de análise e tratamento do material empírico e documental, na qual utiliza-se um conjunto de procedimentos de tratamento de dados, onde estes serão articulados à teoria base do projeto e à outras contribuições teóricas que foram demandadas no desenrolar do trabalho de campo. Essa terceira fase pode ser subdividida em ordenação dos dados, classificação dos dados e análise propriamente dita (MINAYO, 2007).

No que se refere à coleta de dados, utilizamos dois questionários (*online*) com questões abertas, fechadas e dependentes. Segundo Gil (2008, p.121), o questionário se constitui como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, comportamento etc.”. A respeito dos tipos de questões utilizadas no questionário (abertas, fechadas e dependentes), o autor salienta que: nas questões abertas espera-se que o/a respondente elabore suas próprias respostas; nas questões fechadas o/a respondente escolhe uma dentre as alternativas previamente disponibilizadas; e as questões dependentes dizem respeito àquelas perguntas que só fazem sentido para certos/as respondentes, pois dependem de uma pergunta anterior para serem respondidas.

É importante ressaltar que antes de serem aplicados, esses questionários foram testados em estudo piloto com doze discentes da instituição que não fizeram parte da pesquisa. Isso foi

feito para adequação e melhoria desses instrumentos de coleta de dados, dando mais objetividade às perguntas.

Também foi utilizado como técnica de coleta de dados a entrevista aberta, igualmente conhecida como “entrevista em profundidade”, nesse tipo de entrevista “o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões” (MINAYO, 2007, p. 64). Lüdke e André (2013) ressaltam que uma das mais importantes características da entrevista é que ela permite que o/a pesquisador/a perceba imediatamente e de forma corrente a informação que ele/a busca, podendo ser aplicada com praticamente qualquer tipo de sujeito e sobre os mais diversos tópicos.

Além disso, através dessa técnica podemos obter narrativas que evidenciam e revelam condições estruturais, sistemas de valores e, ao mesmo tempo, podemos “ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas” (MINAYO, 2004, p. 9-10). Em um outro momento, Minayo (2007) também salienta que podemos entender a entrevista como uma “conversa com finalidade” pela qual as práticas dos/as sujeitos não podem ser apreendidas com fidedignidade, mas sim as narrativas de suas práticas que são construídas segundo a visão desse/a narrador/a.

E, por último, simultaneamente à realização das entrevistas, também utilizamos como técnica de coleta de dados a observação. De acordo com Gil (2008), a observação se constitui como um elemento fundamental na pesquisa, pois pode ser utilizada para construção de hipóteses, assim como, para coleta, análise e, principalmente, interpretação dos dados. O autor ainda ressalta que, particularmente no processo de coleta de dados, a observação pode ser utilizada de forma exclusiva ou, como utilizada nesta pesquisa, conjugada a outras técnicas.

Em outro momento, Gil (2008) salienta que, a depender dos meios utilizados, a observação pode ser estruturada ou não estruturada. Neste estudo, tivemos como base a observação não estruturada, a qual podemos classificar como observação simples, visto que tivemos como objetivo, utilizá-la apenas como complementariedade à técnica de entrevista e não torná-la a principal ou uma das principais técnicas de coleta de dados.

Podemos entender por observação simples aquela observação em que o pesquisador não tem um grau elevado de participação no interior do grupo estudado, o observando de maneira mais espontânea (GIL, 2008). Todavia, como enfatiza o autor, embora sua espontaneidade, podemos colocá-la no plano científico, visto a utilizamos para além de constatações de fatos, aplicando um controle, seguido de um processo de análise e interpretação dos dados coletados,

isto é, há controle e sistematização exigidos em um estudo científico.

Após a primeira fase da pesquisa (fase exploratória), ou seja, de produção do projeto e delimitação dos procedimentos de pesquisa necessários para entrada em campo, iniciamos a segunda fase, isto é, de trabalho de campo. Assim, nos inserimos na instituição investigada no início do mês de junho de 2022. Nesse momento, o contato inicial com os/as possíveis participantes da pesquisa se mostrou bastante desafiador, pois, apesar de terem entre 50 e 70 discentes, as turmas funcionam em regime de tutorias e, por isso, são divididas em pequenos grupos de até 12 estudantes. Isso tornou bastante difícil, tanto esse contato inicial com os/as discentes, de modo geral, quanto o mapeamento dos sujeitos com disponibilidade e potencial de participação da pesquisa.

Considerando essa forma de organização das turmas e as dificuldades encontradas, para mapear os sujeitos que participaram por meio de entrevistas, adotamos a estratégia de enviar um questionário (*online*), via *Google Forms*, explicando brevemente os objetivos e relevância do estudo e pedindo o contato daqueles discentes que estivessem dispostos a aderir e contribuir com a pesquisa. Esse questionário foi inserido por uma discente de Medicina nos grupos de *WhatsApp* que eram comuns à todas as turmas deste curso, porém, apesar de uma boa divulgação, apenas seis discentes se voluntariaram e, quando contatados para marcarmos as primeiras conversas, apenas três retornaram e, posteriormente, cederam entrevista. Com isso, duas outras estratégias foram adotadas: 1) ir no prédio da faculdade e abordar pessoalmente os/as discentes. Assim, outras duas pessoas aderiram à pesquisa; e 2) encorajar que aqueles/as que já haviam aderido à pesquisa incentivassem outros/as discentes do curso a também participarem, assim, houve ainda a adesão de mais cinco estudantes. No total, conseguimos a adesão de dez estudantes. Finalizamos essa segunda fase da pesquisa no final do mês de agosto de 2022.

Finalizada a segunda fase da pesquisa, de trabalho de campo, iniciamos a terceira fase, isto é, de ordenação, classificação e análise dos dados. Depois da transcrição *ipsis litteris* das entrevistas, gravadas em dispositivo digital e complementadas pelas observações *in locus*, os dados foram ordenados por temas gerais como: percepção sobre as políticas de ação afirmativa; percepções sobre as relações raciais; percepções sobre possíveis privilégios raciais; percepções sobre possíveis desvantagens raciais; percepções sobre o racismo na instituição; percepções sobre o preconceito racial; percepções sobre a discriminação racial. Após a ordenação em temas gerais, realizamos uma leitura em profundidade do material, de modo que nos foi possível identificar e classificar algumas categorias que se mostraram recorrentes nas narrativas dos/as entrevistados/as e, por isso, importantes para nossas análises, tais como: racismo velado,

discriminação racial velada, silêncio, permanência entre outras. Posteriormente à essa ordenação, identificação e classificação dos dados, iniciamos a fase de análise propriamente dita.

CAPÍTULO 2

OS ESTUDOS SISTEMÁTICOS DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: ÀS “ONDAS” TEÓRICAS

Neste capítulo, apresentamos as principais teses interpretativas das relações raciais e, conseqüentemente, das desigualdades raciais no Brasil, evidenciando as principais similaridades e diferenças entre as tessituras teóricas dos estudiosos referência nesse campo de pesquisa. Contudo, faz-se necessário ressaltar que, embora os muitos escritos sobre as relações raciais no Brasil, como as influentes obras de Gilberto Freyre (2003[1933], 2013[1936]), tomamos como referência apenas os estudos sobre as relações raciais que foram realizados de forma sistematizada e objetiva, dos quais, segundo Ramos (1945), a obra de Pierson (1945) é o marco.

Para tratar dessas teses interpretativas das relações raciais no Brasil, tomamos como base a analogia das “ondas teóricas” elaborada por Osório (2008), pois, assim como o autor, partimos do entendimento de que uma tentativa de periodização rígida das produções, ou de uma abordagem por escola sociológica, implicaria em uma dificuldade fadada ao malogro. Assim sendo, entende-se “onda” no sentido de fluidez, continuidade e diferença e como parte de uma enseada, na qual em certos pontos “a onda que a sucede demora a chegar; em outros, ambas estouram quase simultaneamente, ao ponto de ser difícil distingui-las” (OSÓRIO, 2008, p. 68).

Com sua analogia, o autor ressalta que há momentos em que os postulados presentes nas obras dos estudiosos das relações raciais e desigualdades raciais na sociedade brasileira estão alinhadas a uma onda e em outros momentos estão alinhadas a outra onda teórica. E ainda tem aquelas ideias que se fazem presentes em todas as ondas, visto que são como “o refluxo de uma onda já estourada que, ao retornar ao mar, incorpora-se à onda seguinte, dando-lhe maior volume” (OSÓRIO, 2008, p. 68).

Partindo dessa postura de não fixar rígidas diferenças entre este ou aquele autor, desta ou daquela onda, apresentaremos as tessituras teóricas dos principais autores de cada uma das três ondas teóricas delimitadas por Osório (2008). Assim, na primeira temos Donald Pierson (1945[1942]) e Thales de Azevedo (1953[1955]), na segunda temos Florestan Fernandes (1959[1955]; 2021[1964]; 2007 [1972]) e na terceira temos Carlos Hasenbalg (2005 [1978]).

2.1 Donald Pierson e a sociedade multirracial de classes: a primeira onda teórica

Com sua obra “*Negroes in Brazil: a study of race contactat Bahia*” – publicada nos Estados Unidos da América (EUA), em 1942, e no Brasil, em 1945, como “Branços e pretos na Bahia: estudo de contato racial” – o sociólogo norte-americano Donald Pierson (1900-1995) introduziu no cenário da intelectualidade brasileira da época um importante aporte teórico para o processo de compreensão das relações raciais estabelecidas no país, em particular na Bahia. Como informado por Pierson (1945), essa obra é resultado de uma pesquisa realizada na cidade de Salvador, estado da Bahia, entre 1935 e 1937, quando ele estava em processo de doutoramento e era assistente de pesquisa do *Social Science Research Committee*, da Universidade de Chicago.

Ao introduzir a edição brasileira da obra de Pierson (1945), o médico e antropólogo brasileiro Arthur Ramos (1945) ressalta que há muito tempo o Brasil vinha sendo considerado pelos estudiosos norte-americanos, em especial os sociólogos e antropólogos que se detinham sobre as relações de raça e cultura, como um “laboratório de civilização”. Além disso, há algum tempo os estudiosos brasileiros vinham reiteradamente afirmando a ausência de “preconceitos raciais”, de modo que o país se constituía como um modelo de convivência harmônica entre povos e raças de diferentes matrizes étnicas. O autor ainda ressalta que, embora já houvesse muitos escritos sobre as relações raciais no Brasil, tal temática vinha sendo analisada no plano da história social, voltada para os africanismos sobreviventes no território brasileiro, sendo, naquele contexto, inteiramente novo o trabalho de campo realizado por Pierson (1945), pois, por meio de modernas técnicas de observação e experiência, sua pesquisa “é a primeira tentativa científica que surge no Brasil, do estudo sistematizado e objetivo das relações de raça” (RAMOS, 1945, p. 23).

As conclusões de Pierson (1945) foram notoriamente influenciadas por uma série de relatos de estrangeiros, entre eles diversos intelectuais, que haviam visitado o Brasil e escrito sobre suas percepções em relação à cultura e as formas como se relacionavam os diferentes grupos raciais aqui existentes. Somando-se a isso, o autor já encontrara no país uma significativa produção sobre o negro brasileiro de modo geral e, em particular, sobre as relações raciais no país, principalmente os escritos do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre (1900-1987), uma de suas principais bases teóricas.

Pierson (1945) desenvolveu suas análises fazendo sempre uma comparação da ideologia e modelo de relações raciais dos EUA com uma possível ideologia e situação racial do Brasil, especificamente da Bahia. Ele enfatiza categoricamente que se houvesse preconceito de raça na

Bahia seria muito pouco, de modo que, o que se encontra é:

[...] **uma sociedade multirracial de classes**. Não existe casta [classes fechadas] baseada na raça; existem apenas classes. Estas classes estão ainda consideravelmente identificadas com a cor, é verdade; mas apesar disto, são classes e não castas. A tendência mais característica da ordem social bahiana é para a redução gradual, mas contínua de todas as distinções culturais e raciais, e para a fusão biológica e cultural do africano e do europeu em uma raça e cultura comuns (PIERSON, 1945, p. 408, grifo do autor).

Para chegar a essas conclusões, diversos aspectos foram analisados por Pierson (1945) como o padrão residencial da cidade, a natureza da escravidão, a relação senhor-escravo, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, o intercruzamento racial e a miscigenação, que, no seu entendimento, foram cruciais para a ausência de uma consciência racial, como a que havia nos EUA, assim como, foram importantes para o desenvolvimento de relações raciais harmônicas no Brasil pós regime escravocrata, particularmente na Bahia.

Em relação a natureza da escravidão no Brasil, especialmente na Bahia, Pierson (1945) a classificou como sendo suave já por sua origem portuguesa, e que, de modo geral, foi se configurando em relações pessoais entre senhor-escravo. Com isso, foram sendo, gradativamente, humanizadas e tenderam a desconstruir o caráter formal do regime. Além disso, segundo o autor, os raros casos de brutalidades e extrema crueldade que, por vezes, foram protagonizados por “feitores mulatos ou negros”, ocorreram em regiões mais isoladas e de pouca população, ou, em outros casos, no processo de intensificação da campanha abolicionista, sendo esses tipos de acontecimentos reprovados pela opinião pública e advertidos pelas autoridades locais, até pela Coroa. De modo que, para Pierson (1945, p. 106), seria equivocado concluir que “as relações humanitárias e mesmo pessoais entre senhor e escravo fossem de qualquer maneira raras. Na verdade, a existência dessas relações era com toda a probabilidade a regra geral”.

Somando-se a esse estilo de escravidão, o autor entendeu que as relações pessoais e íntimas que foram naturalmente e continuamente desenvolvidas entre senhor-escravo – fomentadas principalmente pela significativa presença de escravizados na “casa grande”, em especial os domésticos que muitas vezes moravam juntos com seus senhores e gozavam de certas “regalias” – contribuiu ainda mais nesse processo de “humanização”, de modificação do caráter legal e formal e de transformação desse regime, que acabou assumindo um caráter patriarcal e “familiar”, no qual havia diversas demonstrações de afetividade e humanidade do senhor para com o escravo e, por sua vez, de devoção e afeto do escravo para com seu senhor.

Nesse contexto, Pierson (1945) relata que o processo gradual de libertação dos

escravizados, que foi influenciado por diversos fatores e culminou na abolição da escravidão em 1888, se deu sem uma onda de violência, como ocorrera nos EUA e no Haiti, e sem uma resistência forte e bem organizada pelos escravistas brasileiros, pois muitos deles aceitaram paulatinamente esse processo como inevitável. Com isso não houve uma ruptura violenta que causasse uma modificação drástica e uma radicalização das relações entre negros e brancos.

Outro fato que, no entendimento de Pierson (1945), contribuiu para o estabelecimento de uma sociedade baiana sem “preconceito de raça” e sem conflitos raciais foi o intenso processo de intercruzamento e mestiçagem entre os grupos raciais presentes na Bahia. O autor salienta que havia uma ausência e, conseqüentemente, uma demanda por potencial humano no processo de expansão do domínio português. Isso requereu da Coroa algumas medidas, como a proibição de novas imigrações e a tolerância para com diversos tipos de união que contribuísse para o aumento populacional, como, por exemplo, a união entre portugueses e mulheres nativas de suas colônias.

No caso do Brasil, o autor entendeu que, principalmente no decorrer do primeiro século de colonização, havia um número bastante limitado de potencial humano, em especial de mulheres europeias, fazendo-se necessário um número populacional maior, de preferência que fosse europeu ou identificado com os europeus. No século XVI e princípios do XVII, em particular por essa ausência inicial de mulheres europeias, grande parte das famílias da sociedade brasileira eram constituídas por esposas e mães “índias” ou portadoras de sangue “índio”. Segundo o autor, isso se via de forma generalizada, mas não exclusiva, nas classes baixas, de modo que, gradativamente, tais uniões foram regulamentadas pela própria Igreja Católica. E no caso das mulheres africanas, quando já havia um número suficiente delas, a carência de mulheres europeias ou brancas ou quase brancas já não era um problema, porém, isso não impediu que houvesse uniões sexuais extralegais entre os homens europeus e as mulheres pretas e “mulatas”. Nesse contínuo, o processo de miscigenação aconteceu espontaneamente no Brasil, um dos raros lugares onde “a interpenetração de povos pertencentes a “stocks” raciais diversos se tenha realizado tão continuamente e em escala tão extensa” (PIERSON, 1945, 180).

Pierson (1945), ao tratar especificamente da Bahia (que no seu entendimento herdara a tolerância à “intermistura” com africanos desde os tempos da escravidão), relata que o sistema de serviços domésticos, na grande maioria das vezes realizado por pretas e “mulatas”, favoreceu a continuação da mestiçagem, pela qual quase sempre nasciam crianças do tipo “mestiça preta-branca” ou pelo menos “mulata-branca”. Em contrapartida, o “intercasamento”, diferentemente do grande número de “intercruzamento extralegal” entre pessoas de cores bastante distintas, era

mais frequente entre pessoas que possuíam cores próximas. Nesse processo, o autor entendeu que havia uma tendência de que porção predominantemente europeia da população baiana absorvesse os “mestiços mais claros” e que os “mulatos” absorveriam os pretos. Em outras palavras, a população brasileira estava passando por um processo contínuo e inevitável de aquisição de aparência europeia.

Para o autor esse processo de miscigenação e branqueamento da população baiana, que vinha ocorrendo desde a época da colonização, denominado pelos intelectuais brasileiros como “arianização progressiva”, contribuiu para o estabelecimento de laços pessoais e familiares, assim como, para queda das barreiras físicas entre as raças, ou seja, para a redução das diferenças raciais que, conseqüentemente, influenciaram positivamente nas relações raciais estabelecidas naquela sociedade.

Especificamente durante o período de realização do seu estudo, Pierson (1945) observou que, apesar dos pontuais casos de casamento entre “mulatos escuros” e brancos, havia por parte dos brancos da classe alta uma incisiva oposição e desaprovação a casamentos com pessoas do “outro extremo da escala de cor” (pretas) e igualmente acontecia em relação a pessoas do outro extremo da escala de classes. Nesse contexto, o pesquisador compreendera que tal oposição não se fundamentava apenas na cor, mas também na classe, essa última talvez de forma ainda mais relevante.

Em contrapartida, os casamentos inter-raciais nas “classes superiores” tendiam a ser mais frequentes na medida em que as diferenças de cores entre brancos e pretos diminuía. Com isso, “Fracas oposição se levanta contra o indivíduo portador de “um pouco de raça”, desde que ele possua também as necessárias características pessoais e familiares da classe “alta” [e, conseqüentemente, elevado status social]” (PIERSON, 1945, p. 210). Nesse contexto, o autor concluiu que, à primeira vista, poder-se-ia classificar tais comportamento como sendo “desigualdade de tratamento baseada em raça”, mas, quando se tomava como exemplo os “homens de cor” que subiram de classe e elevaram seus status na sociedade, ver-se-ia que essas desigualdades de tratamento não tinham como fundamento a raça, mas sim a classe social. E isso, na maioria das vezes, atingia os “indivíduos de cor” porque tal população ficou por longos períodos concentrada nos lugares de “status sociais inferiores”.

Outro aspecto também analisado por Pierson (1945) foi o padrão residencial da cidade, que evidenciava uma notável segregação em termos de classe e raça na área urbana da cidade, na qual havia três espaços distintos: 1º) nos altos da cidade, área nobre com imóveis mais caros e privilegiada geograficamente, estava a “classe superior”, que era composta quase que absolutamente por brancos, salvo algumas exceções, visto que havia nesses locais alguns

“mulatos”, geralmente claros, e, raramente, alguns pretos que conseguiram ascender socioeconomicamente e elevar seu status social. Nesse espaço, os integrantes da “classe superior” eram letrados e gozavam de elevado status social; 2º) na parte intermediária da cidade, área menos nobre e com imóveis relativamente valorizados, situavam-se as residências daqueles indivíduos que estavam ascendendo socioeconomicamente e elevando seu status social. Era nesse local que as residências dos que estavam saindo das “classes inferiores” se encontravam com as habitações das “classes superiores”. Nesse espaço havia “um encontro e uma mistura entre as “partes escuras” e as “partes claras” da população, dando forma a uma íntima proximidade residencial” (PERSON, 1945, p. 74); e 3º) na parte baixa, ou seja, nos vales, área pobre com imóveis baratos e menos privilegiada geograficamente, estava a “classe inferior”, que era composta quase que exclusivamente por pretos, “mestiços mais escuros” e raras famílias brancas. Nesse espaço, os integrantes da “classe inferior” gozavam de pouquíssimo ou nenhum status social, além de terem pouca ou nenhuma instrução escolar.

Apesar dessa intrínseca relação entre padrão residencial e cor, o autor entendeu que: a) não se tratava de um esforço de segregação proposital com intuito de serem estabelecidas classes fechadas (castas) com base na raça, mas se tratava de uma coincidência entre cor e classe; b) tratava-se de uma situação naturalmente prevista, considerando o processo histórico de importação, de fixação e da recente libertação dessa população da escravidão; e c), esse padrão residencial evidenciava a natureza de uma sociedade de competição livre e em desenvolvimento gradual, na qual “os europeus e seus descendentes se fixaram nos altos e em que os africanos e seus descendentes, como escravos ou homens livres sem recursos, foram relegados para as áreas menos desejáveis” (PIERSON, 1945, p. 74).

Além disso, o autor compreendeu que, apesar da manutenção das vantagens iniciais dos brancos, havia certos casos de pretos e “mulatos escuros” que ascenderam socioeconomicamente e, aos poucos, mudaram de suas localizações residenciais menos favoráveis para áreas privilegiadas. Em alguns casos, podia-se encontrá-los morando ao lado dos ricos, ou seja, brancos, simbolizando “o fato de também ocuparem as posições sociais que a habilidade pessoal, a eficiência profissional e as circunstâncias favoráveis lhes permitiram obter e conservar” (PIERSON, 1945, p. 74).

Sobre esse movimento de ascensão social e econômica do “mulato”, o autor enfatizou que, desde o Período Colonial, a mestiçagem deu origem a um “grupo intermediário”, que não era branco, mas possuía uma posição social melhor e distinta dos seus antepassados pretos e dos pretos daquele período, permitindo uma maior chance de ascensão socioeconômica. Somando-se a isso, Pierson (1945) salientou que também foram fatores bastante favoráveis para

essa ascensão dos “mulatos”: a) o tipo de criação dispensado às crianças de cor que viviam na “casa grande”; b) os tipos de relações pessoais em que crescia os “mulatos”; c) os tipos de funções assumidas por eles durante a escravidão e quando libertos; d) a maior liberdade de locomoção; e) a inserção mais precoce desse grupo à classe livre; e f) o processo gradativo de emancipação dos escravizados.

No processo de ascensão do “mulato”, Pierson (1945) ressaltou que, mais precisamente no período colonial, ele chegou a sofrer com algumas formas de segregação devido à relutância dos brancos. No entanto, essa “linha de cor” começou a ceder sob pressão desse grupo em ascensão que, em alguns casos, conseguiram penetrar a camada superior. Nesse contínuo, juntamente com o desenvolvimento das cidades, que também foi fundamental para ascensão social e econômica do referido grupo, surgem as academias superiores no início do Século XIX, as quais, em alguns casos, passaram a ser acessadas por aqueles “mulatos” que se destacavam por suas capacidades intelectuais e que, posteriormente, passaram a exercer profissões liberais como, por exemplo, os cargos de doutores e bacharéis.

De acordo com o autor, as capacidades intelectuais, os títulos, os cargos militares, assim como, os laços pessoais e familiares, foram determinantes para “vencer certas repugnâncias da classe branca”. Assim, essa ascensão, tanto dos “mestiços” como dos pretos, foi sempre favorecida pelos “sentimentos e apegos pessoais que as relações primárias tendem normalmente a desenvolver. E tal ascensão, na medida em que ocorria, tendeu a erguer os mestiços *como indivíduos*, não como grupo” (PIERSON, 1945, p. 234, grifos do autor).

Apesar desse movimento de ascensão não ser livre de tensões, Pierson (1945) observara na sociedade baiana da época, uma ascensão dos “mulatos” que não era só vertical (mudança para uma classe e um status superior), mas também horizontal, na qual alguns desses indivíduos conseguiam acessar os círculos sociais mais fechados e exclusivistas dos brancos, mexendo não apenas na estrutura econômica, mas também matrimonial e familiar.

Mesmo após esse processo de ascensão, pode-se perceber no trabalho de Pierson (1945) que os casos de “mulatos”, em especial os “escuros”, que conseguiram acessar as “classes superiores” e elevar o status social eram exceções. Na realidade, a maioria deles, particularmente os “mulatos escuros”, ocupavam empregos, funções e condições educacionais, econômicas e sociais bem inferiores em comparação aos brancos. De acordo com as deduções de Pierson (1945, p. 246), “o preto e o mulato escuro ocupam geralmente os níveis econômicos “mais baixos”, os mulatos médios e claros a posição média, e os brancos (inclusive os “branqueados”), a camada ‘superior’”.

Ainda que reconhecendo os percalços da cor, o autor – reafirmando a sobreposição da

ordem social e econômica (entendida por ele como sendo de livre competição) sobre a origem racial e, portanto, da classe sobre a raça – interpreta essas desigualdades entre os grupos raciais da Bahia como sendo consequência: 1º) “da condição original de escravidão do negro”; 2º) “da sua posição relativamente desvantajosa ao receber a liberdade”; 3º) “da consequente limitação das oportunidades para melhorar sua situação social”; e 4º) “do espaço de tempo relativamente curto em que tem gozado de uma condição de livre competição com os brancos” (PIERSON, 1945, p. 248).

De modo geral, o autor, defendendo a existência de “uma sociedade multirracial de classe”, avalia que o processo de mestiçagem e branqueamento estaria resultando na gradativa e contínua absorção da população preta pela “mestiça” e da população “mestiça” pela população de ascendência predominantemente europeia, o que tendia a diminuir cada vez mais as “linhas de cor”. Além disso, para ele, a falta de preocupação com problemas de conflitos raciais ou de acomodação por parte dos estudiosos brasileiros revelam a relativa ausência de tais problemas (que quando surgem se revelam como puramente acadêmicos) ou de qualquer consciência de raça por parte do negro ou outro grupo racial. No caso do negro, quando há uma consciência ela se põe mais em relação a classe do que a raça.

Os achados e as sínteses do sociólogo norte-americano não foram de um todo novidades no âmbito da intelectualidade brasileira. Na verdade, seu estudo foi notoriamente influenciado por importantes escritores nacionais. Como ressaltado por Guimarães (2009), Pierson (1945) já encontrara entre os acadêmicos brasileiros uma história social do negro que fora desenvolvida por Freyre (2003[1933], 2013[1936]). Nesse sentido, desde a década de 1930, já era consenso na intelectualidade brasileira que:

a) o Brasil nunca conhecera o ódio entre raças, ou seja, o “preconceito racial”; b) as linhas de classe não eram rigidamente definidas a partir da cor; c) os mestiços se incorporavam lenta, mas progressivamente à sociedade e à cultura nacionais; d) os negros e os africanos tendiam paulatinamente a desaparecer, dando lugar a um tipo físico e a uma cultura propriamente brasileiros (GUIMARÃES, 2009, p. 135).

Somando-se a influência do rico material já produzido no Brasil e dos relatos de visitantes estrangeiros, Pierson (1945), ao analisar a experiência baiana, toma como principal referência os tipos de relações e de consciência racial de seu país, o que, por vezes, tornou-se um fator mais limitante do que benéfico para suas análises, impedindo que ele fosse para além da busca por uma comprovação de uma possível ausência ou presença do “preconceito racial” ou de uma “ideologia racial” e, assim, percebesse as singularidades nas relações raciais estabelecidas naquele *locus* pesquisado.

Além disso, pode-se perceber que a mestiçagem e o branqueamento da população negra foram vistos pelo autor mais como um processo natural – que desemborcaria na diminuição gradativa e contínua das diferenças raciais – do que como dois processos ideológicos pré-requisito não apenas para a ascensão socioeconômica e para a mudança de classe pelo negro, mas principalmente para a elevação do seu *status* e sua inserção nos círculos sociais dos brancos, em especial aqueles mais fechados.

A pouca presença de mestiços (comumente os “claros” e raramente os “escuros”) nas “classes superiores” – que foi condicionada tanto ao processo de mestiçagem como de branqueamento, se não da cor, mas indispensavelmente da cultura negra – não inibia ou anulava a existência de uma consciência racial. Pelo contrário, essa pouca presença e acentuada ausência dos negros evidenciava o estabelecimento de relações raciais e de uma consciência racial ímpar no Brasil, em particular naquela sociedade. Essa consciência ou ideologia racial ímpar que, apesar de negada, pode facilmente ser identificada em diversos trechos da obra de Pierson (1945), assim como, nos diversos autores brasileiros nos quais ele se fundamentou, em especial o Freyre (2003[1933], 2013[1936]), e até mesmo nas falas dos seus entrevistados, tem por base a já solidificada ideia de um Brasil sem conflitos raciais, isto é, um paraíso racial ou uma “democracia racial”.

2.2 Thales de Azevedo e as elites de cor: ainda a primeira onda

A obra do médico e antropólogo brasileiro Thales de Azevedo (1904-1995), publicada em francês no ano de 1953, sob o título “*Les Elites de Couleur dans une Ville Brésilienne*”, e em português no ano de 1955, sob o título “As elites de cor: um estudo de ascensão social”, também se constituiu como um importante estudo no campo de pesquisa das relações raciais no Brasil, em particular no estado da Bahia. Como ressaltado pelo autor, sua pesquisa buscou “dar uma compreensão da dinâmica da ascensão social das pessoas de cor em uma cidade brasileira [em Salvador - BA] e uma indicação dos canais através [d]os quais se processa essa mobilidade vertical” (AZEVEDO, 1955, p. 13).

De modo geral, os apontamentos e conclusões de Azevedo (1955) em muitos aspectos se aproximaram ou mesmo nitidamente se identificaram com aquelas elaboradas por Pierson (1945). Uma das ideias em comum entre os autores diz respeito à singularidade do regime escravocrata brasileiro, visto que ambos o entenderam como sendo relativamente brando, pois, além de alguma proteção dispensada pela Igreja, os “escravos” eram tratados por seus donos, geralmente, de forma branda e humana, o que concorreu para a aproximação e para a construção

de boas relações entre as raças no Brasil, em particular na Bahia, durante e depois do regime escravocrata.

Outra questão tratada por Azevedo (1955), que se alinha às proposições de Pierson (1945), é o fenômeno da mestiçagem, que seria uma evidência das boas relações inter-raciais na Bahia e que, somando-se a outros “fatores sócio-biológicos”, estaria contribuindo para absorção gradativa dos grupos de fenótipo preto, enquanto os de fenótipo branco estariam crescendo em um ritmo mais rápido no “caldeamento étnico”. Nas palavras do autor:

O crescimento moderado, porém, contínuo do grupo branco, pela incorporação dos mestiços branqueados e pelas melhores condições socioeconômicas das camadas superiores da população, de que participa a imensa maioria dos descendentes de europeus, faz com que decresça no cômputo total a quantidade relativa de pessoas de cor, ao mesmo tempo que estas passam a ser representadas por uma proporção cada vez maior de mestiços (AZEVEDO, 1955, p. 52).

Esse processo gradual e contínuo de mestiçagem, compreendido por Azevedo (1955) e Pierson (1945) como natural, estaria sendo potencializado pelo elevado número de “intercasamento” que estavam ocorrendo na Bahia, isto é, de “casamentos inter-raciais”, que são aquelas uniões conjugais oficializadas e estabelecidas entre “pessoas que diferem quanto á intensidade de sua pigmentação e quanto á frequência de outros traços étnicos” (AZEVEDO, 1955, p. 79).

O autor salienta que, apesar dos muitos intercruzamentos e comunhões extralegais existentes, os casamentos interracialis (entre portugueses e negros e entre portugueses e indígenas) eram proibidos pela legislação portuguesa do período colonial, mas, com a extinção da escravidão indígena e, posteriormente, da escravidão negra, esse impedimento legal deixou de existir. Isso fez com que aumentasse cada vez mais esse tipo de união que, por sua vez, foi facilitado pela ascensão socioeconômica do “mulato” (particularmente o de pele clara), principalmente depois da Independência, em 1822.

Azevedo (1955) ressalta que os casamentos interracialis eram tidos pelas “pessoas de cor” como meios de “melhorar a sua raça”, isto é, gerar filhos de pele clara que, conseqüentemente, teriam mais chances de conseguirem ascensão social. Além disso, por meio desse tipo de união, tido como um canal de acesso e integração às classes mais altas, o negro e sua prole, especialmente os de pele clara, teriam maiores chances de serem aceitos e vistos como socialmente brancos. Contudo, é importante ressaltar que, diferentemente de Pierson (1945), Azevedo (1955) deu uma visibilidade maior ao preconceito dos brancos em relação ao “intercasamento”, pois entendera que, devido a cor e outras características serem tidas como

símbolos de *status* social, a oposição e resistência a esse tipo de casamento traduziam simultaneamente o preconceito de classe e o preconceito de cor, esse último bastante desacreditado por Pierson (1945).

Nesse sentido, o autor acentua que – apesar e conseqüentemente serem mais comuns nos extratos “inferiores” e “intermediários” – existia uma contundente oposição ao casamento entre pessoas de estoques raciais nitidamente distintos nas classes mais elevadas, de modo que houve severas sanções sociais para aqueles que desafiavam tal “regra”. Azevedo (1955, p. 89) diz que, somando-se às ideologias que atribuem ao negro uma inferioridade moral e mental, “os brancos justificam a sua oposição ao casamento com pretos, [...], com a repulsa “instintiva” por certas características orgânicas dos africanos e seus descendentes mais próximos [como cor, cheiro corpóreo, entre outras]”.

O autor também dá um interessante enfoque sobre as diferentes e muitas vezes complexas classificações e percepções sobre a cor⁹. Azevedo (1955) ressalta que, apesar dos muitos termos utilizados para se referir às pessoas quanto a sua cor ou a outras características fenotípicas, os mais frequentes eram: a) o termo “branco”, que era o indivíduo que possuía o fenótipo caucasóide, havendo ainda aquele identificado como “branco fino”, pois não apresentava nenhum indício de mestiçagem. Além disso, o termo “branco” também podia ser usado para se referir ao rico ou aquela pessoa de elevado *status*, independente da sua cor ou outras características fenotípicas, o que era evidenciado na expressão “branco é quem tem dinheiro”. Nesse contexto, havia ainda os “brancos da terra” ou “brancos da Bahia”, que eram os mestiços de pele clara; b) o termo “preto”, que era utilizado para referir-se aqueles com características físicas do “negro africano”, em particular, o de pele escura, “cabelos encarapinhados”, “nariz chato”, lábios grosso etc. Porém, evitava-se o uso do termo “negro”, visto que era considerado indelicado e ofensivo, e usava-se ainda os termos “escuro” e “moreno” para referir-se a pessoas de classe mais alta; c) o termo “pardo”, que, juntamente com o termo “mestiço”, era empregado basicamente como sinônimo de “mulato”, ou seja, descendente de europeu e africano. Esses, dependendo da intensidade da sua cor e de outros traços físicos, também podiam ser chamados de “mulato claro” e “mulato escuro”, mas o termo comumente utilizado para se referir ao mestiço era “moreno”.

No que diz respeito às percepções e opiniões da sociedade baiana sobre as “pessoas de cor”, Azevedo (1955) entendera que a significativa presença dessa população não era vista com preocupação ou como um fator que atribuía inferioridade para aquela sociedade, pois havia até

⁹ Azevedo (1955) compreendia a cor como algo que ultrapassava a tonalidade da pele em si e outros caracteres fenotípicos, abrangendo ainda características psicossociais como comportamento, hábitos, etiqueta etc.

uma certa valorização das contribuições que os africanos deram ao desenvolvimento do país, assim como, uma certa exaltação de algumas qualidades desses indivíduos. Segundo o autor, é certo que houve e ainda existia de forma discreta uma certa influência de “teorias biopsicológicas extremadas” pela qual se acreditava que o negro, devido sua inferioridade psíquica e falta de ambição, representava um mal e um atraso no desenvolvimento da Bahia, porém, essa crença era quase sempre exteriorizada de forma muito discreta e nunca por escrito.

Havia ainda opiniões distintas formadas a respeito dos “mulatos” ou “mestiços”, ora positivas e ora com certas restrições. Azevedo (1955) salienta que, ao contrário do que comumente ocorria como o preto, quase nunca se colocava em dúvida a inteligência, o talento e a capacidade intelectual do “mulato”, mas era comum que houvesse, principalmente sobre o “mulato” envolvido em atividades intelectuais, uma ênfase naquilo que era considerado um defeito da sua personalidade, sendo tecidas opiniões depreciativas a respeito de seu caráter, de modo que:

Se o mulato brasileiro é intelectualmente capaz e as vezes superior, ainda não é bom, não tem estabilidade ou equilíbrio interior, fortaleza de caráter. É do ponto de vista moral e psicológico que ele denota ainda uma grande inferioridade que não pode deixar de refletir-se na harmonia social, dada a influência que a vida brasileira dele recebe (AZEVEDO, 1955, p. 59).

Nesse contexto, o autor ressalta que, apesar de não se ter uma hostilidade ativa contra os “mulatos” como grupo, na individualidade os termos “mulato” e “mestiço” podiam ser usados para salientar aquilo que era considerado como uma má qualidade moral em uma “pessoa de cor”, denotando uma certa correlação entre a cor da pele e outras características étnicas e as qualidades morais.

Na obra de Azevedo (1955) também está presente o dilema vivido pela “pessoa de cor” em relação às percepções sobre si mesma e sobre as desvantagens acumuladas devido à sua pigmentação. Assim, por muitas vezes, como um mecanismo de defesa contra o estigma da inferioridade e contra as discriminações vividas, ela tendia a negar a existência do “preconceito de cor” e a ignorar ou considerar sua cor como algo não relevante ou como um “acidente”. Esse e outros mecanismo de autodefesa – como deixar de ir ou se comportar de forma bastante discreta nos espaços dos brancos ou cortar relações com familiares, amigos e espaços negros – eram acionados principalmente pelo “mulato” que ascendia ou estava em processo de ascensão socioeconômica e, por isso, mais exposto a tal dilema que era estimulado pelos estereótipos negativos criados em torno da “pessoa de cor”.

As formas adotadas pelos “mulatos” (em particular os mais claros) para lidar com os

percalços causados pelo “preconceito de cor” no processo de ascensão socioeconômica ou de elevação do *status* social (uma das quais era a negação da sua origem e de sua própria cor), geraram alguns antagonismos entre esses indivíduos e os pretos e/ou mulatos mais escuros. No entanto, Azevedo (1955, p. 45) considera que tal fato é, por vezes, “formulações de antagonismos de classe entre morenos e mulatos claros de *status* elevado, “socialmente brancos”, e os escuros que se esforçam por melhorar a sua classificação na sociedade”.

Como ressaltado anteriormente, os estereótipos negativos eram direcionados aqueles “mulatos”, geralmente claros e mais ambiciosos que buscavam se destacar na esfera intelectual. A despeito das justificativas de falta de educação e etiqueta desses indivíduos, pode-se observar que esses estereótipos, que muitas vezes desembocavam em tratamentos discriminatórios em certos espaços dominados pelos brancos, revelam um certo mal-estar dos grupos brancos em relação aqueles “mulatos” que ascenderam socioeconomicamente, que buscavam elevar seu *status* e, mais que isso, que buscavam uma posição ou um lugar de destaque igual ao do branco. Esse “mulato” sofria sanções porque fugia da “regra de etiqueta” que era esperada para um indivíduo dessa qualidade, ou seja, uma certa distância, um comportamento discreto e muitas vezes submisso. Comportamento esse muitas vezes produto do complexo de inferioridade da “população de cor”, fomentado principalmente pelo ideal branco expresso na ideia de que um bom preto era aquele que possuía as qualidades do branco.

Dando prosseguimento, uma postura que de certa forma distingue Azevedo (1955) de Pierson (1845) é a atenção maior que ele dá ao “preconceito de cor”, admitindo muitas vezes a existência da própria discriminação racial na sociedade baiana, muito embora não trate isso como um fator que necessariamente determina ou impede o processo de ascensão socioeconômica e de elevação do *status* social da “pessoa de cor”, apesar de ter um maior peso no caso do *status*. Nesse sentido, o autor ressalta que, embora haja uma coincidência entre os tratamentos entre classe e raça, a negação total do “preconceito de cor” é uma forma de idealização das relações raciais, pois há diversas evidências que demonstram que as “pessoas de cor” estão expostas a um “tratamento categórico”, isto é, um “Tratamento discriminatório a base de pré-julgamentos, ou preconceitos, sobre as características de determinados grupos ou categorias de indivíduos” (AZEVEDO, 1955, p. 183).

Em outro momento, se ocupando da organização da sociedade baiana, o autor observa a persistência daquela estrutura descrita por Pierson (1845), isto é: a) uma “classe superior”, que morava em área nobre e era constituída pelos descendentes da antiga aristocracia baiana, grandes proprietários, donos de indústrias, comerciantes ricos, políticos, intelectuais, advogados, médicos, engenheiros, professores de universidades e outros; b) uma “classe

inferior” ou “classe baixa”, que era composta por pessoas pobres de profissões simples ou braçais ou manuais que moravam em áreas periféricas e/ou pobres; e c) um extrato que, como ressaltado pelo autor, não poderia ser rigorosamente classificado como uma “classe média”, mas se tratava daquele grupo intermediário em ascensão que fora descrito por Pierson (1945), constituído de pequenos empregados, funcionários públicos e comerciantes.

Apesar de dar maior ênfase ao preconceito de cor e até a alguns tipos de discriminações raciais, Azevedo (1955) reitera a tese de Pierson (1945) de que havia na Bahia uma “sociedade multirracial de classes”, pois, embora houvesse uma coincidência dos marcadores de classe e raça, não havia ali uma sociedade de castas [classes fechadas baseadas na cor], por isso, no entendimento do autor, “as pessoas de cor ingressam no mundo dos brancos mesmo que tenham traços acentuados; necessitam, porém, identificar-se com os padrões de comportamento do grupo ‘superior’” (AZEVEDO, 1955, p. 72).

O autor entendeu que – apesar do *status* está muito imbricado à origem social de nascimento do indivíduo e da cor se constituir como um importante obstáculo para ascensão socioeconômica e, principalmente, de elevação de *status* – nessa “sociedade multirracial de classes” as “pessoas de cor”, mais facilmente as de pele clara e de comportamentos aceitáveis aos olhos dos brancos, podiam ser aceitas segundo seus recursos econômicos e sua formação. Assim, citando Pierson (1945), Azevedo (1955) ressalta que:

[...] não há dúvida que a ascensão social se processa por livre competição de tal maneira que pretos e mestiços, como, indivíduos, podem, em vista de seu mérito individual ou de circunstâncias favoráveis, melhorar sua condição social e mesmo conseguir uma posição nas camadas “superiores” da sociedade, e esta posição será relativa não somente ao seu grupo de cor, mas a comunidade total (AZEVEDO, 1955, p. 70-71).

É interessante salientar que nessa “sociedade multirracial de classes” – na qual tanto Pierson (1945) como de Azevedo (1955) reitera a negação de um problema racial, pelo menos como grave – existe uma supervalorização da cor e dos padrões morais dos brancos em detrimento da cor e dos padrões morais que remetem aos africanos. E o que foge a esse padrão de valorização gera uma demonstração maior do preconceito e do ressentimento, em especial em relação àquele “mulato” que conseguiu ascensão socioeconômica.

Sobre a negação e resistência de um problema racial, elas não partiam apenas dos brancos, mas também da “pessoa de cor”, muitas vezes como um mecanismo de defesa. Isso pode ser observado principalmente quando se trata de indivíduos negros que conseguiram ascensão de classe e de *status* social, e, por isso, evitavam participar abertamente dessas

discussões, assim como, dos poucos e precários movimentos ¹⁰organizados por pretos e “mulatos” escuros de condições relativamente modestas.

2.3 Florestan Fernandes – classe e raça: a segunda onda teórica

Como ressaltado por Osório (2008), a segunda onda teórica, além de ser bem mais heterogênea, se a compararmos à primeira, tem como um de seus diferenciais centrais a oposição às afirmações de inexistência ou amenidade do preconceito racial no Brasil. Ainda de acordo com o autor, dentre os diversos representantes dessa segunda onda, o sociólogo Florestan Fernandes (1920-1995) foi o mais eminente, pois, além de sua teoria influenciar outros importantes pesquisadores, muitas de suas formulações foram fundamentais para delimitação dos contornos da segunda e diferenciação em relação a terceira onda teórica. Tomando como critério esses entendimentos de Osório (2008), para tratarmos das principais tessituras teóricas dessa segunda onda, tomaremos por referência as contribuições de Fernandes (1959[1955]; 2021[1964]; 2007 [1972]).

Fernandes (1959[1955]; 2021[1964]; 2007 [1972]) realizou seus estudos no estado de São Paulo, o epicentro da industrialização no Brasil e, conseqüentemente, da passagem de um modelo econômico agrário-exportador para um modelo industrial-urbano. Foi nesse contexto de transformações – na época relativamente recente e em curso – que o autor tratou do processo de inserção da “população de cor”, assim como, das desigualdades e da reconfiguração das relações raciais dentro nesse novo modelo econômico que se instaurou na sociedade paulistana.

Pode-se observar em Fernandes (1959[1955]) que, em São Paulo, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre teve uma dinâmica própria, se comparada ao restante do país. Essa dinâmica foi influenciada por vários acontecimentos que acabaram por tornar o trabalho escravo cada vez mais insustentável politicamente e caro economicamente. Como principais exemplos temos a proibição do tráfico de escravizados (1850), a intensificação do movimento abolicionista, as pressões políticas internas e externas, a maior consciência e participação dos escravizados na luta antiescravista e, conseqüentemente, as fugas em massa e outros tipos de insurreições.

Nesse contexto de crise do regime escravocrata, que se conservava e se equilibrava por meio exploração do trabalho escravo da população negra, e com a expansão da “grande lavoura”, que ocorrera principalmente no último quartel do Século XIX, houve a necessidade

¹⁰ Tais movimentos que se desenvolveram na época, em Salvador-BA, são descritos assim, como “poucos” e “precários”, por Azevedo (1955).

de serem pensadas formas de substituição daquele tipo de trabalho por um novo. Assim, “Admitia-se que o escravo se transformaria em trabalhador livre e que o problema da mão de obra encontraria na libertação dos escravos um corretivo natural” (FERNANDES, 1959[1955], p. 39).

Houve uma maior consciência da inevitabilidade do declínio do trabalho escravo, porém, antes mesmo da extinção do regime, muitos fazendeiros tentaram suprir a necessidade de mão-de-obra com a importação de milhares de trabalhadores de diversas regiões da Europa. Nesse contexto, como salientado por Fernandes (1959[1955]), o desenvolvimento e a demanda econômica que influenciou no incremento da população negra agora irá incidir sobre o aumento da presença da população branca europeia em São Paulo. Assim, a extinção legal do trabalho escravo (1888) não significou uma mudança substancial no lugar de vulnerabilidade e subalternidade ocupado pelo negro na vida econômica da sociedade brasileira, em particular da sociedade paulistana, pois, além de uma total ausência de assistência por parte do Estado e dos grupos que o exploraram, houve uma preferência pelo trabalho do branco imigrante e do “trabalhador nacional” (brancos ou mestiços) em detrimento do trabalho livre do negro.

Nesse processo, mesmo aquelas oportunidades que surgiram por tendências de desenvolvimento urbano beneficiaram principalmente os imigrantes europeus e trabalhadores nacionais brancos, e em escala bem menor os “mulatos” e negros agora libertos. Como ressaltado por Fernandes (1959[1955]), houve apenas uma mudança de *status* de escravo para “homem livre” somada a uma eliminação parcial do negro do sistema de trabalho. O autor ainda salienta que os anos que sucederam o fim do sistema de escravidão foram maçantes para a população negra e, mesmo depois de mais de meio século, ainda eram agudas as sequelas dessa ruptura que projetou os “ex-escravos” para a livre competição com os brancos no sistema econômico.

Diante disso, a transformação real dos “ex-escravos” e dos seus descendentes em cidadãos se deu de forma lenta, em especial quando se trata do processo de reabsorção desses grupos pelo sistema de trabalho. Sistema esse no qual o negro, devido aos desajustamentos sociais e econômicos decorridos da alta concentração de pessoas na cidade, passou a ocupar, principalmente, funções mal remuneradas. Isso se deu, segundo Fernandes (1959[1955]), pelo processo de degradação do agente humano de trabalho do negro no antigo regime, assim como, pelas péssimas condições de vida e, conseqüentemente, pela ausência de especialização profissional, o que, por sua vez, tornou a ascensão econômica do negro muito penosa, difícil e demorada. E, do mesmo modo, contribuiu para a manutenção da concentração de empreendimento e de assalariamento nas mãos dos brancos e seus descendentes.

É interessante ressaltar que, mesmo atribuindo boa parte das importantes dificuldades de ascensão econômica encontradas pelo negro às heranças da escravidão e mesmo observando a presença desses indivíduos em praticamente todos os setores do sistema econômico, Fernandes (1959[1955]) chama atenção para a notável desigualdade entre negros e brancos na estrutura profissional de São Paulo. Ele constatou que:

As pessoas de cor não participam, em regra, nem das garantias proporcionadas pelos serviços bem remunerados ou de alguma representação social, nem dos benefícios colhidos pela livre iniciativa em uma economia urbana. Semelhante distribuição das ocupações traduz a persistência das barreiras econômicas, que sempre distinguiram socialmente os representantes das duas raças no Brasil, e de **antigos critérios de seleção ocupacional associados à cor** (FERNANDES, 1959[1955], p. 62, grifo nosso).

Ainda assim, no entendimento do autor, isso não significou que o processo de industrialização e urbanização de São Paulo, que se intensificara na década de 1930, não refletiu positivamente na situação econômica do negro, mas sim que não houve uma mudança substancial, o que, conseqüentemente, contribuiu para manter essa população nos *status* ocupacionais com menos retorno financeiro e social.

No entendimento de Fernandes (1959[1955]), esse processo de mudança de um modelo econômico agrário-exportador e consolidação de um modelo industrial-urbano produziu e foi acompanhado por uma mudança na mentalidade econômica da população negra, causada pelos ideais de vida urbana. Assim, essa população passou a valorizar a profissionalização e especialização na disputa com os brancos por assalariamentos ou empreendimentos, assim como, passaram a ter uma maior preocupação com condições de moradia, conforto, educação dos filhos, posse de bens, posição social e econômica, garantia de direitos etc. Para o autor, estaria então ocorrendo um processo de reabsorção e ascensão desses indivíduos pelas condições materiais e morais de existência social vigentes naquela sociedade, restando saber apenas “se a desproporção entre o ritmo do processo político e o do processo econômico favoreceu ou prejudicou o ajustamento do negro ao regime de produção capitalista e à sociedade de classes” (FERNANDES, 1959[1955], p. 67-68).

Nesse contexto, dando uma significativa importância ao período escravista e à transição para uma ordem social competitiva, Fernandes (2007[1972]) faz uma leitura um tanto reflexiva a respeito do processo de integração e ascensão do negro e do “mulato” nessa sociedade de classes que se estabelecera. Para ele, os negros e “mulatos” que estavam nas regiões que experimentaram um processo de modernização súbita e intensa, como ocorrera no Sul, não foram tão favorecidos como aqueles indivíduos de cor que estavam em outras regiões que

experimentaram um outro tipo e um outro ritmo de desenvolvimento. Nesse contínuo, restou para aqueles primeiros: a) “retornar para as regiões de origem (no período de degradação do trabalho servil e de consolidação do trabalho livre)” ou b) “aceitar condições de existência extremamente duras, em particular se vivesse nas cidades” (FERNANDES, 2007[1972], p. 66).

Em suas análises Fernandes (2007[1972]) considerou que, do ponto de vista sociológico, a população de cor não havia alcançado um estágio que possibilitasse sua rápida integração às estruturas sociais, ocupacionais e culturais que surgiram com a emergência e expansão capitalista, de modo que, quando se há um quadro favorável de adaptação, ele diz respeito às estruturas ocupacionais e socioeconômicas que não se alteraram pelas transformações ocorridas na época ou diz respeito aquelas estruturas novas que acabam por absorver trabalhadores nacionais com pouca qualificação e perspectivas.

Nesse contexto, o sociólogo constatou que:

O que parece ser ascensão social no horizonte cultural do negro e do mulato muitas vezes não passa de mera incorporação ao sistema de classes. A ascensão verdadeira, isto é, a mobilidade social vertical no sentido ascendente, dentro do sistema social vigente, ainda não se organizou, para eles, como um processo histórico e uma realidade coletiva. Atinge a alguns segmentos (ou melhor, certos indivíduos) da “população de cor”, sem repercutir na alteração dos estereótipos negativos, nos padrões que regem as relações raciais e sem suscitar um fluxo constante de mobilidade social ascendente no “meio negro” (FERNANDES, 2007[1972], p. 67).

Com isso, o autor ressalta que a industrialização, a urbanização e a modernização não produziram mudanças profundas capazes de dar conta da “extrema desigualdade racial” – vista por Fernandes (2007[1972]) como uma herança do passado escravista –, de modo que, apesar de alguns “indivíduos de cor” colherem alguns benefícios desse processo de desenvolvimento econômico, não se pode dizer que, como coletivo, eles partilham daquela “mobilidade social vertical” estabelecida em uma sociedade organizada em classes abertas. Ao invés disso, os dados obtidos pelo autor apontaram que havia uma forte concentração de renda e prestígio social nas mãos dos brancos e, conseqüentemente, uma notável desigualdade de oportunidades ocupacionais e socioeconômicas entre negros e brancos. Para Fernandes (2007[1972]), essas desigualdades punham em xeque as concepções correntes sobre a “democracia racial” no Brasil, que, na verdade, se constituíam mais como uma confusão entre padrões de tolerância e igualdade racial de fato.

Sobre essa pretensa “democracia racial brasileira”, Fernandes (2021 [1964]) ressalta que essa ideologia não surge instantaneamente no regime republicano brasileiro, mas que sua gestação se inicia ainda na sociedade escravocrata, onde ela, embora fosse usada para

desqualificar o caráter violento e degradante da relação senhor-escravo, não possuía uma real razão de ser, visto que a própria natureza das relações raciais então estabelecidas naquele momento requeria que houvesse “a manifestação aberta, regular e irresistível do preconceito e da discriminação racial – ou para legitimar a ordem escravocrata estabelecida, ou para preservar as distâncias sociais em que ela se assentava” (FERNANDES, 2021 [1964], p. 275).

Ainda segundo o autor, a utilidade dessa ideologia, em sua gênese histórica, se constituiu em três distintas dimensões:

1ª) generalizou um estado de espírito farisaico, que permitia atribuir à incapacidade ou à irresponsabilidade do “negro” os dramas humanos da “população de cor” da cidade, com o que eles estavam como índices insofismáveis de desigualdades econômica, social e política na ordenação das relações raciais. 2ª) isentou o “branco” de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade morais, de alcance social e de natureza coletiva, perante os efeitos sociopáticos da espoliação abolicionista e de deterioração progressiva da situação socioeconômica do negro e do mulato. 3ª) revitalizou a técnica de focalizar e avaliar as relações entre “negros” e “branco” através de exterioridades ou aparências dos ajustamentos raciais, forjando uma *consciência falsa* da realidade racial brasileira (FERNANDES, 2021 [1964], p. 276, grifos do autor).

Além disso, Fernandes (2021 [1964]) expõe que, posteriormente, a persistência de algumas condições históricas possibilitou e demandou a exploração prática do mito da democracia racial, que se tornou um elo entre a história cultural das relações raciais estabelecidas no período escravocrata e o período pós-escravocrata republicano.

Como consequência, essa ideologia corroborou para a criação e promoção de uma falsa consciência sobre as relações raciais brasileiras, isso a partir de uma série de convencimentos etnocêntricos, como as ideias: a) de inexistência de um problema negro no Brasil; b) de que, devido à natureza da índole dos brasileiros, não há discriminação racial no país; c) de que, durante o processo de industrialização e modernização urbana, as oportunidades de ascensão socioeconômica foram iguais tanto para o negro quanto para o branco; d) de que havia um contentamento por parte do negro com sua condição socioeconômica; e e) de que o único problema social acumulado pelo negro foi a exploração escravocrata, que por sua vez fora solucionado com a extinção do regime e com a extensão da cidadania à população negra (FERNANDES, 2021 [1964]).

Contradizendo os discursos e os convencimentos disseminados pela ideia de democracia racial, o autor, ao analisar dados censitários do Brasil, observou que até no nível de ensino elementar havia importantes desigualdades e acentuados privilégios sociais da raça branca. Privilégios esses profundamente marcados por implicações raciais, o que evidenciava um drama ignorado e hipocritamente dissimulado pela ideologia da democracia racial. O que se via na

realidade era um número ínfimo de negros e “mulatos” que alcançaram um nível econômico, social e cultural deveras novo e que de fato adquiriu oportunidades concretas de diminuir o fosso social entre eles e os brancos, podendo com isso projetar-se para a esfera na qual de fato ocorria a competição por prestígio e ascensão social.

Esse número ínfimo de negros e “mulatos”, que duramente e que lentamente conseguia de fato ter um grau significativo de ascensão, ainda tinha que lidar com o persistente drama dos estereótipos raciais e com as formas de padrões de relações raciais que o aguardava e que não se diluíam mesmo com a ascensão. Ainda mais se esses indivíduos buscassem desfrutar em pé de igualdade com o branco as prerrogativas que a posição social mais elevada lhes concedia.

Fernandes (2007[1972]) salienta que alguns desafios se impunham ao indivíduo de cor que elevava e buscava manter sua posição. Um desses desafios era a crise de ajustamento ao seu meio, ou seja, ao meio negro, visto que se impunha economicamente e socialmente uma ruptura entre ambos. Essa ruptura era imposta de três formas:

a) como mecanismo de autodefesa, para proteger o indivíduo contra padrões de solidariedade, que o arruinaria se fossem conservados e liquidariam qualquer perspectiva de continuar no jogo de mobilidade social ascendente; b) como mecanismo de ostentação de *status* e de absorção de novos padrões de vida, que conduzem ao isolamento relativo e à formação de cliques de indivíduos da mesma cor e estilo de vida; e c) como processo de consolidação do status em termos da família, pois dificilmente a posição poderia ser transmitida de pai a filho se aquele não lutasse tenazmente para impedir o restabelecimento dos velhos laços emocionais com as pessoas de seu antigo nível social e com as seduções fascinantes do meio negro (FERNANDES, 2007 [1972], p. 74).

Outro desafio importante para a “pessoas de cor” era que, ao elevar seu nível social, ela se deparava com contingências raciais mais excruciantes, pois, ao ocupar o mesmo lugar social do branco, em relação a emprego e renda, o negro e o “mulato” furavam a barreira que existia no que se refere à sua participação cultural e, com isso, tentavam desfrutar “o estilo de vida, das garantias sociais e dos prazeres assegurados pela sociedade inclusiva; e começa a ser verdadeiramente ‘barrado’” (FERNANDES, 2007 [1972], p. 74).

Diante desses desafios, Fernandes (2007 [1972], p. 74) considera que cabia ao “indivíduo de cor” duas opções: 1) “Aceitar as velhas regras do jogo, abstendo-se de pretender para si papéis e “regalias” sociais inerentes às posições conquistadas, mantendo-se dentro dos limites da ‘linha de cor’ invisível” ou 2) “romper com o bloqueio e com o padrão tradicional de relação racial assimétrica que o torna um “inferior”, um “protegido”, um “subalterno” permanente na convivência com o branco”.

Quando assume a primeira opção, o negro ou o “mulato” são aceitos como e enquanto

“indivíduo” por conta de seus *status*, porém, não se exige e não há uma mudança na postura do branco para com esses sujeitos. De outro modo, isto é, quando a “pessoa de cor” assume a segunda opção, há um desajustamento maior e os brancos são impelidos a mudarem sua postura em relação aos negros e aos “mulatos”. De modo geral, o negro e o mulato se veem diante de uma luta contra o preconceito e a discriminação racial com o objetivo de ser estabelecida “uma nova tradição de competição com o branco em todos os níveis da vida social” (FERNANDES, 2007 [1972], p. 74).

Sobre o “preconceito de cor” no Brasil, em particular em São Paulo, Fernandes (2007[1972]) salienta que o catolicismo deu origem a um drama moral para os senhores de escravos, visto que a manutenção do regime escravista colidia com os valores cristãos disseminados pela Igreja. Assim, como uma forma de lhe dar e disfarçar essa injunção, adotou-se a postura de negação sistemática da existência do “preconceito de cor”. Com o fim da escravidão e, conseqüentemente, da relação senhor-escravo emergiram atitudes, comportamentos e avaliações mais alinhadas aos “mores” católicos, o que também refletiu nas atitudes dos brasileiros diante de tal preconceito, pois há entre esses “a tendência a considerá-lo algo ultrajante (para quem o sofre) e degradante (para quem o pratique)” (FERNANDES, 2007 [1972], p. 41).

Apesar dessa percepção sobre o “preconceito de cor” por parte dos brasileiros, o autor observa uma “ambigüidade axiológica”, pois, embora haja uma repulsa aos valores vinculados e herdados da antiga ordem social tradicionalista, no plano da ação concreta e direta tais valores ganham força e direcionam comportamentos. Fernandes (2007[1972]) interpretou essa situação como um processo de acomodação contraditória, pois:

O “preconceito de cor” é condenado sem reservas, como se constituísse um mal em si mesmo, [e fosse] mais degradante para quem o pratique do que para quem seja sua vítima. **A liberdade de preservar os antigos ajustamentos discriminatórios e preconceituosos, porém, é tida como intocável, desde que se mantenha o decoro e suas manifestações possam ser encobertas ou dissimuladas** (mantendo-se como algo “íntimo”; que subsiste no “recesso do lar”; ou se associa a “imposições” decorrentes do modo de ser dos agentes ou do seu estilo de vida, pelos quais eles “têm o dever de zelar”) (FERNANDES, 2007 [1972], p. 41-42, grifo nosso).

Nesse processo de negação e ajustamento, o “preconceito de cor” já não é o mais importante, mas sim aquilo que o autor denominou de “preconceito de ter preconceito”, que se constituiu como um mecanismo adaptativo que, por sua vez, só se consolidou porque as mudanças operadas na estrutura da sociedade foram insuficientes para dar cabo ao padrão tradicionalista de acomodação racial e também à ordem racial que ele pré-requeria.

Assim, como um ajustamento de consciência e aos requisitos econômicos, psicossociais e jurídico-políticos da sociedade de classes, o branco – desviando-se da tarefa de entender como se opera e quais as consequências do dito preconceito – adota três posturas: 1ª) suscita o perigo da absorção do racismo; 2ª) ataca as “queixas” dos negros ou dos mulatos como objetivação desse perigo; e 3ª) culpa os “estrangeiros” por semelhante “inovação estranha ao caráter brasileiro” (FERNANDES, 2007 [1972], p. 43).

É importante destacar que, nesse contexto, o autor compreendeu a persistência do “preconceito de cor” e da discriminação racial como um mal herdado do passado escravista e, conseqüentemente, como um atraso cultural que seria superado com o desenvolvimento da sociedade competitiva de classes, dentro da qual a raça perderia seu sentido de ser. Com isso, a manutenção desses fenômenos não estaria relacionada com a competição ou com a rivalidade ou com reais tensões raciais entre negros e brancos, mas se constituía como “expressão de mecanismos que, de fato, perpetuam o passado no presente” e simbolizava a “continuação da desigualdade racial tal como se dava no antigo sistema de castas” (FERNANDES, 1969, p. 295).

Em suma, o autor considerou que esse modelo arcaico de relações raciais só se findaria com a superação dos males causados pela concentração de poder, renda e prestígio, sendo esse também um pré-requisito para que de fato a sociedade brasileira se tornasse uma verdadeira democracia, não só no sentido racial, mas em todas as dimensões. Como veremos na próxima seção, essa é uma das posições teóricas do sociólogo Florestan Fernandes que posteriormente sofreu diversas críticas por parte de outros pensadores e estudiosos das relações raciais brasileiras.

2.4 Carlos Hasenbalg – discriminação e desigualdades raciais no Brasil: a terceira onda teórica

Na terceira onda teórica temos dois importantes expoentes que se dedicaram ao estudo das desigualdades raciais no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, e passaram a dar importantes contribuições nessa área, são eles: o sociólogo argentino Carlos Hasenbalg (1942-2014) e o sociólogo brasileiro Nelson do Valle Silva (1946-dias atuais). Como ressaltado por Osório (2008), os dois sociólogos realizaram suas pesquisas e produziram suas teses de doutorado na mesma época, ambas defendidas em 1978, e, apesar de distintas, possuem enfoques semelhantes, o que permitiu aos estudiosos criarem uma importante parceria ao retornarem para o Brasil. Ainda de acordo com o autor, nessa parceria, devido aos próprios estilos das teses dos

dois sociólogos, cabia a Carlos Hasenbalg uma preocupação com o trato das questões de ordem teórica e a Nelson Silva cabia a preocupação com o trato das questões de ordem metodológicas e técnicas.

Osório (2008) salienta que, ao fazer um retorno ao período da escravidão para analisar a persistência das desigualdades no sistema econômico industrial, Hasenbalg (2005[1978]) se assemelha à segunda onda teórica. Contudo, o sociólogo tentou se diferenciar dela, em especial de (FERNANDES, 2007 [1972]; 2021[1965]), sendo uma dessas distinções a uso de métodos quantitativos com modelos estatísticos, pelos quais o autor foi além das descrições, como ocorrera com os representantes da segunda onda.

Na tese desenvolvida por Silva (1978) não se tem “grandes elucubrações teóricas” ou considerações sobre a escravidão brasileira, visto que era de sobremodo empírica. No entanto, Osório (2008) a considera como um autêntico *tour de force* técnico que analisa o processo de realização socioeconômica e quantifica as implicações da discriminação racial em seus resultados. Nas palavras de Osório (2008, p. 81), o estudo de Silva (1978) tende a impressionar pelo “uso de técnicas então recentemente desenvolvidas, hoje amplamente empregadas, como a decomposição de *Oaxaca-Blinder* para a investigação da desigualdade salarial entre negros e brancos”.

Devido a maior ênfase crítica que fora dispensada sobre importantes formulações presentes na segunda onda teórica, tomaremos como referência o estudo de Hasenbalg (2005[1978]) para tratarmos das peculiaridades e contribuições da terceira onda teórica para o avanço dos estudos sobre as relações raciais no Brasil.

Uma das principais críticas que Hasenbalg (2005[1978]) desenvolveu a respeito da segunda onda teórica, em especial a Fernandes (1959[1955]; 2021[1964]; 1969; 2007 [1972]), foi a relação de interdependência exclusiva que os autores faziam entre desigualdades raciais e escravidão, na qual a primeira era entendida como consequência única da segunda. Do mesmo modo, para os pensadores da segunda onda, o preconceito e a discriminação racial eram interpretados como resultado da manutenção do modelo arcaico de relações raciais do período escravista no pós-abolição.

Hasenbalg (2005[1978]) considerou que a principal fragilidade nas análises de Fernandes (1959[1955]; 2021[1964]; 1969; 2007[1972]) é resultado desse entendimento do preconceito e da discriminação racial como remanescentes e como relíquia do antigo regime e como uma anomalia da ordem social competitiva. Somando-se a isso, Hasenbalg (2005[1978], p. 83) frisou que boa parte das debilidades conceituais de Fernandes (1959[1955]; 2021[1964]; 1969; 2007[1972]) parecem resultar de uma “concepção unívoca e idealizada da ordem social

competitiva e sua suposta potencialidade de transformação social”. Assim, no entendimento do autor, tais interpretações acabam somente por explicar a origem e descrever a filiação de uma subestrutura, mas não explica a sua permanência e operacionalização dentro da nova estrutura que se instaurara.

Desse modo, Hasenbalg (2005[1978], p. 83-84) considerou que a tenacidade da estratificação, assim como das novas fontes de discriminação, dever ser “funcionalmente relacionada aos ganhos materiais e simbólicos que cabem ao grupo superior” e devem ser “procuradas nos variados interesses dos grupos brancos que obtém vantagens da estratificação racial”. Com isso, o autor compreendeu que não houve depois do fim da escravidão negra uma preservação total dos elementos que outrora constituíam as relações raciais, mas sim que o que sobreviveu de tais relações foi reelaborado e transformado dentro da nova estrutura social, a sociedade de classes. Nesse contexto, são dadas novas funções ao preconceito e à discriminação racial, os quais agora buscam “desqualificar os não-brancos da competição pelas posições mais almejadas, que resultam do desenvolvimento capitalista e da diferenciação da estrutura de classes” (HASENBALG, 2005[1978], p. 84).

Outro ponto em que Hasenbalg (2005[1978]) dispensou incisivas críticas sobre os representantes da segunda onda, particularmente a Fernandes (1959[1955]; 2021[1964]; 1969; 2007[1972]), foi o de condicionar a superação do racismo e da discriminação racial ao processo de desenvolvimento urbano, industrial e econômico que estava ocorrendo dentro da sociedade de classes, o que possibilitaria ao negro e ao “mulato” posições socioeconômicas equivalentes às dos brancos, de modo que o próprio modelo arcaico de relações raciais tendia a ser superado. Esse entendimento partia da ideia de que o racismo e a discriminação racial eram incompatíveis com a ordem competitiva e, por isso, tais fenômenos tendiam a perder importância e/ou desaparecer devido as exigências estruturais apresentadas pelas modernas sociedades industriais. Nesse entendimento, concluía-se que “raça, etnia e outros atributos adscritivos tornar-se-iam desprezíveis como fontes de clivagens sociais, formação de grupos e distribuição de posições da estrutura social” (HASENBALG, 2005[1978], p. 85).

Tomando por base as contribuições de Herbert Blumer (1965)¹¹ e de Samuel Bowles (1973)¹², ao tratar das posições que os grupos racializados assumem na estrutura ocupacional, Hasenbalg (2005[1978]) explana que embora não se possa negar que o desenvolvimento

¹¹ BLUMER, Herbert. Industrialization and race relations. In: HUNTER, Guy. **Industrialization and race relations**. London: Oxford University Press, 1965.

¹² BOWLES, Samuel. Understanding unequal economic opportunity. **The American Economic Review**, v. 63, n. 2, 1973, pp. 346–56.

urbano, industrial e econômico incida de alguma forma sobre a estruturação das desigualdades raciais, esse fato por si só não anula o racismo enquanto um dado objetivo articulado, pois:

Na medida em que as decisões econômicas racionais não são tomadas num vácuo social, **a estrutura industrial deve concordar com a lógica racista da organização social mais ampla, reproduzindo internamente as práticas ideológicas e políticas que regulam as relações entre grupos raciais na sociedade abrangente** (HASENBALG, 2005[1978], p. 89, grifo nosso).

Assim, aquelas formas antigas utilizadas na manutenção da divisão racial do trabalho podem ser alteradas e adequadas ao desenvolvimento industrial, resultando em divisões do trabalho mais complexas que, no entanto, continuam a manter a raça como símbolo de posição inferior e a determinar os lugares na divisão hierárquica do trabalho. Nesse contexto, o autor enfatiza que não há dados empíricos e imperativos que indiquem de fato que a industrialização e o desenvolvimento econômico incidam a tal ponto de eliminar a eficácia e a razão de manter a raça enquanto critério que determinam relações dentro da ordem produtiva e competitiva.

Um outro exercício realizado por Hasenbalg (2005[1978]) foi de tentar preencher a lacuna teórica criada entre as abordagens que supervalorizam a exploração de classe em detrimento da opressão racial e aquelas que supervalorizam a opressão racial em detrimento da exploração de classes. Segundo o autor, quando um aspecto é supervalorizado em detrimento do outro tende-se a deixar esse outro como um elemento residual e inexplicado, visto que tanto a exploração de classes como a opressão racial existem simultaneamente nas “sociedades capitalistas multirraciais”.

O sociólogo discute que, mediante esses impasses teóricos – que ora supervalorizam a exploração de classes e secundarizam a opressão racial e ora supervalorizam a opressão racial e secundarizam a exploração de classes – a saída é compreender e analisar a opressão racial dentro das “sociedades capitalistas multirraciais” como um processo que beneficia diretamente os *capitalistas brancos*, pela superexploração dos negros, e também beneficia os *brancos não capitalistas*, que acabam por gozar vantagens dessa superexploração mesmo de forma mais indireta.

Com isso, a população branca se vale direta e/ou indiretamente do racismo e da opressão racial, visto que tais fenômenos lhes dão vantagens competitivas (materiais e simbólicas) nas posições assumidas na estrutura de classes. De outro modo:

[...] os brancos aproveitaram-se e continuam a se aproveitar de melhores possibilidades de mobilidade social e de acesso diferencial a posições mais elevadas nas várias dimensões da estratificação social. Essas dimensões podem ser

consideradas como incluindo elementos simbólicos, mas não menos concretos, tais como honra social, tratamento decente e equitativo, dignidade e o direito de autodeterminação (HASENBALG, 2005[1978], p. 122).

Nesse contexto, o resultado do processo de estratificação e mobilidade social (posição de classe, renda, prestígio etc.), mesmo entre indivíduos que partem na corrida competitiva com condições iguais ou próximas, tende a beneficiar aqueles indivíduos brancos em detrimento dos não brancos. A partir de uma leitura althusseriana, o autor interpreta tais benefícios colhidos pelos brancos nas “sociedades capitalistas multirraciais” como uma concretização da ideologia racista que permeia a maioria das instituições que constituem tais sociedades, sendo a raça “um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social” (HASENBALG, 2005[1978], p. 124).

A respeito da mobilidade social ascendente e das desigualdades raciais, o autor enfatizou que, mesmo passado várias décadas do fim da escravidão no Brasil, os negros e “mulatos” ainda ocupam as posições subalternas na estrutura de classes e os degraus inferiores do sistema de estratificação social, prevalecendo uma desigualdade diretamente imbricada às relações estruturais e ao intercâmbio desigual entre brancos e não brancos. Nesse sentido, quando se trata da mobilidade social ascendente, o não branco, ou seja, os negros e “mulatos”, passam a ser transpassados por dupla desvantagem: “A primeira deve-se à sua baixa origem social e a segunda advém da desvantagem competitiva, sofrida do nascimento até a morte, que resulta da adscrição racial” (HASENBALG, 2005 [1978], p. 209).

Em suma, o autor ressalta que quando se analisa as diferenças de mobilidade social entre negros e brancos tomando-se como referência a origem social, tais diferenças podem ser interpretadas, simultaneamente, tanto pelos efeitos indiretos e simbólicos do racismo (estereótipos que limitam as aspirações e motivações da pessoa negra) como pelos efeitos diretos da discriminação racial. E no que diz respeito a menor realização ocupacional dos não brancos, observada pelo autor por meio de pesquisa do tipo *survey*, ele a atribui a um “ciclo de desvantagens cumulativas”, no qual: a) há uma menor escolarização acessada pelos não brancos, mesmo aqueles com a mesma origem social de um branco, o que, conseqüentemente, leva essas pessoas ao mercado de trabalho com menor qualificação; e b) aos efeitos diretos da discriminação racial sobre a admissão e sobre a promoção desses indivíduos dentro da estrutura ocupacional.

CAPÍTULO 3

O RACISMO E O SILÊNCIO: DOS PRIVILÉGIOS E DESVANTAGENS RACIAIS ÀS PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS

Neste capítulo, após a discussão do conceito de política de ação afirmativa, buscamos compreender como os/as discentes entendem e percebem tais políticas de modo geral e, em particular, as adotadas pela UFPA, *Campus* Universitário de Altamira. Nesse contínuo, ainda discutimos: 1) como os/as entrevistados/as percebem os possíveis privilégios raciais e as desvantagens raciais no locus investigado; 2) suas percepções sobre as relações raciais no cotidiano do curso de Medicina; 3) suas percepções sobre possíveis privilégios raciais e possíveis desvantagens raciais ali existentes; 5) suas percepções sobre o racismo na instituição; 6) suas percepções sobre o preconceito racial; e 7) suas percepções sobre a discriminação racial.

3.1 Conhecendo os/as participantes da pesquisa: o perfil sociorracial

Como salientamos no Capítulo 2, neste estudo foram entrevistados/as dez discentes do curso de Bacharelado em Medicina, da Universidade Federal do Para (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira. Além das entrevistas, utilizamos um questionário com questões abertas, fechadas e dependentes para traçar o perfil sociorracial dos/as entrevistados/as, a fim de termos uma melhor compreensão do lugar social do qual eles/as constroem e projetam seus discursos e, assim, compreendermos esses discursos e as posturas apresentadas durante a pesquisa. Nesse sentido, os/as participantes da pesquisa possuem os seguintes perfis sociorraciais:

Nome: Acácio
Gênero: masculino
Faixa etária: entre 20 e 25 anos
Raça/cor: branca
Ano de ingresso: 2019
Tipo de ingresso: ampla concorrência
Período: 5º

Nome: Alcione
Gênero: feminino
Idade: entre 20 e 25 anos
Raça/cor: parda
Ano de ingresso: 2022
Tipo de ingresso: cota (cor/renda/escola)
Período: 2º

Nome: Calebe
Gênero: masculino
Faixa etária: entre 25 e 30 anos
Raça/cor: branca
Ano de ingresso: 2016
Tipo de ingresso: cota (renda/escola)
Período: 9º

Nome: Celine
Gênero: feminino
Idade: entre 20 e 25 anos
Raça/cor: parda
Ano de ingresso: 2018
Tipo de ingresso: cota (cor/renda/escola)
Período: 8º

Nome: Elói
Gênero: masculino
Idade: entre 25 e 30 anos
Raça/cor: preta
Ano de ingresso: 2020
Tipo de ingresso: PSE - MIGRE
Período: 5º

Nome: Heloíse
Gênero: feminino
Idade: entre 25 e 30 anos
Raça/cor: preta
Ano de ingresso: 2018
Tipo de ingresso: cota (cor/escola)
Período: 8º

Nome: Lia
Gênero: feminino
Idade: entre 20 e 25 anos
Raça/cor: branca
Ano de ingresso: 2019
Tipo de ingresso: cota (cor/renda/escola)
Período: 6º

Nome: Natan
Gênero: masculino
Idade: entre 20 e 25 anos
Raça/cor: branca
Ano de ingresso: 2016
Tipo de ingresso: cota (renda/escola)
Período: 12º

Nome: Pilar
Gênero: feminino
Idade: entre 30 e 35 anos
Raça/cor: branca
Ano de ingresso: 2020
Tipo de ingresso: cota (cor/renda)
Período: 5º

Nome: Zôe
Gênero: feminino
Idade: entre 20 e 25 anos
Raça/cor: parda
Ano de ingresso: 2018
Tipo de ingresso: cota (cor/renda/escola)
Período: 8º

Ressaltamos que, em observância aos aspectos éticos que norteiam a realização de pesquisa com seres humanos, o projeto de pesquisa que orientou o desenvolvimento deste estudo foi submetido à Plataforma Brasil, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 61644922.2.0000.0018, e aprovado pelo Conselho de Ética da

Universidade Federal do Pará (UFPA), sob o Parecer 5.688.040. Somando a esse cuidado ético, e afim de manter em anonimato a identidade dos/as participantes, ressaltamos que todos/as os/as entrevistados/as foram identificados/as por nomes fictícios e que algumas informações, como idade exata e cidade de origem, foram ocultadas. Feitas essas considerações, partamos para as análises dos dados.

3.2 Percepções dos/as discentes sobre as políticas de ação afirmativa na Universidade Federal do Pará (UFPA): entre avanços e percalços

Embora as percepções sobre as relações raciais tecidas no curso de Medicina sejam a matéria prima de nossa análise, durante as primeiras inserções e coletas de dados realizadas em campo, observamos que, se não como debates sistematizados ou como polêmicas recorrentes, as políticas de ação afirmativa são vistas no mínimo com bastante insatisfação, em particular as cotas com recorte étnico-racial e os processos seletivos especiais para quilombolas e indígenas, que são adotados pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Observamos ainda que, especificamente no curso investigado, isto é, no curso de Medicina, essa insatisfação parece surgir principalmente por parte dos/as docentes, embora parta também de alguns e algumas discentes.

Nesse contexto, de modo a auxiliar na compreensão das relações ali instauradas e compreendendo que as políticas de ação afirmativas, especialmente as cotas com recorte étnico-racial e os processos seletivos especiais para quilombolas e indígenas, incidem de forma importante nas relações raciais estabelecidas nas instituições públicas de Educação Superior, buscamos primeiramente compreender como os/as discentes entendem e percebem as políticas de ação afirmativa de modo geral e, em particular, as adotadas pela UFPA, *Campus Universitário de Altamira*.

3.2.1 Políticas de ação afirmativa: delimitação do conceito

Antes de adentrarmos na discussão anunciada no parágrafo acima, importa que delimitamos o conceito de *política de ação afirmativa* aqui empregado. Nessa tarefa, salientamos que os primeiros estudos que versam sobre tais políticas e que apresentam minimamente uma sistematização e delimitação do seu conceito começam a surgir a partir da segunda metade da década de 1990. Esses primeiros escritos evidenciam a ainda incipiente discussão acadêmica em torno das políticas de ações afirmativas e, ao mesmo tempo,

demonstram a crescente preocupação sobre esse tema por parte dos estudiosos brasileiros da época.

Contudo, foi em 2001 que Joaquim Benedito Barbosa Gomes, ex-ministro do Supremo Tribunal Federal – que na época era membro do Ministério Público Federal do Rio de Janeiro – inseriu no cenário acadêmico brasileiro um importante estudo que trata da estreita relação entre ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade, trazendo um importante trato ao conceito. Segundo a delimitação conceitual bastante original apresentada por Gomes (2001), que viria a ser um marco nas discussões sobre essas políticas e se tornaria um conceito referência para importantes pesquisadores brasileiros, as ações afirmativas são:

[...] políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano (GOMES, 2001, p. 6).

Para uma compreensão mais ampla do conceito, e antes de apresentarmos o conceito que orienta este estudo, ainda apresentamos outras duas importantes contribuições. Uma delas é de Nilma Lino Gomes, pedagoga e ex-ministra do Governo Dilma Rousseff (2011-2016), para a qual:

As ações afirmativas podem ser estabelecidas na educação, na saúde, no mercado de trabalho, nos cargos políticos, entre outros, enfim, nos setores onde a discriminação a ser superada se faz mais evidente e onde é constatado um quadro de desigualdade e de exclusão. A sua implementação carrega uma intenção explícita de mudança nas relações sociais, nos lugares ocupados pelos sujeitos que vivem processos de discriminação no interior da sociedade, na educação e na formação de quadros intelectuais e políticos. [...] Trata-se de uma transformação de caráter político, cultural e pedagógico. Ao implementá-las, o Estado, o campo da educação e os formuladores de políticas públicas saem do lugar de suposta neutralidade na aplicação das políticas sociais e passam a considerar a importância de fatores como sexo, raça e cor nos critérios de seleção existentes na sociedade. [...] têm como perspectiva a relação entre passado, presente e futuro, pois visam a corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade e a construção de uma sociedade mais democrática para as gerações futuras (GOMES, 2004, p. 4-5).

A outra delimitação conceitual de políticas de ação afirmativa, igualmente relevante, foi elaborada pela educadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, para qual as ações afirmativas podem ser entendidas como:

Um conjunto de metas articuladas e complementares que integram programas governamentais, políticas de Estado, determinações institucionais, com as finalidades de: corrigir desigualdades no acesso à participação política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais; reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações; reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade de grupos étnico-raciais, sociais e de gênero, bem como a importância de sua participação na construção de conhecimentos valiosos para toda a humanidade (SILVA, 2009, p. 264).

Esses três arcabouços conceituais nos permitem ter uma compreensão bastante abrangente dessas políticas, pois revelam sua natureza complexa que abarca princípios jurídicos, políticos, representativos, pedagógicos e transformadores. Além disso, podemos extrair desses conceitos alguns elementos que constituem e caracterizam essas medidas, como:

- o seu caráter de intervenção imediata na nossa sociedade que, mesmo adotando as políticas ditas universalistas, é marcada por brutais desigualdades socioeconômicas e políticas, principalmente entre brancos e não brancos;
- a superação do seu objetivo mais imediato, isto é, o combate à discriminação e às desigualdades, proporcionando transformações mais profundas na sociedade, pois incide diretamente nas relações sociais e políticas produtoras de tais fenômenos perniciosos;
- permitem que os sujeitos invisibilizados e marginalizados por pertencerem a um determinado grupo, tenham suas individualidades respeitadas e tidas não mais como elementos que inferiorizam, mas que promovem e emancipam;
- possuem um caráter educativo não só quando promovem a desconstrução de estereótipos criados sobre determinado grupo social, mas também quando possibilitam que os sujeitos integrantes desse grupo, e a sociedade de modo geral, desnaturalizem violências tidas como naturalmente dadas;
- atualizam questões históricas tidas como superadas, mas que são instrumentalizadas na promoção de relações raciais, sociais, econômicas e políticas desiguais e hierarquizadas que contribuem para a manutenção dos interesses políticos e, principalmente, econômicos de grupos dominantes;
- denunciam a fragilidade da democracia instaurada na nossa sociedade, transpassada por inúmeras desigualdades, e, de igual modo, desvelam e descredibilizam discursos

universalistas e paternalistas que escamoteiam as reais causas de notáveis desigualdades existentes na nossa débil democracia;

- reivindicam de forma incisiva uma mudança de postura por parte do Estado, das instituições e das organizações, de maneira que haja uma intervenção eficaz e positiva no combate às ideologias e às práticas discriminatórias, possibilitando que grupos historicamente e continuamente descriminalizados tenham acesso a bens e espaços de poder e prestígio.

Nesse sentido, compreendemos como ação afirmativa as políticas de Estado, de governo, de instituições (públicas ou privadas) ou de organizações não governamentais (ONGs) que buscam mitigar ou extinguir desigualdades raciais, socioeconômicas e/ou políticas acumuladas por grupos historicamente ou atualmente discriminados (sutilmente e/ou explicitamente) com base em ideologias nocivas e na instrumentalização de marcadores sociais como raça, etnia, classe, gênero, orientação sexual, deficiência, religião entre outros. Essas políticas buscam consolidar o princípio constitucional da igualdade material, mas também incidem em questões de cunho simbólico, do mesmo modo, buscam por uma verdadeira democracia e por uma sociedade fundamentada em valores de justiça. Elas podem ser implementadas no campo da Educação, da política, da economia, da cultura, do trabalho, da moradia, do direito à cidade e outros setores em que há importante incidência de discriminações e, conseqüentemente, de discrepantes desigualdades socioeconômicas e/ou políticas.

As políticas de ação afirmativa, que possuem um caráter temporário e que devem passar por reavaliações periódicas, também têm um viés pedagógico, pois, além de poder incidir positivamente na reeducação das relações estabelecidas entre discriminadores e discriminados, possibilitam que esses últimos tenham suas culturas, seus conhecimentos e suas contribuições históricas respeitadas e valorizadas cultural e institucionalmente, contribuindo para a criação de um quadro representativo e de referências (para os grupos discriminados) de personalidades políticas, intelectuais e artísticas nos espaços de poder e prestígio.

Complementando essas discussões, as diversas práticas de discriminações fundamentadas em ideologias nocivas que se utilizam de marcadores sociais, em especial o de raça, foram reproduzidas e internalizadas pelos variados tipos de instituições que estruturam a sociedade, inclusive as educacionais, que são responsáveis pela formação humana e política dos indivíduos. Essas instituições, em particular as universidades públicas, criaram mecanismos que dificultam e/ou impedem que os grupos discriminados acessem e/ou permaneçam nesse espaço de aquisição e produção de conhecimentos, tornando esse espaço racista, elitista, desigual e excludente. Com isso, consideramos válida uma delimitação conceitual de *Políticas de Ação*

Afirmativa na Educação Superior que direcione este estudo, dado o importante papel e representação que as universidades públicas têm na sociedade brasileira.

Assim, tratamos como *Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior* as medidas específicas adotadas por instituições públicas de Educação Superior, que, usufruindo de sua autonomia, visam democratizar o acesso e garantir a permanência de grupos notavelmente sub-representados em decorrência de discriminações históricas e contínuas baseadas em marcadores sociais como raça, classe, gênero, orientação sexual, deficiência, região geopolíticas, entre outros. Essas políticas, além de fragilizar o problemático discurso da meritocracia e de descortinar o caráter racista, elitista, desigual e excludente dessas instituições, buscam transformar esse espaço desigual em um espaço democrático, diverso e sensível às demandas da sociedade, em especial, dos grupos menos assistidos educacional, social, política e economicamente. Busca-se então novas posturas políticas e, conseqüentemente, um novo modelo de universidade pública.

Ressalta-se aqui que, mesmo sendo excluídas de forma consciente da delimitação conceitual acima apresentada, não descartamos que instituições privadas de Educação Superior criem ou adotem políticas de ação afirmativa direcionadas a um ou mais grupos discriminados, tendo como objetivo facilitar o acesso e a permanência desse público. No entanto, há que se investigar quais os princípios, valores, intenções e alcances na adoção de tais políticas, principalmente por essas instituições possuírem visões e intencionalidades diferentes e, não poucas vezes, divergentes das instituições públicas de Educação Superior. No entanto, essa é uma discussão a ser realizada em um outro momento.

3.2.2 Políticas de ação afirmativa na percepção dos/as discentes: uma “porta de entrada”

Feita essa discussão, voltemos ao nosso objetivo, isto é, compreender como os/as discentes entendem e percebem as políticas de ação afirmativa de modo geral e, em particular, as adotadas pela UFPA, *Campus* Universitário de Altamira. A respeito dessa questão, o depoimento a seguir representa de forma emblemática como tais medidas são entendidas pelos/as discentes entrevistados/as:

Elas são necessárias. Eu conseguiria ser aprovada no curso de Medicina porque ganhei uma bolsa em um bom cursinho pré-vestibular, mas eu sou exceção. Então, eu consegui porque eu tava num bom cursinho, eu tive oportunidade, a sorte de ter ganhado essa bolsa. Isso é uma exceção, não é regra. Um aluno de escola pública não tem esse direito, não tem condição de fazer um cursinho. Então, sobre as cotas, é tratar os iguais como iguais e diferentes como diferentes, nas suas diferenças. Se

*tem algo que vai ajudar a corrigir isso aí, **uma ação temporária até que a educação melhore no Brasil**, é válido. Então, ela é altamente necessária. É preciso sim ter uma **porta de entrada**, algo que realmente ajude a ter essa igualdade e a não ser desigual. Não é um privilégio. Entendeu?* (PILAR, raça/cor: branca, 5º período, grifo nosso).

A primeira observação a ser feita é que as políticas de ação afirmativa são entendidas de forma limitada pelos/as discentes, ou seja, apenas como cotas, como processos seletivos especiais ou como um dispositivo jurídico que serve de “porta de entrada” à universidade para alguns grupos socioeconomicamente vulneráveis que estão em desvantagens educacionais em relação a outros grupos, em especial em relação aos ricos. Eles/as não percebem a existência de outras medidas como ação afirmativa, a exemplo da implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais, de uma educação antirracista na universidade, ações que garantam a permanência dos/as discentes etc. Em parte, tal percepção decorre do polêmico debate sobre as cotas raciais e socio raciais que ocorreu no Brasil há alguns anos na mídia, no meio político, no meio acadêmico e na sociedade em geral.

Nesse período, como é possível observar nos estudos de Deus (2008) e Santos (2012), o debate foi, se não limitado, mas concentrado na constitucionalidade ou não das cotas, em especial das cotas raciais, na possível ofensa ao princípio do mérito e nas possíveis consequências que seriam acarretadas pela implementação de tais medidas. Assim, o que vigorou nos diferentes espaços, em especial na mídia e, conseqüentemente, na sociedade em geral, foi uma discussão polarizada em quem era pró e em quem era contra as cotas. Com isso – embora o empenho de diversos/as estudiosos/as, militantes negros/as e brancos/as, movimentos negros e coletivos pró-cotas – as múltiplas expressões, assim como, o viés antirracista, político, representativo e pedagógico das ações afirmativas foram secundarizados ou mesmo esquecidos, assim como, os reais interesses pela não implementação dessas medidas por parte dos grupos conservadores, por parte da branquitude. Branquitude entendida aqui como um lugar de onde os/as brancos/as veem a si, aos outros e a sociedade. Correspondendo também a um orbe de práticas culturais que, geralmente, não são marcadas ou nomeadas, ou seja, apesar de sua força, está sempre oculta (FRANKENBERG, 1995).

Ressalta-se também que, no bojo desse entendimento reduzido sobre as políticas de ação afirmativa, que foi apresentado pelos/as entrevistados/as, está a associação da validade de tais medidas unicamente à falta de qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas de educação básica, como observado no depoimento acima, ou às questões de ordem socioeconômica, como pode ser observado na fala a seguir:

Sou a favor, pois uma pessoa de baixa renda não vai ter acesso a um ensino igual aos filhos de alguém que tenha dinheiro pra investir na educação. Então, de certa forma, essas medidas vêm pra ajudar, pra garantir que todos tenham acesso...como as cotas raciais e os processos seletivos especiais para indígenas e quilombolas (ZÔE, raça/cor: parda, 8º período, grifo nosso).

Antes de discutirmos essas duas questões que se apresentam nos dois depoimentos anteriores, é importante salientarmos que quando há a propagação de informações limitadas ou mesmo enviesadas ideologicamente (por parte da grande mídia, de intelectuais, de instituições educacionais etc.), isto é, que buscam favorecer a manutenção de interesses dos grupos dominantes (brancos), o que resta é a não compreensão ou uma compreensão parcial da natureza das políticas de promoção da igualdade racial, a exemplo das políticas de ação afirmativa.

Somando-se a isso, o que ocorre é uma invisibilização dos diversos mecanismos de discriminação racial e, conseqüentemente, uma invisibilização das desigualdades que, embora sejam geralmente diluídas em desigualdades de classes, possuem um notável teor racial. Mediante essa problemática, nos alinhamos a Filice e Santos (2010) quando enfatizam que ponderar sobre as políticas de ação afirmativa, em especial sobre as cotas, requer que estejamos atentos/as à esse teor racial das desigualdades que vigoram na sociedade brasileira. De outro modo, é necessária atenção ao caráter antirracista dessas medidas, pois, como também ressaltado pelas autoras, a trajetória educacional da população negra, somada a uma série de outros fatores, foi determinante para a adoção das políticas de ação afirmativa a ela direcionada.

Salienta-se aqui que o entendimento parcial da natureza das políticas de ação afirmativa direcionadas à população negra e não negra, que foi apresentada pelos/as entrevistados/as, pode não ser ou não é algo intencional ou consciente, mas o salientamos, mais uma vez, como resultado de informações limitadas ou mesmo enviesadas ideologicamente, que produz essa invisibilização do racismo e das desigualdades raciais, assim como, esse desentendimento das reais razões de ser das ações afirmativas, como as cotas.

Dando continuidade. Como anunciamos anteriormente, os/as entrevistados/as atribuem à validade das ações afirmativas, particularmente às cotas, a) à falta de qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas de educação básica ou b) às questões de ordem socioeconômica. Sobre o primeiro tipo de percepção, observemos o depoimento a seguir:

Eu concordo com as cotas raciais, com essas políticas, mas acredito que deveria haver um investimento maior no Ensino Público...no Ensino Fundamental, no ensino público de maneira geral. Isso pra que a gente tenha uma base melhor no ensino público e pudesse ter mais conhecimento, pois, quando a gente entra na universidade, a gente também sente uma dificuldade de permanecer, pela questão de não ter tido uma boa base. Então, pra mim, as políticas de cotas raciais são muito

importantes, mas elas não são unicamente suficientes (ALCIONE, raça/cor: parda, 2º período, grifo nosso).

A respeito desse posicionamento, salientamos que, apesar de serem urgentes, possíveis melhorias na educação por si só não resultam necessariamente na inclusão de pessoas negras na universidade ou mesmo nos vários outros setores onde as desigualdades raciais se fazem presente. Isso porque, independente da qualidade do processo educativo oferecido por determinada instituição, o/a estudante negro/a, pobre ou rico/a, está exposto/a ao racismo institucional e, conseqüentemente, à discriminação racial, o que resultaria em desvantagens a ele/a em comparação com os/as discentes brancos/as, pois esses últimos não possuem tal problema. Nesse sentido, como bem enfatizado por Cunha Júnior (2003), uma educação pública de boa qualidade é essencial, porém ela por si só é insuficiente para sanar o problema dos/as negros/as, pois, se ela for de qualidade e ainda assim racista, continuaríamos no mesmo *status quo*. A partir desse entendimento, o autor ressalta que: “Precisamos reconhecer o caráter etnocêntrico e racista da educação brasileira para dentro da qualidade incluir o combate aos racismos e o ensino das culturas afrodescendentes” (COSTA JÚNIOR, 2003, p.1).

Em relação à outra postura apresentada pelos/as discentes, isto é, de associar a validade das políticas de ação afirmativa com as questões de ordem socioeconômica, é importante salientar que tal percepção é bastante comum no Brasil, mesmo entre pessoas negras e não negras que possuem certo grau de consciência das desigualdades existentes entre negro/as e brancos/as. Ainda é muito comum que, ingenuamente ou de forma desonesta, as desigualdades raciais sejam confundidas ou sejam diluídas nas desigualdades socioeconômicas entre classes. Tal atitude, que invisibiliza os efeitos do racismo e da discriminação racial na sociedade brasileira, ainda é uma profunda consequência do enfraquecido, porém ainda bastante presente, *mito da democracia racial brasileira*.

Esse mito-ideologia, ainda funciona como um importante empecilho na compreensão das desigualdades que incidem sobre os/as negros/as brasileiros/as, pois, embora o mesmo tenha se originado nos princípios do processo de colonização e tenha servido para o Brasil conservar uma imagem de país sem preconceito ou discriminação racial, ele ainda contribui para encobrir conflitos étnicos, práticas racistas, assim como, as desigualdades raciais existentes na sociedade brasileira. E, do mesmo modo, para isentar os/as brancos/as de uma autorreflexão (CAVALLEIRO, 2005).

Nesse sentido, uma importante questão a ser pensada para superação da falsa ideia de que uma possível ascensão socioeconômica poderia resolver a discriminação racial e, conseqüentemente, sanar as desigualdades raciais acumuladas pela população negra, é que

mesmo os/as negros/as ricos/as, muitas vezes com um bom grau de escolaridade, com *status* social, com poder e com posses materiais e econômicas, sofrem com o racismo (SANTOS, 2016). Em outras palavras, mesmo os/as negros/as ricos/as, com um *status* social considerável, estão vulneráveis ao racismo expresso pelo preconceito racial ou mesmo pela discriminação racial.

Com isso, é importante pensarmos nos desdobramentos práticos dessa afirmativa, isto é, nas desigualdades raciais que afetam mesmo o/a negro/a rico, obviamente que não nas mesmas dimensões daquelas desigualdades que afetam os/as negros/as pobres. Tais desdobramentos práticos das desigualdades raciais, que decorrem das discriminações e que afligem os/as negros/as ricos, podem ser observadas, por exemplo, na distribuição desigual de cargos de poder e alto prestígio social, entre negros/as e brancos/as com qualificações e condições socioeconômicas iguais ou próximas. Assim, o racismo se apresenta independentemente de classe social, gênero, formação intelectual e outros, de modo que ser negro é sofrer cotidianamente as cruéis consequências do preconceito e da discriminação racial, pois antes que uma pessoa negra possa mostrar seu contracheque ou seu diploma, sua pele já se apresenta ao seu interlocutor preconceituoso e racista (FORDE, 2006 apud SANTOS, 2016, p. 313).

Em outros momentos, percebe-se ainda que é feita por parte dos/as entrevistados/as uma associação direta entre as pessoas que entram por cota ou processo seletivo especial, o estoque étnico-racial, um processo de escolarização precário e um capital educacional deficitário, como se todos/as esses/as discentes possuíssem severos *déficits*. Isso pode ser observado de forma mais nítida nos dois depoimentos abaixo:

Eu acredito que elas são um grande mecanismo de mudança pra sociedade, em questão de inclusão. Mas eu acho que ainda tem que se desenvolver muito em questão de permanência, pois eu percebo pelos meus colegas, tanto quilombolas quanto indígenas, que eles entram, mas eles não têm todo aquele preparo. Em relação aos indígenas, por exemplo, às vezes entram, mas não tiveram todo aquele preparo e aí chega na hora, os professores querem avaliar da mesma maneira todo mundo. Eu acho que não deveria ser assim. Devia ter um preparo, algum auxílio nesse sentido, na questão da aprendizagem (LIA, raça/cor: branca, 6º período, grifo nosso).

São necessárias. Pela minha experiência, por ter vindo de escola particular, é gritante a diferença. Acho que realmente o ensino público não consegue preparar os alunos como o ensino privado prepara. E as cotas são necessárias por causa disso, se não só ia ter alunos de escolas particulares nas universidades públicas. Os indígenas, eles têm realmente uma dificuldade e essa dificuldade é percebida pelos professores, pois eles estão avaliando, né? E não há uma tentativa de auxiliar esses alunos nesse sentido. E em relação aos quilombolas também. Então, dar conta não dá, mas eu acho necessária. As cotas não conseguem resolver o problema, não tem

nada que resolva os problemas tão rápido, mas vejo a cota como algo eficiente no que se propõe (ACÁCIO, raça/cor: branca, 5º período, grifo nosso).

As duas falas acima evidenciam questões importantes a serem discutidas, como a permanência e as intempéries enfrentadas pelos grupos étnico-raciais que entram por cota ou por processo seletivo especial. No entanto, tais questões são para outro momento, por hora nos ateremos à essa estreita relação feita pelos/as discentes entre: a) o tipo de entrada; b) o estoque étnico-racial; c) um processo de escolarização precário; e d) um capital educacional deficitário.

Nesse contínuo, algo a ser pontuado é que no decorrer das conversas realizadas com os/as participantes deste estudo, foi comum que ao citarmos a questão das políticas de ação afirmativa na UFPA, em particular as cotas, eles se remeterem aos/as negros/as, quilombolas, indígenas e, muito raramente, às pessoas com deficiência (PCD). Os outros grupos de cotistas, como os/as discentes brancos/as advindos de escolas públicas ou os/as discentes brancos/as pobres advindos/as de escolas públicas, em nenhum momento foram citados. Assim, a primeira relação feita pelos/as entrevistados/as foi entre cotas e estoque étnico-racial, é como se todo/a cotista fosse necessariamente negro/a, quilombola ou indígena ou como se todo negro/a, quilombola ou indígena fosse necessariamente cotista. A respeito desse tipo de percepção estereotipada, Santos (2009), ao tratar da experiência da população negra na universidade pública, nos diz que o/a negro/a será automaticamente identificado como cotista, especialmente se ele/a ingressar em um curso de maior prestígio social.

Nesse cenário, é válido salientarmos que em nenhum momento os/as discentes participantes da pesquisa se colocaram como opositores às cotas, mas, especialmente os/as brancos/as, fizeram questão de evidenciar, quase que com uma postura paternalista e assistencialista, a falta de “preparo”, a “diferença” ou as “dificuldade” acumuladas pelos/as cotistas em suas trajetórias acadêmicas, em especial os/as quilombolas e indígenas, e, por isso, ressaltaram também uma necessidade do cuidado ou do “auxílio” a esse público. Ao encontro dessa questão, ressaltamos que Santos (2016) nos chama atenção para a existência de um falso imaginário coletivo, assim como, de ações políticas associadas com uma “incompetência” ou com uma “incapacidade” dos negros (nesse caso também outros não brancos, como os indígenas), em concorrer ou em competir de igual para igual com os/as brancos/as nos cursos acadêmicos lidos como de alto prestígio social, nos espaços de poder ou nas instituições igualmente de alto prestígio social.

É fato que há importantes gargalos nas instituições de educação pública, em especial as do Ensino Básico, o que acarreta importantes prejuízos à aprendizagem do público atendido por essas instituições. E, no caso das populações negra e não branca (como as populações

indígenas), soma-se à essa questão o fato de elas ainda serem transpassadas pelo racismo entranhado no cotidiano organizacional das instituições educacionais, isto é, o racismo institucional, que de forma ainda mais aguda resulta em importantes prejuízos na escolarização e aprendizagem desses grupos.

No entanto, também é fato que tais prejuízos não estão relacionados à ausência ou à pouca capacidade cognitiva dos estudantes, mas sim a problemas de cunho político-econômico – como o crescente interesse dos setores neoliberais pela precarização e, conseqüentemente, pela privatização da educação – e, como já citado, está relacionado ao próprio racismo institucional, também gerador de desigualdades. Assim sendo, considerando a associação feita pelos/as entrevistados/as entre escolarização precária e um capital educacional deficitário, é importante deixar evidente que a nota obtida por um indivíduo durante o processo seletivo para ingresso na universidade, a priori, não implica no aproveitamento que este irá ter durante o curso (DEUS, 2008).

3.3 Branquitude, privilégios raciais e desvantagens raciais no curso de Medicina

Uma das diversas preocupações que tivemos durante os diálogos com os/as estudantes que participaram deste estudo, foi buscar entender como eles/as percebem os possíveis privilégios raciais e as desvantagens raciais, particularmente no curso de Medicina. Nesse sentido, é importante salientarmos que entendemos como *privilégio racial* as vantagens materiais e simbólicas acumuladas pelos grupos brancos por meio da instrumentalização do marcador social raça e/ou etnia, pela qual é, explicitamente ou implicitamente, justificada não só uma suposta inferioridade de determinados grupos étnico-raciais, mas também a exploração e, conseqüentemente, os prejuízos acumulados por tais grupos.

Em contrapartida, também há as *desvantagens raciais*, entendidas aqui como os prejuízos materiais e simbólicos acumulados por grupos étnico-raciais não brancos, especialmente negros e indígenas, em decorrência da instrumentalização por parte de grupos dominantes brancos do marcador social raça e/ou etnia. Nesse cenário, as *desigualdades raciais* são o produto da distribuição desigual de privilégios e desvantagens raciais entre os grupos brancos e não brancos (SANTOS; ROCHA, 2022a).

Ressaltamos aqui que, assim como os/as brancos/as ricos/as, os/as negros/as ricos/as também podem possuir determinados privilégios, em especial em relação aos/às negros/as pobres ou mesmo em relação aos/às brancos/as pobres. No entanto, tais privilégios são de ordem socioeconômica, são forjados nas relações de classes. Assim, eles são entendidos aqui como

privilégio de classe, que são aqueles ganhos materiais e simbólicos acumulados por alguns grupos sociais, em decorrência de vantagens advindas da classe social e do alto *status* social dessa classe. Do mesmo modo, existem também as *desigualdades sociais* que são o produto da distribuição desigual de privilégios e desvantagens entre as classes sociais. As desigualdades sociais, diferentemente das desigualdades raciais que só podem afetar grupos étnico-raciais não brancos, afetam tanto grupos brancos como não brancos.

Nesse contínuo, como ressaltado por Santos e Rocha (2022a, p. 2), as estruturas de distribuição de poder são, a um só tempo, produtoras de desvantagens e de privilégios raciais. Assim sendo, salientamos que os privilégios raciais permanecem e aumentam na mesma medida em que as desvantagens raciais, ou seja, quanto mais privilégios raciais mais desvantagens raciais e vice-versa. Essa distribuição desigual de desvantagens e de privilégios raciais se apresenta de forma mais nítida quando consideramos o tipo racial que acumula os privilégios, ou seja, o branco, e o tipo racial que acumula as desvantagens, ou seja, o negro (e outros grupos não brancos).

Assim sendo, para tratarmos da percepção dos/as discentes sobre possíveis privilégios e desvantagens raciais na instituição, em particular no curso de Medicina, vejamos o depoimento abaixo:

Querendo ou não eles vão ter mais privilégios, principalmente se os pais desses discentes forem brancos e terem também os privilégios deles. Mas não tenho nenhuma experiência vivida com isso. Eu acredito que aqui, pelo menos aqui no interior da Faculdade de Medicina de Altamira, as coisas são muito melhores do que em outros lugares. Só que eu tenho certeza que ser branco influencia muito na facilidade de conseguir as coisas. Mas não é uma experiência que eu viva aqui, pelo contrário, na minha turma e comigo, eu nunca tive nenhum tipo de experiência ruim em relação a minha cor, a meu cabelo. Enfim. Dentro do curso acho tranquilo (CELINE, raça/cor: parda, 8º período, grifo nosso).

No depoimento acima, percebemos uma confusão feita pela discente, pois a mesma condiciona a existência/ausência de privilégio racial à ausência de experiências de discriminação racial vividas por ela no interior na Faculdade de Medicina. Ela percebe a existência do privilégio de pessoas brancas, mas diz não haver tais privilégios na instituição, especificamente no curso de Medicina, sendo tal negação vinda justamente do fato dela nunca ter tido nenhuma “experiência ruim” em relação à sua cor ou ao seu cabelo. Nessas circunstâncias, podemos observar que o privilégio racial é percebido pela discente como algo fomentado nas relações interpessoais ou cotidianas, nas quais um indivíduo branco dá a outro ou a outros indivíduos brancos certas vantagens.

Contudo, apesar de haver essa cessão de privilégios raciais nas relações interpessoais, é importante entendermos tais privilégios como produto de uma sociedade estruturada no racismo e que sistematicamente discrimina grupos não brancos, em especial os negros e os indígenas, para que os grupos brancos sejam beneficiados e tenham garantida a manutenção de seus privilégios. De outro modo, assim como o racismo, os privilégios raciais não são forjados apenas pelo comportamento individual, no qual um indivíduo branco dá a seu par certas vantagens em detrimento de um indivíduo negro ou não branco, mas tais privilégios são criados e distribuídos sistematicamente e estruturalmente em uma sociedade racializada e estratificada. Assim, como ressaltado por Moreira (2017), a pessoa branca e a pessoa negra acumulam, respectivamente, privilégios e desvantagens raciais unicamente pelo *status* e pelo lugar social que elas ocupam. E o que diferencia os grupos brancos dos grupos negros é que os primeiros não são apenas favorecidos nessa e por essa estrutura racializada, mas são também produtores ativos da mesma (SCHUCMAN, 2018).

Retomando o depoimento de Celine, é importante salientar que ela percebe que os/as estudantes brancos/as são beneficiados/as pelos privilégios acumulados por seus genitores, o que por si só já evidencia os privilégios de cunho racial que são gozados por esses/as estudantes, mas que não são percebidos pela entrevistada. Com isso, algo a ser ressaltado é que os privilégios acumulados pelos/as estudantes brancos/as não advêm simplesmente ou unicamente do fato de seus genitores e/ou genitoras serem brancos/as (ou serem médicos, como expressado no próximo depoimento). Mas, acima disso, tais privilégios são acessados e acumulados por eles/a serem membros de um grupo social sobre o qual não pesa nenhum tipo de estigma racial. Assim, ser branco ou ser branca não indica apenas uma identidade racial, mas também diz respeito a uma posição social que significa por si só privilégio (MOREIRA, 2017).

Ainda a respeito das percepções dos/as entrevistados/as sobre o privilégio racial na instituição/curso investigado, vejamos o depoimento da discente Zôe:

Na Medicina tem muito essa questão de, pelo pai de fulano ser médico, ter contato com pessoas que têm podem arrumar um estágio, de pessoas que podem conseguir acesso a tal coisa, presenciar uma cirurgia e tal. Geralmente, a gente que é pardo, negro, não tem esse histórico de pessoas na nossa família que já tão lá dentro da área, pra dar uma facilitada, digamos assim. Pra conseguir ajudar a gente. Então a gente não tem esses contatos de uma família que já é uma família de médico ou uma família que é socialmente mais elevada em condição financeira. Eles têm esses meios, mas pra gente é mais difícil, porque não é algo que a gente tá acostumado, de ter alguém formado que é médico na família (ZÔE, raça/cor: parda, 8º período, grifo nosso).

Assim como Celine, Zôe também percebe aqueles privilégios raciais que seus/suas colegas herdaram de gerações anteriores. Nesse contexto, é importante ressaltar que, assim como as desigualdades raciais que afetam as populações negras não são meras consequências de um passado escravista (como nos alertou Hasenbalg, 2005), os privilégios raciais também não são.

Nesse contexto, é válido salientar que os privilégios raciais dos/as estudantes brancos/as, assim como de seus pais e de outros brancos/as nos mais variados espaços, são produtos de mecanismos que se reinventam, fazendo constantes manutenções desses privilégios, garantindo os ganhos materiais e simbólicos acessados e acumulados pelos grupos brancos. Assim:

Esses mecanismos de produção de desigualdades raciais [e, conseqüentemente, de privilégios raciais] foram construídos de tal forma que asseguraram aos brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso fosse encarado como privilégio de raça (SCHUCMAN, 2018, p. 138).

Em outros momentos, os/as entrevistados/as percebem aqueles privilégios que decorrem diretamente do fato de alguns/mas discentes serem brancos/as. Isso pode ser observado no depoimento a seguir:

Acho que tem privilégio na trajetória acadêmica sim. A gente vê também que certos alunos têm privilégios, não sei de onde isso vem, mas sei que essas pessoas têm privilégios dentro da universidade. Por exemplo, às vezes a gente precisa fazer estágios fora, porque a universidade muitas vezes acaba não suprimindo a demanda e a gente negocia com médicos fora. Então, tem vezes que certo médico gosta mais de um aluno e ele o leva pra um estágio. E eu percebo que, às vezes, alguns desses alunos que são chamados são até mais espertos, outros nem tanto. Mas são chamados porque têm um perfil, tipo, eles têm pais que têm influência na cidade. E essas pessoas, esses discentes geralmente são brancos (ZÔE, raça/cor: parda, 8º período, grifo nosso).

Esse tipo de privilégio acessado pelos/as estudantes brancos/as é cedido gratuitamente por seus pares, isto é, por outros/as brancos/as. Esse acesso e essa cessão nem sempre se dá nas relações interpessoais, mas é comum que aconteça de forma sistemática por meio das instituições. Há entre eles/as uma espécie de protecionismo e de colaboração não formalizada, pela qual é possível não apenas garantir a presença majoritária de um único estoque racial em um lugar lido como sendo de alto prestígio social, mas também é possível garantir que essa presença seja marcada por um tratamento diferenciado, ou seja, marcada por privilégios.

Observamos aqui, empiricamente, o que fora ressaltado por Bento (2002, 2018), isto é, a branquitude se desnudando enquanto ideologia, enquanto uma construção histórica-social que expressa uma visão de mundo que transpassa o cotidiano das instituições, marcando uns como

“iguais” ou “irmãos” e outros como “diferentes” ou como adversários. Nesse contexto, como enfatizado por Bento (2018), a ideologia da branquitude se constitui como identificações profundas, pelas quais é possível os “iguais” se fortalecerem mutuamente, ao mesmo tempo que eles se livram de suas “pulsões arcaicas virulentas” ao lhe darem com “os outros” que, por sua vez, podem ser ignorados, excluídos, aniquilados ou convertidos.

Essa espécie de colaboração não formalizada dentro do curso de Medicina e nas relações institucionais, ainda que de forma não tão consciente, também é percebida por alguns/mas discentes brancos/as. Vejamos o que é relatado no depoimento abaixo:

Eu me sinto, tipo, não queria usar a palavra privilegiado, mas é meio que isso, sabe? Porque a gente vê a diferença gritante que existe na sociedade, de injustiça com preto e tudo mais. E o branco, ele consegue as coisas mais fáceis. As portas se abrem mais facilmente pro branco. Entendeu? Então, eu acho que sempre o privilégio interfere. Porque eu tenho certeza que, se eu fosse mais escuro, com a pele mais escura, se eu fosse negro, eu seria testado todo dia. Entendeu? Tem muitas pessoas que só pela aparência do médico elas julgam ser ele capaz ou não. E aí, isso é um fato: uma pessoa preta saber que tá tendo suas habilidades médicas, suas habilidades profissionais questionadas todo dia pelo fato de ser preto. Eu acho que isso é um teste que ela tem que passar todo dia e deve ser muito cansativo. Deve ser muito doloroso. Entendeu? E eu acredito que pro branco isso não existe. Entendeu? Pro branco, se alguém chegar a questionar a conduta dele, não vai ser por causa da cor dele. Agora, quando a pessoa é preta, ela realmente pode ser que esteja sendo julgada pela sua cor. Então, eu acho que, pelo fato de eu ser branco, tenho sim certos privilégios. E isso facilita eu permanecer no curso. Acredito que é bem mais difícil pro preto permanecer em um curso assim (NATAN, raça/cor: branca, 12º período, grifo nosso).

No depoimento de Natan, observamos novamente a colaboração não formalizada entre brancos/as. Esse tipo de cooperação entre os grupos brancos é entendido por Bento (2002) como um “pacto narcísico”, isto é, um pacto silencioso pelo qual são estabelecidos o apoio e o fortalecimento dos “iguais”, buscando fazer a manutenção dos privilégios e dos interesses da branquitude. Assim sendo, a autora enfatiza que essas alianças intergrupais são tanto produzidas como caracterizadas pela ambiguidade, pela negação do racismo (pelo menos enquanto um problema de fato), pelo silêncio e pela interdição de pessoas negras em espaços de poder e prestígio, assim como, pelo esforço de excluí-las moralmente, afetivamente, economicamente e politicamente.

A partir desse modo de se autoproduzir e de se operacionalizar, Bento (2002) define a branquitude como um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade (muitas vezes negada como tal) é transpassada de valores, experiências e identificações afetivas que definem a sociedade. Nesse entendimento da branquitude como algo que vai além de uma identidade racial, mas também como um lugar social de privilégio, como preservação de hierarquias raciais e como pacto entre os grupos brancos, pode-se observar que as organizações

e as instituições, que são essencialmente reprodutoras e conservadoras, são um lugar por excelência próspero para a branquitude.

Outra questão a ser tratada na fala de Natan é sua percepção, como pessoa branca, sobre seus privilégios. Afim de melhor tratarmos dessa questão, isto é, das percepções dos/as estudantes brancos/as sobre seus privilégios raciais, vejamos também o depoimento a seguir:

É diferente pra mim, mas teve uma vez que eu tava com dois amigos no cais, um pardo (Lucas) e outro mais negro (Pedro). Então, vinha uma menina de bike passando e o Pedro levou um susto pensando que era um enquadro da polícia. Ele olhou e viu que não era, daí ficou de boas. Ou seja, de nós três que estava lá, só ele que teve esse insight por ser mais negro. Eu não ando na rua pensando e olhando pro lado e vendo se tem algum enquadro. Eu não tenho esse tipo de gatilho. São pensamentos que não tenho, mas que uma pessoa negra tem (CALEBE, raça/cor: branca, 9º período).

Apesar de ambos os entrevistados serem brancos (Natan e Calebe), observamos discursos diferentes mediante o mesmo tema, o privilégio racial. Aqui é importante considerarmos a capacidade da branquitude de refletir criticamente sobre seus privilégios oriundos da distribuição desigual das vantagens e desvantagens criadas pela instrumentalização do marcador social raça.

Nesse contexto, traz-se para o bojo dessa discussão a ideia trabalhada por Cardoso (2010) sobre tipos específicos de branquitude. O Autor, considerando a complexidade, diversidade e mutabilidade da branquitude como identidade racial, estabelece dois tipos de branquitude: o primeiro tipo é a *branquitude crítica*, que é aquela que desaprova o racismo “publicamente”. Porém, cautelosamente, o autor ressalta que não é regra que aquilo que seja reprovando publicamente também o seja no espaço privado, em especial quando diz respeito a conflitos raciais no Brasil; e o segundo tipo é a *branquitude acrítica*, que é aquela que não desaprova o racismo e reivindica sua inata superioridade branca. Segundo o autor, esse tipo de branquitude, ainda que não admita seu preconceito racial e seu racismo, reivindica e defende que ser branco é uma condição especial de superioridade em relação a todos os não brancos. E acrescentamos que, por essa superioridade branca inata, os privilégios raciais também são entendidos como naturalmente dados.

Se fossemos utilizar tais conceitos nos moldes com que foram delimitados por Cardoso (2010), poderíamos concluir que tanto Natan como Calebe se alinham à branquitude crítica, pois, em seus discursos, ambos desaprovam o racismo e ambos não colocam o ser branco como uma condição especial de superioridade em relação aos não brancos. No entanto, dada as singularidades do racismo e das relações raciais brasileiras, faz-se necessário considerarmos duas questões.

A primeira questão é que, no nosso entendimento, há pelo menos dois tipos de branquitude crítica: 1º) a *branquitude crítica não racista*, a mais comum, que é aquela que desaprova o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial publicamente no plano do discurso, mas que em suas práticas não contribuem para o combate nem do racismo enquanto ideologia, nem do preconceito racial e nem da discriminação racial. Geralmente, a branquitude crítica não racista, ainda que de forma não tão consciente, acaba reproduzindo preconceitos raciais e/ou tendo posturas discriminatórias, sem entendê-las como racializadas. Tal tipo de branquitude contribui para a manutenção do *status quo* racial e, mais que isso, não questiona seus privilégios raciais, contribuindo para que indivíduos e grupos brancos/as continuem acumulando e usufruindo seus privilégios, isto é, suas vantagens materiais e simbólicas; 2º) por outro lado, existe a *branquitude crítica antirracista*, a menos comum, que é aquela que, além de desaprovar o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial publicamente, reflete sobre seus discursos e suas práticas, evitando ações motivadas pelo preconceito racial. Esse tipo de branquitude se posiciona criticamente em situações e/ou em espaços onde o/a negro/a (ou outros grupos não brancos) é discriminado/a em decorrência do preconceito racial e questiona os privilégios, isto é, as vantagens materiais e simbólicas acumuladas e usufruídas indevidamente por ela e seus pares brancos/as.

E a segunda questão a ser considerada é que, especialmente por se tratar do Brasil, também podemos observar a existência de dois tipos de branquitude acrítica: o primeiro tipo é a *branquitude acrítica clássica*, mais rara em nosso país, porém importante, pois é mais radical, visto que assume seu racismo publicamente e defende a ideia de uma superioridade branca inata. Por pensar assim, esse tipo de branquitude defende inclusive a subalternização e extermínio dos grupos negros e outros grupos não brancos. Um bom exemplo dessa branquitude são os grupos neonazistas brasileiros; e o segundo tipo de branquitude acrítica, que é mais comum no Brasil, é a *branquitude acrítica dissimulada*, que é aquela que não se assume pública e explicitamente racista e que, fundamentada em um discurso implícito ou explícito de uma suposta democracia racial, nega a existência do racismo no Brasil, pelo menos enquanto um problema racial de fato. No entanto, seus discursos e suas práticas produzem e reproduzem estereótipos raciais, reforçando preconceitos, imagens negativas e, conseqüentemente, a discriminação dos grupos negros e outros grupos não brancos. Discriminação essa gerada tanto pelo racismo e pelo preconceito racial como pelos interesses na manutenção dos privilégios raciais e, por conseqüência, das desigualdades raciais entre brancos e não brancos.

Dessa forma, considerando os entendimentos acima expostos, e retomando os depoimentos de Natan e Calebe, podemos dizer que ambos localizam-se no âmbito da

branquitude crítica não racista, pois, embora desaprovem o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial publicamente, não há por parte dos entrevistados um questionamento dessas ideologias e práticas no cotidiano da instituição, assim como, não há por parte dos mesmos um real questionamento dos seus privilégios e dos privilégios acumulados e gozados por seus pares igualmente brancos. O que há é uma constatação do privilégio racial, uma constatação das desvantagens raciais, assim como, uma constatação das desigualdades raciais.

Na esteira dessa discussão, é importante ressaltar que Natan, de início, reluta em usar a palavra “privilegiado”, mas, na ausência de outro termo que melhor defina as vantagens por ele gozadas, ele a usa. Além disso, apesar de ressaltar as dificuldades enfrentadas por pessoas pretas, o estudante vai além, expondo de forma mais objetiva e explícita seus privilégios decorrentes de sua brancura. Em contrapartida, Calebe não só evita falar de forma nomeada e explícita sobre seus privilégios e os privilégios de seus pares brancos, mas também desloca a atenção para os problemas vividos pela pessoa negra. Isso para esquivar-se da reflexão. Aqui, faz-se presente uma das formas com que a branquitude se posiciona, isto é, por meio do mascaramento, da ocultação, da transfiguração e do sigilo (SANTOS; ROCHA, 2022a).

Contudo, se há por um lado o mascaramento, a ocultação, a transfiguração e o sigilo, por outro lado há a visibilidade, o se fazer visível, o se fazer notável e o se fazer reconhecido (SANTOS; ROCHA, 2022a). Nesse contexto, por meio da interação entre a visibilidade e invisibilidade, surgem as contradições, as multiplicidades e as complexidades na constituição das identidades raciais brancas (NUTTALL, 2004 apud SANTOS; ROCHA, 2022a). E mais que isso, como observamos no campo empírico aqui estudado, a interação entre visibilidade e invisibilidade é utilizada pela branquitude, ainda que de forma não tão consciente, como uma estratégia para a manutenção de seus privilégios na instituição pesquisada, em particular no curso de Medicina.

Em síntese, a branquitude invisibiliza sua brancura quando ser branco é desvantajoso ou é vergonhoso, por exemplo, quando os privilégios raciais gozados por brancos são questionados ou quando há a denúncia de práticas discriminatórias contra negros/as e outros grupos não brancos. Práticas essas que, por excelência, são de um lado produtoras de privilégios raciais e de outro lado produtoras de desvantagens raciais. Em contrapartida, nas tessituras das relações institucionais cotidianas, com seus pares brancos e com a instituição, assumir-se branco é uma necessidade de primeira ordem para distinguir-se dos demais e, assim, obter e gozar certos privilégios.

3.4 Entre “panelinhas” e relações raciais “harmônicas”: percepções sobre a convivência entre negros/as e brancos/as no curso de Bacharelado em Medicina

Como ressaltamos ao apresentar e introduzir este estudo, a criação de políticas de ação afirmativa, em particular as cotas com recorte étnico-racial, reflete diretamente na forma como as relações raciais entre negros/as e brancos/as se configuram e reconfiguram nas instituições públicas de Educação Superior, em especial nos cursos lidos como sendo de alto prestígio social. Partindo desse entendimento, no nosso campo empírico buscamos dialogar de forma mais direta com os/as entrevistados/as a respeito dessas relações no cotidiano do curso de Medicina. Assim, verificamos diferenças, proximidades e/ou semelhanças nas percepções, pois alguns e algumas discentes relataram haver relações harmônicas, outros/as sinalizaram que, apesar de um certo equilíbrio e harmonia, tais relações são transpassadas pelo racismo, expresso tanto por estigmas como por discriminações raciais.

Nesse cenário, para termos uma compreensão mais abrangente, assim como, para situarmos as similaridades e diferenças nas percepções sobre as relações raciais estabelecidas no curso investigado, dividimos em dois grupos os depoimentos que serão apresentados a seguir: o primeiro grupo diz respeito às percepções dos/as discentes brancos/as e o segundo refere-se às percepções dos/as discentes negros/as.

Os/as entrevistados/as brancos/as, ao serem interpelados/as sobre as formas com que as relações raciais são tecidas no curso de Medicina, mesmo quando se privaram da discussão (atitude que por si só já evidencia um viés ideológico), trouxeram questões interessantes em seus depoimentos. Vejamos o que dizem os entrevistados nas duas falas a seguir: “*Normal. São harmônicas*” (CALEBE, raça/cor: branca, 9º período);

Então, o branco sempre acha que o preto tem alguma coisa diferente dele, sabe? Tipo, às vezes, tem branco que se sente superior. Entendeu? Tem branco que se sente sei lá, mais bonito e tal, em relação ao preto. E aí as relações do branco com o preto, geralmente, refletem isso. Essa questão de superioridade que o branco tem, “tem” entre aspas, pois ele acha que tem. E tem essa questão do prestígio, porque a cor dele é mais aceita na sociedade do que a do outro, do negro. Então, é isso. Eu acho que o branco sempre acha que ele é mais superior e tal. Geralmente, as pessoas brancas tipo, se relacionam sem olhar pra sua cor né [a branquitude não racializada]. Mas quando uma pessoa branca se relaciona com uma pessoa preta, ela tá olhando pra cor dela, entendeu? Ela tá julgando. Algumas pessoas brancas, né! Nem todas (NATAN, raça/cor: branca, 12º período, grifo nosso).

Especificamente na curta fala de Calebe, e considerando as observações realizadas durante os diálogos, o que percebemos é a adoção do silêncio para evitar a reflexão e discussão sobre as relações raciais estabelecidas entre brancos/as (grupo racial ao qual ele pertence) e

negros/as. Relações essas que por sua vez são transpassadas por ideologias e práticas racializadas. Nesse contexto, como podemos observar nos estudos de Bento (2002), Cavalleiro (2005) e de Santos e Rocha (2022b), o silêncio é utilizado pela branquitude como estratégia para evitar as questões raciais e, assim, manter-se confortável no seu lugar social que, por si só, é um lugar de privilégio. Contudo, trataremos isso de forma mais alongada na próxima seção, por hora, importa que tratemos de algumas questões que se apresentam no depoimento de Natan.

A primeira questão presente nas percepções de Natan, é a forma como o/a branco/a se vê e sente (porém não publiciza) em relação ao/à negro/a, ou seja, como “superior”. Aliás, aí está a expressão essencial das ideologias que constituem o racismo, isto é, que o/a branco/a, do alto de sua brancura, não só acredita na existência das raças naturalmente hierarquizadas (hierarquia na qual sua raça está no topo), mas que essas hierarquias são determinadas pelas estreitas relações existentes entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGA, 2003). De modo geral, é por meio dessa forma racializada de ver o outro, “o inferior”, que o/a branco/a constrói sua identidade racial “superior” e suas relações sociais, tanto com seus pares brancos (“iguais”) como com “os outros” (“inferiores”). Assim, de uma forma ou outra, como podemos verificar em Piza (2016), a raça é que define os termos dessas relações. Todavia, apesar da crença na superioridade racial ser a máxima das ideologias racistas que predominam nas diferentes sociedades, e apesar dessa crença ser determinante nas relações raciais entre negros/as e brancos/as, precisamos considerar a natureza complexa e dinâmica que o fenômeno chamado racismo foi adquirindo nos diversos territórios.

No Brasil, esse adquiriu diversas especificidades, se compararmos aos racismos alojados nos diversos outros países. Com isso, dada as suas peculiaridades, foram surgindo importantes ideologias subjacentes igualmente racistas, a exemplo da ideologia da mestiçagem, do branqueamento e do mito da democracia racial, de modo que as relações raciais estabelecidas entre negros/as e brancos/as são produto e produtoras de um racismo genuinamente brasileiro. Assim, diferente do que aconteceu em países como África do Sul (AS) e Estados Unidos da América (EUA), no nosso país não existiu um sistema racista legal de discriminação racial. O que ocorreu e ainda hoje vigora, como constatamos empiricamente (veremos isso adiante), foi o estabelecimento de relações raciais mediadas por um racismo fundamentado em um preconceito racial de marca (baseado no fenótipo), como salientado por Nogueira (2006). Esse racismo, geralmente, não é publicizado (velado), é comumente negado e, do mesmo modo, as práticas discriminatórias geralmente são dissimuladas e encobertas.

Na sociedade brasileira, a crença do/a brancos/a na sua superioridade racial – crença essa que Natan percebeu, descreveu, mas não conseguiu explicitar como racismo – é raramente publicizada no discurso da branquitude, conservando-se no íntimo do indivíduo branco ou do grupo racial ao qual ele pertence. Por isso, é comum que ela só se evidencie através das manifestações de preconceitos e práticas racializadas subjetivas que, por sua vez, resultam em relações raciais desiguais e garantem, a um só tempo: 1) o distanciamento social dos grupos (tipos raciais) vistos como “inferiores”, 2) a manutenção dos privilégios raciais dos grupos brancos e 3) a manutenção de desvantagens raciais dos grupos não brancos, ou seja, contribuem para a manutenção das desigualdades raciais entre esses grupos.

Em um outro momento, quando ainda tratávamos das relações raciais no curso de Medicina, Natan relata:

Eu acho que todo mundo tem um pouco de racismo, porque o racismo ele é estrutural, né! Desde que a gente é criança, a gente é exposto ao racismo e a gente acaba incorporando o racismo na gente. Então, às vezes até o próprio preto ele é racista. Porque alguns pretos crescem ouvindo que o cabelo dele é ruim, que a pele dele é feia, enfim. E aí ele cresce ouvindo isso e ele vai internalizando aquele racismo, vai realmente acreditando que o cabelo dele é ruim, que ele é sujo, sei lá. E aí, acaba que a relação do preto com outro preto talvez seja ruim por causa desse racismo que a pessoa internalizou. Entendeu? Que o próprio preto internalizou. E tipo, às vezes, coisas que ele não gosta nele, por ele ser preto, ele também não vai gostar no outro. Entendeu? (NATAN, raça/cor: branca, 12º período, grifo nosso).

Depois de “denunciar” o sentimento de superioridade que ele percebe que seus colegas brancos têm em relação aos/às negros/as, observamos que Natan tenta amenizar o peso do racismo de seus pares, adotando uma estratégia que vem sendo muito utilizada pela branquitude brasileira, tanto nas relações interpessoais como institucionais, que é de não assumir de fato o seu “eu racista”, mas projetá-lo à uma (super)estrutura racista, como veremos na próxima seção. É como se existisse uma (super)estrutura não produzida, mas naturalmente dada e intocável, que torna indivíduos racistas (suas vítimas) em um momento de fragilidade (“*Desde que a gente é criança, a gente é exposto ao racismo e a gente acaba incorporando o racismo*”).

Desse modo, o/a branco/a racista já não é mais culpado/a, mas sim uma “vítima” exposta a um mal que não consegue conter e combater. Contudo, embora o branco racista não se veja como o real culpado e sim uma “vítima” de uma (super)estrutura, o racismo é uma realidade, por consequência, surge a necessidade de se apontar alguém como o causador desse problema. Nesse momento, a vítima geralmente é transformada em culpada, como Cavalleiro (2005) observou durante seu estudo.

A exemplo desse processo, é possível observar na fala de Natan que, quando ele narra sobre a existência de um racismo estrutural (o primeiro culpado), em nenhum momento a figura do branco aparece de forma personificada ou explícita, porém, curiosamente, o que surge é a denúncia da figura do “negro racista” (o segundo culpado). Aqui manifesta-se aquilo que Bento (2016), por meio dos estudos de Adorno e Horkheimer (1985), nos apresentou como sendo uma *falsa projeção*, que se trata de “um mecanismo por meio do qual o sujeito procura livrar-se dos impulsos que ele não admite como seus, depositando-os no outro. Aquilo, portanto, que lhe é familiar passa a ser visto como algo hostil e é projetado para fora de si, ou seja, na “vítima em potencial” (BENTO, 2016, p. 42).

Apesar dessa falsa projeção, em que aquilo que é íntimo e indesejável é projetado para o outro construído como “o culpado”, há nas percepções do entrevistado uma questão interessante a ser discutida, pois interfere e é, ao mesmo tempo, consequência das relações estabelecidas entre brancos/as e negros/as. Estamos falando dos impactos do racismo sobre a psiquê e as subjetividades do/a negro/a que, por consequência, geralmente é levado/a à tentativa de anulação de seu corpo, de sua identidade e de outros elementos negativados, isto é, que fogem ao modelo excludente e violento de humanidade gestado em uma sociedade ideologicamente branca e racista.

É exatamente sobre essas experiências emocionais de ser negro/a em uma sociedade de ideologias, estéticas, comportamentos, exigências e expectativas brancas que Souza (2021) dialoga em seu estudo. A autora ressalta que tais experiências vividas pelo/a negro/a, particularmente aqueles/as que buscam ascensão socioeconômica, resultam na adesão às prerrogativas, valores e status brancos, ou seja, resultam no massacre das identidades negras e, por consequência, o/a negro/a toma o/a branco/a como um modelo de identificação, por entendê-lo como a única via para vir a “tornar-se gente”. Aliás, é por essa lente que a branquitude se vê e se apresenta, como o único modelo de humanidade, de civilização. Assim sendo, como entendido por Costa (2016), no cerne do processo de autoanulação e, consequentemente, de alienação do/a negro/a, está a violência. Desse modo, ser negro ou ser negra é “ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais do ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (COSTA, 2016, p. 25).

A auto recusa e autoanulação do corpo negro, seguido da tentativa de incorporação do ego branco, que é vivida por muitos/as negros/as e de certo modo foi percebida por Natan, resulta na oposição à todas aquelas qualidades que a pessoa negra internalizou como inferiores e indesejáveis, por estar envenenada pelos estigmas criados pelos grupos dominantes brancos,

que deturpam e destruíram tal identidade. Nesse cenário, o/a negro/a que está imerso nesse processo de alienação de si, ao identificar em si ou em seus pares aquelas características raciais (físicas, morais e culturais) que foram estigmatizadas pelos/as brancos/as, tende a despreza-las e vê-las com apatia.

Todavia, nesse complexo processo histórico e psíquico de violência, é importante não cairmos na armadilha de transformar vítimas em algozes. Precisamos considerar que tal processo, que resulta na internalização de estigmas e, conseqüentemente, na tentativa de autoanulação do corpo negro, seguido da tentativa de encarnação do corpo e do ego branco, é forjado em uma sociedade criada sobre ideologias fortemente racistas e opressoras. Nesse contexto de profundos estigmas criados sobre o corpo, o intelecto, a moral e as culturas negras, precisamos considerar o significado e a importância dada à ideologia da mestiçagem, especialmente no debate ideológico-político, pois, como podemos verificar em Munanga (2016), foi essa ideologia que fundamentou e orientou tanto o desenvolvimento da identidade nacional como das identidades individuais.

Aliás, como ressalta o autor, a mestiçagem, que na verdade se constitui como um fenômeno biológico, foi transformado em um projeto político pelo qual construiríamos a tão almejada identidade nacional brasileira. Nesse cenário, o ideal de branqueamento se constituiu como peça basilar, visto que havia uma crença que por meio de uma contínua mestiçagem, surgiria uma “nova raça brasileira”, isto é, mais arianizada ou mais branca fenotipicamente [e culturalmente], de modo que desapareciam aqueles tipos raciais “inferiores” e nocivos ao ambicioso projeto de nação, tais como “índios”, “negros” e “mestiços” (MUNAGA, 2016).

Como toda ideologia, o branqueamento (físico, moral e cultural), apresentado aos negros e negras como o caminho de redenção, precisou ser propagado por meio dos mecanismos de socialização e de educação, de modo que foi introjetada pela maior parte das populações negras e brancas. Isso incidiu, particularmente, no “processo de construção da identidade do ser negro individual e coletivo, como também na formação da autoestima geralmente baixíssima da população negra e na supervalorização idealizada da população branca” (MUNANGA, 2016, p. 14).

É considerando todo esse encadeamento que precisamos desnaturalizar a culpabilização do/a negro/a e voltar nossas atenções às bases desse processo de interiorização de estigmas e alienação de si vividos por muitos/as negros/as (como percebido por Natan). O desprezo e apatia que eles/as apresentam ao identificar em si e em seus pares algumas qualidades e características raciais (físicas, morais e culturais), foram forjados em um processo intenso e contínuo de uma violenta deturpação e destruição das autopercepções positivas das identidades negras. Processo

esse que, por sua vez, foi protagonizado por uma sociedade fortemente racista e opressora dos tipos raciais visto e construídos por ela como “inferiores”.

De todo modo, precisamos pensar nos desdobramentos práticos de todo esse decurso, deixando evidente quem são os reais legatários desse processo, a saber, os/as brancos/as que, por sua vez, gozam de todos os privilégios raciais dele decorrente. Em outras palavras, é a branquitude que goza de todas as vantagens materiais e simbólicas acumuladas por meio da instrumentalização do marcador social raça e/ou etnia, pela qual é, explicitamente ou implicitamente, justificada não só a suposta inferioridade de determinados grupos étnico-raciais, mas também a exploração e, conseqüentemente, os prejuízos acumulados por tais grupos.

Dando continuidade às nossas discussões, uma outra entrevistada relata as seguintes percepções sobre as relações raciais no curso investigado:

*Tem uma divisão. Os pretos convivem com os pretos e os indígenas. Só que, assim, acho que isso tá caindo por terra. O coordenador do CAMED [Centro Acadêmico de Medicina], ele é cotista. Então, eu acho que tá caindo um pouco por terra. **Acho que eles [os brancos] estão vendo que eles [os negros] também se esforçam, são capazes. Geralmente, os alunos que vêm de cota, como eles passaram como uma nota menor, elas vêm com um menor aprendizado e isso meio que já estigmatizou aquelas pessoas de cotas, como se fossem pessoas mais “burras”, menos inteligentes, menos capazes de tá aqui no curso de Medicina** (PILAR, raça/cor: branca, 5º período, grifo nosso).*

Na fala da entrevistada, é possível observarmos que é feita uma relação direta entre cotas e estoque étnico-racial, como se todo/a cotista fosse necessariamente negro/a ou como se todo/a negro/a fosse necessariamente cotista. E mais que isso, percebemos no depoimento de Pilar, e de outros/as entrevistados/as, que é feita uma correlação entre cotas, falta de esforço e incapacidade intelectual do/a negro/a (*Acho que eles [os brancos] estão vendo que eles [os negros] também se esforçam, são capazes*)¹³. Aqui, além do esvaziamento e deturpação das reais razões de ser das cotas – dentre as principais, o antirracismo, o combate às discriminações raciais e o combate às desigualdades raciais – observamos um reforço de estereótipos que recaem historicamente sobre a pessoa negra, isto é, do/a negro/o preguiçoso/a e do/a negro/a limitado/a intelectualmente ou, como visto na fala acima, do/a negro/a “burro/a”. Aliás, ainda hoje é comum que se diga nas discussões sobre cota com recorte étnico-racial: “*Não concordo com isso, pois o negro tem tanta capacidade quanto o branco*”. Ou seja, ainda que de forma implícita, entende-se que as cotas são uma medida paternalista de cuidado aos incapazes e

¹³ Na seção 3.2, do capítulo 3, foi feita uma discussão a respeito das percepções dos/as discentes entrevistados/as sobre as políticas de ação afirmativas, em particular as implementadas na UFPA - Campus Altamira.

limitados cognitiva e intelectualmente, e não uma medida de combate aos intransigentes mecanismos de discriminação racial que, por sua vez, resultam em brutais desigualdades entre negros/as e brancos/as.

Esses estereótipos são heranças diretas de preconceitos e julgamentos etnocêntricos que vieram sendo criados e alimentados desde os primeiros contatos do/a branco/a com as populações negras. Mais que isso, como podemos ver em Todorov (1993), são preconceitos e julgamentos que por um longo período foram transformados em falsos conhecimentos científicos, que justificavam não só uma suposta inferioridade do/a negro/a, mas também sua submissão e exploração pela “raça branca”¹⁴. Essas “ciências” racialistas, descritas e muito bem analisadas por Todorov (1993), não se esgotaram nas fronteiras do ocidente, mas serviram de base para diversos regimes racistas e segregacionistas ou, de forma mais extrema, serviram de base para justificar o genocídio de milhões de pessoas como, por exemplo, o longo processo de genocídio de milhões de africanos durante a Diáspora e o genocídio de milhões de judeus na Alemanha nazista.

O racismo, como podemos observar nos estudos de Schwarcz (1993), apesar de tardiamente, também exerceu forte influência no pensamento racial brasileiro, em especial nos diversos centros de ensino e pesquisa, sendo largamente usado no território nacional. De modo geral, as doutrinas raciais do Século XIX fundamentaram diversas ideologias racistas como a miscigenação, o branqueamento e, nas relações interpessoais, produziram e justificaram inúmeros preconceitos e estereótipos raciais a respeito do/a negro/a. Atualmente, embora essas doutrinas que se apresentavam como conhecimento científico tenham sido desacreditadas e tenham entrado em declínio, ainda observamos empiricamente a persistência dos estereótipos raciais por elas criados e que continuam sendo reproduzidos, havendo assim um racismo assentado em profundos preconceitos raciais que fazem uma intrínseca relação entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGA, 2003).

Mediante tais estereótipos e preconceitos raciais, que comumente resultam em discriminações, as “*pessoas que vem de cotas*”, ou seja, os/a negros/as, vistas como “*burras*”, “*menos inteligentes*” e “*menos capazes*”, antes de mais nada, precisam contornar ou desconstruir esses estereótipos, provando sua capacidade intelectual e, por isso, seu mérito para ocupar um lugar entendido pela branquitude como sendo naturalmente dela. Em outros termos, o corpo negro, visto como um intruso, um impostor ou um usurpador, precisa ser reconhecido

¹⁴ Ao contrário do sentido que damos neste estudo, os teóricos racialistas utilizavam o termo “raça” no sentido biológico para decretar a existência das diferenças fenotípicas apresentadas pelos seres humanos. Todavia, o conceito biológico de raças humanas se tornou bastante obsoleto, desacreditado e condenado.

pelos/as brancos/as como capaz e como dotado de razão para, assim, começar a ser aceito como parte integrante daquele espaço. Muito embora sua permanência nesse espaço não se dê em pé igualdade, mas sempre permeada pelo preconceito e pela discriminação racial, como veremos ao longo deste estudo.

De todo modo, muito embora Natan e Pilar não tenham discorrido diretamente sobre as relações raciais no curso de Medicina, é possível inferir em suas narrativas que essas relações são transpassadas por ideologias racistas, assim como, por estereótipos e preconceitos raciais (e como veremos posteriormente, são transpassadas por discriminações raciais). Assim, no bojo dessa discussão, também é importante considerarmos como os/as discentes negros/as percebem as relações estabelecidas no cotidiano do curso de Medicina. A respeito dessa questão, observamos que os depoimentos dos/as discentes negros/as se aproximam bastante, divergindo apenas pontualmente. Vejamos:

No geral, as relações são normais. Tranquilas. Não existe uma segregação muito ruim na nossa faculdade. Tem os grupinhos que acabam se separando assim, mas é mais por questão de afinidade e vivência. Tipo, eu tenho um grupo das cacheadas (risos). Aí, tem uma agregada que ela tem cabelo liso. Mas eu acho que isso surgiu não como um mecanismo de defesa, eu acho que foi mais como algo natural (CELINE, raça/cor: parda, 8º período, grifo nosso).

Diferente de Pilar, que foi categórica em afirmar a existência de uma divisão/separação entre estoques étnico-raciais distintos, e a despeito dos estigmas e estereótipos raciais que foram identificados até aqui, Celine percebe as relações raciais de forma mais amena, classificando-as como “normais”, “tranquilas” e enfatizando que “não existe uma segregação muito ruim” no curso investigado. A discente ainda relata a existência de “grupinhos” que, apesar de possuírem fenótipos semelhantes (percepção que se aproxima a de Pilar), são constituídos por uma questão de afinidade e não como um mecanismo de defesa.

A fim de termos uma compreensão mais alargada desse processo, vejamos ainda o depoimento a seguir:

Nunca parei pra pensar muito bem, mas a gente percebe que na minha turma acontece as “panelinhas”. Então, tem uma “panelinha” com esses meninos que são muito amigos que são todos brancos, acho que apenas um é negro. Na minha turma mesmo tem poucas pessoas negras, tem eu e algumas amigas minhas que são próximas a mim e mais um colega. Se for analisar, as mulheres da minha turma têm uma “panelinha” em que as meninas têm o mesmo padrão, são todas mulheres brancas com o mesmo padrão. E eu vejo que no meu grupo, na minha “panela”, não sei como isso aconteceu, mas acabou se formando naturalmente, a maior parte das meninas desse meu grupo é negra ou, a que não é negra, tem pele clara, mas tem traços negros, cabelo muito crespo. Tem outra amiga que é quilombola. Não que todas tenham o mesmo perfil, mas a maioria tá concentrada nesse grupo. Nunca parei

pra falar sobre isso com elas, mas a gente percebe (ZÔE, raça/cor: parda, 8º período, grifo nosso).

Partindo das duas falas acima, e ainda considerando parte do depoimento de Pilar, ressaltamos que, apesar de possuírem perspectivas diferentes sobre a mesma questão, as entrevistadas percebem a existência de “divisões”, “grupinhos” ou “panelinhas” que, por si só, evidencia a importância dada ao marcador social raça/etnia naquele espaço.

Nesse contexto, divergindo das formulações de Celine, consideramos que a criação de “grupinhos” ou “panelinhas” pelos/as discentes negros/as, embora de forma não tão consciente, se constitui não só como um mecanismo de defesa e como um contramovimento nesse espaço que, em diversos aspectos, ainda é hostil para negros/as e outros grupos não brancos, mas também se constitui como um tipo de estratégia para lidar com os agravantes e garantir meios de *permanência* naquele *locus*.

Para melhor entendermos essa questão, é fulcral que compreendamos o sentido e as dimensões de permanência que nos orientam. Nessa direção, nos alinhamos a Santos (2009) que define permanência como:

o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação. Permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construídas (SANTOS, 2009, p. 68).

Somando-se à essa definição, a autora postula que, particularmente na universidade, há duas dimensões de permanência: a primeira dimensão, denominada por ela como *permanência material*, está relacionada às condições materiais de existência, ou seja, diz respeito às condições de arcar com os custos gerados durante o curso (ainda que este seja público), tais como moradia, transporte, alimentação, materiais didáticos etc.; a segunda dimensão, denominada pela autora como *permanência simbólica*, está relacionada às condições simbólicas de existência, isto é, diz respeito ao acesso a apoio pedagógico, a apoio emocional e psicológico, a valorização da autoestima, à existência de referenciais discentes e docentes, à valorização do indivíduo e de sua cultura etc. Em outras palavras, a permanência simbólica diz respeito às possibilidades que os/as estudantes têm, particularmente os/as negros/as, de identificar-se, de ser reconhecido e de pertencer ao grupo acadêmico e à instituição.

Mediante essas definições, e considerando o cenário apresentado pelos/as estudantes, o entendimento de permanência simbólica se torna particularmente interessante às nossas compreensões, visto que as relações raciais, a depender de como são estabelecidas, podem incidir

positivamente ou negativamente nas possibilidades que os/as estudantes negros/as têm de identificar-se, de ser reconhecido, de pertencer e, principalmente, de permanecer no espaço acadêmico-institucional. Daí vem nosso entendimento de que a criação de “grupinhos negros” ou “panelinhas negras” é uma estratégia de permanência que, por sua vez, é produto das relações que se estabelecem no curso investigado. Relações essas que, embora geralmente não sejam contundidas por demonstrações ostensivas de preconceito e discriminação racial, são marcadamente perpassadas por ideologias racistas que deixam evidente a importância do marcador social raça/etnia nas interações interpessoais e na própria organização do espaço acadêmico-institucional do curso de Medicina.

Os/as discentes negros/as, mediante relações marcadas por ideias e práticas racializadas, e buscando garantir o seu reconhecimento como parte integrante e legítima daquele espaço, acabam mobilizando e estabelecendo, geralmente de forma não consciente, algumas *redes de solidariedade* como estratégia para garantia dessa permanência simbólica (ou mesmo da permanência material). Geralmente essas redes são construídas e firmadas com pessoas que possuem realidades semelhantes, ou seja, que são atravessadas pelos mesmos problemas ou por problemas próximos, de modo que é possível o apoio e fortalecimento mútuo, assim como, a superação das intempéries e entraves que constantemente surgem naquele espaço. Vejamos o depoimento a seguir:

As relações entre pessoas negras são bem amistosas. Eu acho que de muita empatia, porque, querendo ou não, a gente se coloca no lugar do outro. Em especial, pretos quilombolas e pretos não quilombolas, pois há uma diferença de acesso e de tratamento, então a gente tenta ajudar uns aos outros. Na verdade, ambos são prejudicados, mas que um não sofra mais o outro (HELOÍSE, raça/cor: preta, 8º período, grifo nosso).

Santos (2009) nos lembra que o acesso à Educação Superior não é a única aspiração dos/as estudantes, mas tem-se que se considerar a necessidade de haver uma permanência de qualidade, particularmente para aqueles/as que ingressaram por ações afirmativas. É nesse contexto que são projetadas e implementadas algumas políticas e ações formais, buscando garantir a permanência desses indivíduos. Contudo, como foi possível constatar nos depoimentos dos/as discente e como foi possível observar durante a pesquisa, quando essas estratégias formais não dão conta ou não conseguem suprir a demanda, são estabelecidas estratégias informais de permanência, como o estabelecimento de *redes de solidariedade*, que, na verdade são, Estratégias de Permanência Material e Permanência Simbólica (SANTOS, 2009).

A respeito das narrativas dos/as entrevistados/as, observamos que a interpelação direta a respeito das relações raciais estabelecidas entre negros/as e brancos/as, não resultaram em uma objetiva descrição de tais relações. Todavia, as narrativas dos/as entrevistados/as nos revelaram questões subjacentes de igual importância, que se mostraram relevantes para a compreensão da dada problemática e nos auxiliaram em nossas análises. Assim sendo, por meio dessas narrativas nos foi possível observar que as relações estabelecidas no curso são sempre transpassadas por ideologias e comportamentos determinados racialmente, demonstrando a importância dada ao tipo racial dos indivíduos presentes naquele espaço. Nesse sentido, para ampliarmos nossa compreensão sobre as relações raciais estabelecidas no curso de medicina, além de indagarmos diretamente, buscamos abordar outras questões que possibilitaram os/as entrevistados tratar tais relações de forma mais indireta, nos fornecendo dados mais amplos. Vejamos a próxima seção.

3.5 Racismo velado não é sinônimo de ausência de discriminação

Durante o desenvolvimento deste estudo, também nos preocupamos em compreender como os/as discentes percebem o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial no espaço acadêmico-institucional do curso de Medicina. Assim sendo, antes de prosseguirmos, é importante salientarmos como estamos entendendo cada um desses comportamentos-ideologias.

Sobre o racismo, Munanga (2010) nos chama atenção para sua complexidade e dinamicidade no tempo e no espaço, o que resulta na dificuldade de denotá-lo, pois, por um lado, há a dificuldade de estabelecer uma definição universal e, por outro lado, há a dificuldade de criar uma “receita” única para combatê-lo. Porém, embora essa dificuldade de denotação, nos alinhamos ao autor quando ele conceitua o racismo como sendo uma ideologia e “uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (MUNANGA, 2003, p. 8). Por outro lado, o preconceito racial e a discriminação racial podem ser entendidos, respectivamente, como: 1) uma “ideia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação a outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente, o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória”; 2) uma “atitude ou ação de distinguir, separar as raças, tendo por base ideias preconceituosas” (LOPES, 2005, p. 188).

Brevemente expostos esses conceitos, voltemos a nossa tarefa de compreender como os/as discentes percebem o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial no espaço acadêmico-institucional do curso de Medicina. Nesse contínuo, vejamos o depoimento a seguir:

O racismo na universidade é velado, não é direto. Se você perguntar pra qualquer pessoa, ela vai dizer que não tem, mas você percebe pela forma de tratamento. Também tem a questão financeira. Então, eu acho que depende. Se for um preto que tem bastante dinheiro, ele vai ser bem tratado. Mas pros outros [negros/as pobres] tem essa questão de ser aceito. E esse racismo é mais velado porque as pessoas estão na universidade e elas se acham cultas. E elas acham, elas sabem que não podem ter isso (PILAR, raça/cor: branca, 5º período, grifo nosso).

Especialmente no Brasil, compreender como o racismo se desenvolve e é operacionalizado nas tessituras das relações raciais, particularmente nas instituições, muitas vezes se revela como um desafio, pois tal fenômeno, como vimos anteriormente, possui uma natureza complexa e dinâmica. No entanto, dada a vasta gama de estudos já realizados no nosso país, podemos apreender importantes características do racismo brasileiro, de modo que elas nos ajudam a desvelá-lo nos mais variados espaços, inclusive no cotidiano das instituições.

Como vimos no depoimento de Pilar, o racismo na instituição/cursos investigado é percebido por ela como sendo do tipo velado. E isso é afirmado consensualmente por todos/as os/as outros/as entrevistados/as. Assim sendo, para melhor compreendermos tais percepções, importa que retomemos brevemente certas características do racismo brasileiro. Com isso, uma questão importante a ser considerada é o diferencial entre racismo do Brasil e o de outros países, a exemplo dos Estados Unidos da América (EUA). Essa diferença é de natureza, é basilar. Nesse cenário, para entendê-lo, importa que também entendamos um dos seus principais pilares de produção, reprodução e manutenção, isto é, o preconceito racial, e então poderemos ter uma compreensão mais alargada sobre o seu tipo velado, assim como, sobre a forma como as discriminações raciais e relações raciais se configuram nos diferentes espaços.

A respeito do preconceito racial brasileiro, Nogueira (2006) o tipifica como sendo um *preconceito de marca*, isto é, ele se exerce em relação à aparência de determinado indivíduo ou grupo, ou seja, para manifestação desse tipo de preconceito toma-se como pretexto os traços físicos, os gestos, o sotaque do indivíduo, entre outros. Nesse sentido, o preconceito racial no Brasil é de natureza diferente dos de outros países, a exemplo dos EUA, tipificado pelo autor como sendo um *preconceito de origem*, isto é, “basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito” (NOGUEIRA, 2006, p. 292).

Além da tipificação e diferenciação entre o preconceito racial de marca e o preconceito racial de origem, podemos observar nas formulações de Nogueira (2006) várias características do preconceito brasileiro. Uma delas diz respeito à ideologia que atravessa o pensamento racial

brasileiro, sendo ela, a um só tempo, miscigenacionista em termos raciais e assimilacionista em termos culturais. Nesse sentido, o autor enfatiza que:

Não obstante acobertar uma forma velada de preconceito, a ideologia brasileira de relações inter-raciais, como parte do *ethos* nacional, envolve uma valorização ostensiva do igualitarismo racial, constituindo um ponto de referência para a condenação pública de manifestações ostensivas e intencionais de preconceito, bem como para o protesto de elementos de cor contra as preterições de que se sentem vítimas. Além disso, dado o orgulho nacional pela situação de convivência pacífica, sem conflito, entre os elementos de diferente procedência étnica que integram a população, as manifestações ostensivas e intencionais de preconceito assumem o caráter de atentado contra um valor social que conta com o consenso de quase toda a sociedade brasileira, sendo por isso evitadas (NOGUEIRA, 2006, p. 298).

Assim sendo, podemos apreender que esse racismo, caracterizado por Pilar e outros/as entrevistados/as como um “racismo velado”, é produto característico do Brasil, visto que é fundamentado em um preconceito racial de marca que se somou à ideologia da democracia racial, sendo essa última fomentadora da ideia de existência de uma harmonia racial no nosso país. Nesse contexto, dada a ideologia miscigenacionista, assimilacionista e, conseqüentemente, dada a ideologia da “democracia racial”, constrange-se toda e qualquer publicização de ideias e preconceitos raciais, assim como, constrange-se todo e qualquer tipo de discriminação racial nomeada e explicitada como tal. Com isso, o racismo velado ou dissimulado não é só comum e normal nas relações raciais e nos espaços institucionais brasileiros, mas é a forma de racismo convencionalmente aceita. O que passar disso foge dessa convenção, seja pela expressão pública de ideias racistas ou pelo próprio ato de discriminar explicitamente, o que gera uma desaprovação pela sociedade em geral, ou seja, tanto pelos grupos brancos como não brancos.

Podemos dizer que há por parte dos/as brasileiros/as o que Fernandes (2007) classificou como um “preconceito de ter preconceito”. Um outro entrevistado traz de forma categórica essa questão, que foi percebida por ele nos comportamentos das pessoas dentro do curso de Medicina. Ele relata: *“As pessoas praticam racismo mais velado por vergonha. Assim, seria vergonha de ser julgado, mas não vergonha de praticar. Seria vergonha de ser pego praticando. É isso, é vergonha de ser pego praticando”* (ACÁCIO, raça/cor: branca, 5º período).

Nesse cenário, percebemos que esse “preconceito de ter preconceito” não impede que indivíduos ou grupos brancos expressem seu racismo e seus preconceitos raciais, assim como, não impede que os mesmos discriminem negros ou outros grupos não brancos. O que há é a preservação de um decoro, mantendo tais ideologias e práticas encobertas e dissimuladas,

mantendo-as “como algo “íntimo”; que subsiste no “recesso do lar”; ou se associa a “imposições” decorrentes do modo de ser dos agentes ou do seu estilo de vida, pelos quais eles “têm o dever de zelar” (FERNANDES, 2007, p. 41-42).

Outra questão que envolve o racismo velado – caracterizado por Pettigrew e Meertens (1995) como insensível, reservado e indireto – é que quando ele se manifesta, geralmente pela prática de uma discriminação racial igualmente velada, há uma considerável resistência de nomeá-lo e puni-lo como tal. Essa resistência, ou mesmo negação, é notoriamente expressa no âmbito das instituições em geral e, em especial, no âmbito dos três poderes que regem o Estado brasileiro (Executivo, Legislativo e Judiciário), que são a expressão máxima da dominação historicamente protagonizada pela branquitude.

Essa resistência institucional, ou mesmo negação, em admitir e punir o racismo e suas práticas, ocorre não apenas por sua natureza geralmente dissimulada ou por estar acoplado ao mito da democracia racial, mas principalmente pelo interesse dos grupos brancos (da branquitude que dominam as instituições) na manutenção desse *status quo*, que por sua vez possibilita, a um só tempo, a perpetuação dos privilégios raciais dos grupos dominantes e a perpetuação das desigualdades raciais que afetam os grupos dominados. Assim, a branquitude cria e mantém uma linha invisível que distancia socialmente os grupos étnico-raciais considerados como inferiores/indesejáveis e, por isso, suscetíveis à exploração ou mesmo extermínio.

Empiricamente, em direção próxima à resistência e/ou negação por parte das instituições, percebemos que, mesmo o racismo e as práticas racistas serem corriqueiras e comuns no dia-a-dia, há uma dificuldade de percebê-las como sendo racialmente direcionadas. Isso pode ser observado na seguinte fala: “*Eu não sei se as situações veladas seriam classificadas assim, como racismo*” (ACÁCIO, raça/cor: branca, 5º período). Essa dificuldade de classificar ou mesmo perceber no cotidiano as ideias (preconceitos) e as práticas (discriminação) racializadas, decorre justamente da forma como o racismo foi produzido e foi sendo moldado no Brasil, particularmente no pós-abolição. Simultaneamente, houve de um lado uma reiterada negação de sua existência (embora a significativa produção, utilização e propagação de ideologias racistas por meio da “ciência”, de políticas públicas e de governo, das instituições de modo geral, da literatura, das mídias etc.) e de outro lado (fundamentando-se em ideais miscigenacionista em termo raciais, assimilacionista em termos culturais e no próprio mito da democracia racial), convencionou-se condenar toda manifestação, pública, explícita ou intencional do racismo, do preconceito racial e da discriminação. Assim, propagou-se que se não há manifestações públicas, explícitas ou intencionais do racismo e de outras violências

raciais, como ocorre nos EUA, então tais questões não existem ou ocorrem de forma pontual, e por isso não se constituem como um problema racial de fato.

A fim de finalizarmos essa discussão, recuperamos um outro ponto ressaltado na fala de Pilar, quando ela diz: “*Também tem a questão financeira. Então, eu acho que depende. Se for um preto que tem bastante dinheiro, ele vai ser bem tratado. Mas pros outros [negros/as pobres] tem essa questão de ser aceito*” (PILAR, raça/cor: branca, 5º período). Como já ressaltamos anteriormente¹⁵, assim como os/as brancos/as ricos/as, os/as negros/as ricos/as podem possuir determinados privilégios, em especial em relação aos/as negros/as pobres. Porém, tais privilégios são de ordem socioeconômica, são privilégios de classe, ou seja, são ganhos materiais e simbólicos acumulados em decorrência de vantagens advindas da classe social e do alto *status* social dessa classe.

Esses/as negros/as, por serem portadores de tais privilégios, possuem certa “blindagem”¹⁶ contra o racismo e discriminações raciais, pelo menos nas suas expressões explícitas e mais agressivas. Isso ocorre não só por sua condição socioeconômica, mas pelo próprio decoro e convenção existente no Brasil em evitar manifestações ostensivas e intencionais de preconceitos e discriminações raciais. Desse modo, os/as negros/as ricos/as, ou os/as negros/as com algum diferencial que a branquitude tenha como especial, têm uma possibilidade de maior aceitação/integração aos grupos brancos e nos espaços dominados ou praticamente restritos à branquitude. Essa maior possibilidade de aceitação/integração ocorre porque, no Brasil, “a experiência decorrente do “problema da cor” varia com a intensidade das marcas e com a maior ou menor facilidade que tenha o indivíduo de contrabalançá-las pela exibição de outras características ou condições – beleza, elegância, talento, polidez etc” (NOGUEIRA, 2006, p. 302).

Contudo, é válido ressaltar que nem o privilégio de classe, nem as habilidades/adjetivos valorizados pela branquitude e nem mesmo o decoro/convenção brasileira em evitar manifestações ostensivas e intencionais de preconceitos e discriminações, impedem que negros/as ricos/as ou com certo *status* social sejam discriminados pelo seu tipo racial. Uma vez que, como já salientado, o racismo se apresenta independentemente de classe social, gênero, formação intelectual e outros, de modo que ser negro é sofrer cotidianamente as consequências do preconceito e da discriminação racial, pois antes de uma pessoa negra mostrar seu contracheque ou seu diploma, sua pele negra já se apresenta ao seu interlocutor preconceituoso e racista (FORDE, 2006 apud SANTOS, 2016, p. 313).

¹⁵ Ver discussão na seção 3.3 do capítulo 3.

¹⁶ Termo utilizado por Santos e Rocha (2022a).

3.5.1 Diferentes percepções sobre as discriminações raciais

Uma outra questão importante a ser tratada de forma mais específica, é a forma como os/as entrevistados/as negros/as e brancos/as percebem as discriminações raciais praticadas na instituição/corso investigado. A esse respeito, os/as estudantes fizeram diversos relatos, desde a total negação, ou mesmo ocultação, até a descrição de casos explícitos de discriminação racial. Inicialmente, vejamos os depoimentos a seguir: “*Não, não. Nunca*” (CALEBE, raça/cor: branca, 9º período); “*Hum., não me lembro agora. Acho que não fiquei sabendo não. Não recordo*” (NATAN, raça/cor: branca, 12º período); “*Eu não presenciei nada ainda. Então, acho que não tenho propriedade pra falar, porque não presenciei*” (LIA, raça/cor: branca, 6º período); “*Eu nunca sofri e nem vi ninguém sofrendo nada em relação a isso*” (HELOÍSE, raça/cor: preta, 8º período).

Acima, temos quatro relatos que, embora expressados em termos diferentes, consensualmente negam as práticas de discriminações raciais dentro do curso (Medicina) e da instituição (UFPA - *Campus* de Altamira). No entanto, quando tomamos essas narrativas e as colocamos no contexto de todo o depoimento feito por cada um/a dos/as entrevistados/as, e quando consideramos o comportamento e expressões observados durante as entrevistas, pudemos constatar algumas especificidades ou mesmo algumas contradições apresentadas pelos/as discentes em suas falas.

Nesse contexto, é válido salientar que, para deixar os/as entrevistados/as mais à vontade, iniciamos as entrevistas sempre fazendo perguntas relacionadas às suas origens familiares e aos seus processos de adaptação ao curso. Só então entrávamos no campo das perguntas sobre racismo, preconceito racial, discriminação racial, assim como, sobre as formas como as relações raciais se davam no curso. Os/as entrevistados/as, embora um pouco apreensivos/as por estarem participando de uma pesquisa, aparentavam estar bem à vontade enquanto respondiam o primeiro tipo de perguntas, porém, quando entrávamos no segundo tipo de pergunta, eles/as se mostraram mais inseguros ou mesmo visivelmente incomodados/as, especialmente os/as brancos/as.

Calebe, um dos primeiros entrevistados, se mostrou bastante confortável ao falar sobre sua origem familiar e sobre suas experiências no curso de Medicina. Com o mesmo conforto, em vários momentos ele salienta como é difícil ser negro/a no Brasil, um país racista. A exemplo disso, temos o seguinte depoimento: “*Só da pessoa ser negra, já vai passar por problemas, mesmo tendo situação econômica boa, ambiente familiar bom. É difícil sobreviver*

numa sociedade racista na condição de negro, tendo desvantagens” (CALEBE, raça/cor: branca, 9º período).

Até então, ainda que de forma genérica, ele fazia sempre falas longas e detalhadas. Contudo, quando afunilamos as discussões, buscando tratar de suas experiências particulares e das questões raciais no cotidiano da instituição/curso, ele se mostrou mais arredo e bastante incomodado com o teor das perguntas, passando a respondê-las de forma sintetizada e sem nenhum detalhamento. Ao ser indagado se já havia presenciado ou tido ciência de algum caso de discriminação racial, ele é sucinto e categórico em afirmar: *“Não, não. Nunca”*. Nesse cenário, quando consideramos todo depoimento de Calebe, no qual em diversos momentos ele discursou, quase que de forma decorada, sobre o racismo no Brasil e suas consequências sobre as populações negras, vimos que é como se ele entendesse o racismo e, conseqüentemente, as discriminações raciais, como espécies de entidades. Entidades nas quais ele crê existir, mas não consegue vê-las materializadas na realidade cotidiana, ou seja, ambos existem e são praticados lá fora, em algum lugar, mas não aqui e nem por meus pares.

Em outro momento, ele diz: *“A gente não precisa fazer nada, é consequência de muito tempo, que fez a estrutura atual ser do jeito que é. As pessoas não precisam ser racistas para serem racistas, o contexto é racista. Não precisa fazer nada”* (CALEBE, raça/cor: branca, 9º período). Aqui observamos a expressão de um modismo que vem sendo estabelecido atualmente no Brasil, isto é, de atribuir os preconceitos raciais, as discriminações raciais, as desigualdades raciais e o próprio racismo, seja ele individualista ou institucional, à uma (super)estrutura racista. Tal modismo tem por base o conceito de racismo estrutural, de Almeida (2019), que é emprestado e empregado de forma equivocada ou desonesta para absolver indivíduos e instituições de seus racismos e de suas práticas discriminatórias.

A exemplo desse modismo, em 2020, ocorreu uma reunião do Conselho do *Campus* de Altamira na qual foi discutido um caso de racismo institucional contra uma discente indígena, que teria sido discriminada por uma de suas professoras. No episódio, onde percebia-se uma notável preocupação com a imagem da acusada e da instituição, em detrimento do apoio à vítima, um dos integrantes do Conselho (uma professora branca) declarou: *“Isso não se trata de racismo institucional, mas sim de racismo estrutural”*. Desse modo, observa-se que atualmente existe um outro extremo, pois, se antes, devido ao mito da democracia racial, era quase que um consenso que não existia um Brasil racista com instituições racistas, mas sim alguns indivíduos racistas que precisavam ser penalizados segundo a lei, hoje é crescente um discurso que invisibiliza indivíduos e instituições racistas, dando-se ênfase à uma (super)estrutura racista e discriminadora.

Anteriormente, a branquitude tentava livrar-se de sua culpa apontando como culpados, isto é, como racistas, os indivíduos ou instituições que expressassem seu racismo ou que discriminassem de forma explícita, quebrando o decoro de ser racista e de discriminar de forma dissimulada. Hoje, vê-se que essa mesma branquitude vem adotando uma estratégia diferente de absolvição, que é culpar uma estrutura social não definida, não concreta, não palpável e não personificada. Ou seja, quem é racista, e, portanto, culpada, é essa (super)estrutura/entidade que não se materializa e que, apesar de culpada, não pode ser formalmente julgada ou punida.

Outra estratégia adotada pela branquitude é de eximir-se da responsabilidade e do incômodo de falar e refletir sobre as origens de seus privilégios e, principalmente, sobre as questões raciais que atravessam as relações do cotidiano das instituições, dentre essas questões, os diversos mecanismos de discriminações raciais. Em outras palavras, utiliza-se a estratégia de adotar o silêncio. Esse silêncio não ocorre apenas quando há a fuga do tema no cotidiano das instituições (por exemplo, quando os/as discentes resistiram em participar desta pesquisa), mas ocorre também quando nessas instituições o trato dessas questões se dá de forma superficial ou por meio de um discurso genérico pré-construído (por exemplo, quando, mesmo aderindo a esta pesquisa, os/as entrevistados/as resolvem não discutir de forma mais aprofundada a temática).

A estratégia do silêncio foi observada em diversos momentos no decorrer das entrevistas com os/as discentes brancos/as. Como vimos no primeiro parágrafo, ao ser indagada a respeito da discriminação racial, uma discente responde: *“Eu não presenciei nada ainda. Então, acho que não tenho propriedade pra falar sobre, porque não presenciei”* (LIA, raça/cor: branca, 6º período). Não classificamos tal posicionamento como uma estratégia de silêncio pela simples resposta negativa por parte da discente, mas sim por observarmos que, ao mudarmos para as perguntas sobre questões raciais, a discente passou a dar respostas desinteressadas e bastante sintetizadas (*“Sim!”*, *“Não!”*) ou respondia coisas do tipo: *“Ainda não parei pra pensar sobre isso”* ou *“Não sei responder essa questão”*. Nesse contexto, Santos e Rocha (2022b) ressaltam que o silêncio da branquitude, como observado nas posturas e no curto depoimento de Lia, é preservado quando ela não nota a discriminação racial ou quando ela se sente desconfortável ao tentar debater temas relacionados à questão racial.

De modo geral, partindo dos depoimentos dos/as discentes, e com base nas observações realizadas em campo, pelas quais pudemos apreender o *modus operandi* do *locus* investigado, foi possível verificar que há na instituição em geral, e em particular no curso de Medicina, uma perceptível despreocupação com questões relacionadas ao racismo, ao preconceito racial e às discriminações raciais que afetam negros/as e indígenas.

A princípio, poderíamos concluir que tal despreocupação seria uma evidência da

ausência de conflitos raciais, sejam eles velados ou explícitos. De outro modo, poderíamos crer na vigência de uma democracia racial no curso e na instituição. Contudo, como se tornará mais evidente em depoimentos que se seguirão, o que há é uma negligência e um silêncio que, conforme salientado por Cavalleiro (2005), corrobora para a perpetuação e legitimação de ideias preconceituosas e atitudes discriminatórias. E mais que isso, há um silêncio muito pouco rompido que exime a branquitude (que ocupa um lugar de privilégio na instituição e no curso) da autocrítica.

Assim, há um silêncio sobre um racismo fomentado nas relações interpessoais e institucionais, que resultam e mascaram, a um só tempo, os privilégios raciais acumulados pela branquitude e as desvantagens raciais acumuladas pelos não brancos, como negros/as e indígenas. À vista disso, em um entendimento próximo (mas não idêntico) à compreensão de Cardoso (2010), enfatizamos que uma importante tarefa para a construção de uma identidade racial branca (individual e coletiva) que não seja racista e, ao mesmo tempo, que seja antirracista, é haver um compromisso individual, institucional e coletivo com uma constante crítica e autocrítica quanto aos privilégios acumulados pela branquitude. Para isso é necessário o rompimento do estratégico, confortável e intencional silêncio nas instituições.

No contínuo dessa discussão, ressaltamos que alguns/mas dos/as entrevistados/as negros/as também negaram a existência de conflitos e discriminações raciais no interior do curso e da instituição, muito embora tal afirmativa seja produzida por razões, motivações e percepções diferentes das que foram apresentadas pelos/as discentes brancos/as, haja vista que, por se tratar de tipos raciais diferentes, as razões, as motivações e as percepções são forjadas nas experiências pessoais e coletivas próprias de cada indivíduo ou grupo.

A exemplo dessa negação vinda de pessoas negras, sobre a existência de discriminações raciais no curso de Medicina, temos o seguinte relato: “*Eu nunca sofri e nem vi ninguém sofrendo nada em relação a isso*” (HELOÍSE, raça/cor: preta, 8º período). Nesse contexto, tendo como referência os diálogos estabelecidos com Heloíse, foi possível identificar que na base de sua negação estão dois fatores principais. O primeiro, é a forma com que ela entende ser o racismo brasileiro, ou seja, como ideias, comportamentos e/ou práticas preconceituosas que ocorrem de maneira velada/dissimulada, geralmente por meio de comentários, “piadas” e “brincadeiras”. E, do mesmo modo, a forma com que ela entende ser a discriminação racial, isto é, como falas e/ou atitudes ostensivas e intencionais de preconceitos e discriminações motivadas pela cor.

Partindo desse entendimento, a discente afirma que há a manifestação de racismo na instituição, particularmente no curso de Medicina, porém, quando questionada sobre a

ocorrência de discriminações raciais, ela afirma nunca ter sido vítima ou ter presenciado tais práticas. Curiosamente, Heloíse relata em outro momento: *“Sobre os quilombolas e indígenas têm muito preconceito e diferença de tratamento em aulas, enfim”*. Isso, por si só, já denuncia as práticas de discriminações dentro da instituição/curso, que são visivelmente motivadas por estigmas e preconceitos sobre a diversidade racial e étnica que tentam se estabelecer naquele espaço. Porém, a discente não as percebe ou não as classifica como tal, por entender como discriminação racial apenas aquelas falas e/ou atitudes ostensivas e intencionais.

O segundo fator que está na base da negação de Heloíse e de outros/as discentes negros/as – que inicialmente negaram a existência de discriminações raciais na instituição/curso, mas que em outros momentos acabaram relatando tais práticas – é a recusa em assumir o difícil papel de quem quebra o silêncio e gera desconforto e conflito no espaço. Papel esse que, quando exercido publicamente ou quando revelada a identidade de quem quebra o silêncio e denuncia, pode resultar em constrangimentos. Um exemplo disso é quando o denunciante (que pode ser um indivíduo que sofre a discriminação, que presencia ou que faz parte do grupo/tipo racial discriminado) é acusado de equivocadamente praticar uma injustiça contra o indivíduo ou instituição apontada como a discriminadora. Também é muito comum que quem denuncia pontualmente ou cotidianamente as práticas discriminatórias seja ridicularizado e acusado de fazer “vitimismo”, sendo assim, um ato de coragem quebrar o silêncio sobre o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial. Independentemente se tais ações foram praticadas por indivíduos ou instituições.

Outra consequência para quem quebra o silêncio sobre o caráter racista e discriminador dos indivíduos e/ou das instituições, é sofrer com ressentimentos ou mesmo sanções informais ou legais por meio do uso arbitrário de normas institucionais e/ou dispositivos jurídicos, aplicadas ou requeridas por aqueles que se sentiram ofendidos ou expostos (Alguns/mas entrevistados/as, antes ou durante seus relatos, indagaram de forma bastante preocupada se seriam identificados). Esses ressentimentos e sanções podem vir tanto do indivíduo ou instituição denunciados como por indivíduos que não se envolveram diretamente no caso, mas que fazem parte do grupo/tipo racial do indivíduo denunciado ou que façam parte da instituição denunciada. Assim, observa-se novamente o fenômeno observado por Bento (2002), isto é, um “pacto narcísico” pelo qual, mediante uma ameaça, silenciosamente são estabelecidos o apoio e o fortalecimento dos que se consideram como “iguais” (os/as brancos/as) em detrimentos daqueles vistos como “inferiores” (os/as não brancos/as).

Em síntese, nessas circunstâncias, onde há um zelo e um pacto pelo silêncio e, conseqüentemente, um risco de sanções ou ridicularizações, é mais sensato, seguro e saudável

para o/a negro/a aceitar ou encarar de forma amena aquelas discriminações mais veladas e mais direcionadas ao grupo racial, como no caso de Celine que diz: *“Na maioria das vezes é normal. Eu tenho certeza que existem casos, mas, assim, no geral, é de boa. Não existe uma segregação muito ruim na nossa faculdade”* (CELINE, raça/cor: parda, 8º período, grifo nosso). Assim, o/a negro/a, geralmente, só se manifesta de forma mais contundente quando a discriminação é explícita e/ou quando se dá de forma direta, ou seja, no nível pessoal. Vale salientar que, ainda que geralmente o/a negro/a se posicione de forma mais incisiva somente mediante casos desavergonhados e explícitos de discriminação racial, ele/a ainda corre um importante risco de sofrer sanções ou ser ridicularizado pela instituição ou pelos agentes denunciados e/ou pelo grupo/tipo racial dos agentes denunciados. Isso porque, como podemos observar em Cavalleiro (2005), espera-se que o/a negro/a não reaja e faça silêncio mediante a violência da discriminação racial. Silêncio esse pelo qual é parabenizado.

Durante os diálogos com os/as entrevistados/as, verificamos um outro tipo de percepção sobre a natureza das discriminações raciais na instituição, particularmente no curso de Medicina. Observamos que, com percepções semelhantes aquelas relatadas a respeito do racismo, os/as discentes descrevem um tipo de discriminação racial velada, ou seja, que é diluída e que não se apresenta explicitamente ou não se declara como sendo do tipo racial. Vejamos o depoimento a seguir:

Eu percebo que na universidade, algumas pessoas, principalmente professores, médicos e tudo mais, eles ouvem melhor a pessoa branca do que o preto. Entendeu? Tipo, quando alguém dá sugestão e tudo mais, eles atendem mais as sugestões do branco. Enfim, eu não tenho como entender a cabeça dessas pessoas, né!? (risos). Mas, talvez seja... não sei. As pessoas que eu ouço falar é por causa de cota. A gente pergunta pra essas pessoas: “Ah, por que tu num gosta ou por que tu acha que fulano é inferior?”. Ai a pessoa fala: “Ah, não. É porque ela é cotista e tudo mais. Conseguiu mais fácil”. Então é isso. A gente ouve muito ainda isso (NATAN, raça/cor: branca, 12º período, grifo nosso).

De imediato, duas questões importantes surgem nesse depoimento. A primeira é que, quando indagado sobre possíveis ocorrências de discriminações raciais, Natan não afirma e nem nega haver tais práticas no curso, mas decide narrar o tratamento diferenciado que os/as professores/as e outros/as sujeitos/as dispensam aos/às discentes brancos/as e negros/as. Embora o entrevistado diga não entender a “cabeça” (motivações) dos discriminadores, a postura adotada por ele evidencia, por um lado, um certo grau de consciência (ocultada) sobre a natureza desse tipo de discriminação, ou seja, racial, e, por outro lado, revela a dificuldade que as pessoas têm, em especial as brancas, em admitir e/ou nomear esse tipo de práticas como atos subjetivos racializados, isto é, como um tipo real de discriminação racial. Essas

dificuldades de percepções e definições das discriminações raciais se somam e se assemelham bastante às dificuldades de percepções e de definições dos privilégios raciais acumulados por indivíduos brancos nos variados espaços e instituições. No estudo de Santos e Rocha (2022a) é possível observar esse último tipo de dificuldades apresentadas pelas pessoas, particularmente as brancas.

A segunda questão é que, ao mesmo tempo que Natan tem dificuldade ou reluta em definir como discriminação racial o tratamento diferenciado dado pelos/as professores/as, ele busca entender, ou mesmo, diluir e justificar as diferenças de tratamento relacionando-as à questão das cotas. É importante salientarmos que o entrevistado não tem essa postura de forma aleatória, mas ele traz essa justificativa para as discriminações raciais, não entendidas como tal, por ela ser comumente apresentada no interior da instituição, nesse caso, no curso de Medicina. Em relato semelhante, outra entrevistada diz o seguinte a respeito das falas dos/as professores/as em relação aos/às discentes quilombolas e indígenas que entraram pelo PSE:

Tem alguns docentes que fazem piada dizendo “Ah! Ele não liga pro curso porque entrou de forma fácil. Ele não fez o ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio]...ele não sofreu pra entrar na universidade, então ele não dá valor”. Então, como o PSE é um facilitador do acesso, eles têm preconceito com isso (HELOÍSE, raça/cor: preta, 8º período, grifo nosso).

De maneira apressada, poderíamos concluir que os tratamentos diferenciados (os quais, mais uma vez enfatizamos, não são entendidos nem definidos naquele espaço institucional como discriminações raciais) são de fato motivados pela adoção de políticas de cotas ou PSE para negros/as, quilombolas e outros grupos não brancos, como os/as indígenas. No entanto, muito embora em certo grau exista um ressentimento da branquitude causado pela adoção de políticas de ação afirmativa – e isso é perceptível nas falas dos/as professores/as relatadas pelos/as entrevistados/as – precisamos buscar a “raiz”, ou seja, as reais motivações que orientam tais práticas discriminatórias, isto é, um racismo que tem por base profundos preconceitos raciais e profundos interesses na não presença, nos espaços de poder e/ou de prestígio, desses grupos tidos como “inferiores”. Desse modo, a branquitude marca a diferença e garante, a um só tempo, a manutenção da distância social dos grupos vistos por ela como “inferiores” e a manutenção de seus privilégios raciais, ou seja, dos seus ganhos materiais e simbólicos.

Nesse cenário, observamos que a estratégia de diluir e dissimular a discriminação racial é utilizada pelas diversas expressões de branquitude que se fazem presente no curso investigado. Dentre essas branquitudes, há aquelas que predominam e regulam formalmente o espaço institucional, a exemplo dos/as docentes brancos/as. Vejamos o depoimento a seguir:

O professor discrimina...o professor principalmente. Eu tenho uma amiga quilombola. O professor chegou e falou pra ela: “Fulana, tu acha que um dia tu vai ser igual a teus colegas?”. Isso porque ela tava com dificuldades de acesso à internet durante o ensino remoto na pandemia. As aulas eram online e onde ela morava não pegava internet. A coitada tinha que andar não sei quantos quilômetros pra pegar sinal no celular que nem era dela. Enfim, ele pegou e falou assim: “Você precisa saber que teu curso não vai ser bem feito. Olha como tu estuda, tu não tem um computador. Como é que tu vai estudar em um celular?”. Então, ao invés de ajudar e tal, ele fez foi desprezar. Mas pra outros coleguinhas que não eram pretos isso foi feito, receberam ajuda. Eu mesma contribuí pra comprar um computador pra uma colega que era branca. Mas pra outra nada foi feito. Alguém fez a cota [coleta] pra comprar computador pra outra que era negra? Ninguém. E até hoje ela sofre perseguição. Por exemplo, nas tutorias o tutor avalia se você acertou o tema e se você tá aplicando corretamente os conceitos. Geralmente, o tutor não faz tantas perguntas pros alunos, mas com essa colega a gente percebe que é diferente. Um dia ela me falou: “A professora toda vez fica me fazendo perguntas como se ela quisesse me humilhar na frente dos colegas, como se quisesse pegar num ponto fraco, em algo que não consegui aprender”. Outro dia, sabe o que aconteceu com ela? Durante as tutorias tem um intervalinho de uns 15min...a gente bebe água e volta pra fazer abertura pra nova semana. Nesse intervalo, a professora virou pra ela e disse assim: “Ei, você não vai pro intervalo. Fica aí que vou fazer umas perguntas pra você”. E ela ficou lá. Ela já entra na sala se sentindo intimidada pela professora. Ela já pegou um medo da professora tão grande que ela disse que já entra lá nervosa. A nota máxima é cinco e essa colega nunca tirou cinco. Nunca conseguiu tirar um cinco, por mais que ela explique. Ela me falou “Fulana, não sei porque ela tira ponto de mim, pois eu chego no horário, explico o conteúdo todo, ela faz pergunta e eu respondo, mas ela nunca me deu cinco”. Então, eu pergunto o que que explica isso? Racismo! Ela é pretinha mesmo. E a menina é pobre (PILAR, raça/cor: branca, 5º período).

Há também aquelas branquitudes que não têm um poder formal de regulação institucional, a exemplo dos/as discentes brancos/as, mas que, valendo-se de sua posição de branco/a, que por si só é um lugar racialmente privilegiado e, em algum grau, de poder, também dispensam preconceitos e discriminações veladas e dissimuladas contra grupos negros e outros grupos não brancos. Vejamos o seguinte relato:

O que eu presenciei foram mais comentários em relação a nossos colegas de curso que são estrangeiros [do continente africano], sobre a dificuldade deles com o Português, de se expressar. Então, era uma fala meio que dizendo que a dificuldade deles ia ser prejudicial pra turma, de uma forma geral. Então, eu enxergo isso como um comentário racista, porque eles são negros e ambos são de países africanos. E a questão do racismo também tá na parte de desacreditar a capacidade intelectual dessas pessoas (ALCIONE, raça/cor: parda, 2º período).

A partir do depoimento de Heloíse e Alcione (outros/as colegas também relataram tais questões), podemos observar que as diferentes expressões de branquitude sempre se utilizam de um “bode expiatório” para tratar com distinção os/as discentes brancos/as em detrimento dos/as discentes negros/as e indígenas, ou, de forma mais objetiva, para discriminar racialmente os/as discentes negros/as e não brancos/as. A branquitude racista procura um ponto vulnerável

para a prática dissimulada da discriminação racial. Assim, ora ela se utiliza do discurso contra as cotas, ora de uma suposta falta de mérito dos/as cotistas, ora das dificuldades educacionais supostamente apresentadas pelos/as discriminados/as, ora das barreiras linguísticas dos estrangeiros negros/as, mas nunca admite que tais perseguições e discriminações possuem motivações raciais, principalmente.

Nesse cenário, como nos alerta Amar (2005), é um equívoco concluir que para serem consideradas racialmente direcionadas às práticas discriminatórias precisam ser efetuadas intencionalmente. E acrescentamos aqui que é um equívoco concluir que as práticas de discriminações raciais, para serem consideradas como tal, precisam ser efetuadas nomeadamente ou explicitamente. Assim sendo, é importante ressaltar que os/as estudantes discriminados/as, embora haja motivações secundárias, como a adoção de cotas com recorte étnico-racial, são alvos de tais práticas pelo seu tipo racial, indubitavelmente. Em outras palavras, o que diferencia os/as negros (quilombolas ou não quilombolas) e os/as indígenas dos/as discentes brancos/as e, conseqüentemente, o que motiva as discriminações, não são as suas diversas peculiaridades individuais e coletivas ou a adoção de cotas com recorte étnico-racial, mas sim o fato de ambos os grupos serem não brancos.

Não negamos que haja no curso/instituição o que convencionamos chamar de *discriminação por origem social*, que são aquelas discriminações motivadas pela pertença de um indivíduo ou grupo à uma classe social tida como “inferior” e, por isso, explorada e com baixo *status* social, que inclusive atinge aqueles/as discentes brancos/as pobres que entraram por cota com recorte socioeconômico (renda e/ou origem escolar). Assim, a existência das discriminações por origem social e, conseqüentemente, dos privilégios de classe (ganhos materiais e simbólicos acumulados por alguns grupos sociais em decorrência de vantagens advindas da classe social e do alto *status* social dessa classe) é um fato, pois, se assim não fosse, não existiriam brancos ricos e brancos pobres, ou seja, não existiriam as desigualdades sociais (produto da distribuição desigual de privilégios e desvantagens entre as classes sociais). Contudo, como bem enfatizado por Bento (2002, p. 28), “Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa”.

Em síntese, salientamos que a existência desse tipo de discriminação não implica em dizer que as discriminações que afligem negros/as (e outros grupos não brancos) sejam motivadas por essas questões, mas sim que as discriminações por origem social são comumente utilizadas pelos grupos dominantes (branquitudes) para diluir/invisibilizar/desqualificar o racismo e as discriminações raciais praticadas nas relações operacionalizadas nas instituições, tanto no nível interpessoal (informal) como no nível institucional (formal). Dentre outras

motivações, essa dissimulação do racismo e das discriminações raciais ocorre pelo avanço e por uma maior publicidade das lutas e das políticas antirracistas, o que requereu da branquitude “disfarces e freios aprendidos acerca de se discursar racialmente para se evitar a potencialidade e a gravidade das questões raciais” (SANTOS; ROCHA, 2022b).

Como vimos nos relatos e discussões apresentados até então, o que comumente se apresenta no curso/instituição pesquisado são práticas de discriminações raciais veladas, ou seja, tais práticas que são dispensadas de forma encoberta, diluída e dissimulada é o *modus operandi* do locus investigado, é o “normal”, seja por meio de comentários maldosos e “piadas”¹⁷ ou por meio outras pequenas ideias e atitudes discriminatórias que, geralmente, são direcionadas ao grupo racial e não a um indivíduo específico (é indireta).

Todavia, não resistindo aos seus impulsos arcaicos virulentos, a branquitude acaba por descomedir-se excedendo o “normal” ou, em outras palavras, acaba por quebrar a convenção e o decoro das relações raciais nas quais permite-se ser preconceituoso e discriminar racialmente, desde que seja de forma dissimulada, velada. A respeito desse atentado ao convencional por parte da branquitude, vejamos os depoimentos a seguir:

*Posso falar de um caso que aconteceu recentemente, é um caso bem explícito. Aqui tem as atléticas, as faculdades têm as atléticas, e a gente tava em uma festa. Então, tem estudantes que são estrangeiros e tem um que eu acho que é do Haiti, e ele é preto retinto. E tinha uma moça que tava interessada em ficar com esse menino haitiano e ela foi falar pra uma amiga dela sobre isso. Só que essa amiga dela falou pra ela não ficar com ele porque ele era feio e parecia um macaco. **Ela falou coisas terríveis e o estudante haitiano escutou, mas ele meio que deixou pra lá. E depois, quando todo mundo ficou sabendo, foi o caso de se mobilizar, levar esse caso pra polícia. Depois disso não sei como ficou a situação** (ZÔE, raça/cor: parda, 8º período, grifo nosso).*

*Na minha turma não, mas sei que em outras turmas já tiveram, mas na minha turma até hoje não. Teve um episódio nos jogos da atlética da Medicina, e tinha outras atléticas lá. Ai, tem um menino que ele é preto retinto, inclusive ele é estrangeiro. Ele entrou pelo processo seletivo de estrangeiros, mas não sei de onde ele é, acho que é do Haiti. Então, uma menina e esse menino, acho que eles estavam flertando um com o outro. E essa menina foi falar pra amiga dela e ele falou: “Ah, não fica com ele não...ele parece um macaco”. E tiveram várias testemunhas. Eu não tava, mas tiveram várias testemunhas que viram e ouviram a fala. **Eu achei isso bem absurdo, porque não é uma coisa que a gente vê muito aqui. Eu não ficaria tão assustada se fosse numa capital, numa USP, pois lá deve acontecer coisas piores do que a gente imagina. Mas na faculdade não tinha tanto isso, mas aconteceu. E foi bem pesado. Ele registrou B. O., mas acho que ficou por isso mesmo** (CELINE, raça/cor: parda, 8º período, grifo nosso).*

¹⁷ Cavalleiro (2005) nos chama atenção para o fato das piadas e ironias serem uma forma de encobrir o preconceito latente, além disso, elas favorecem a cristalização de ideias preconceituosas.

Como já ressaltamos anteriormente e agora reiteramos, o “normal” no *locus* investigado (e mesmo na sociedade brasileira em geral) é que as manifestações de discriminações raciais ocorram de forma diluída, encoberta e dissimulada. Tal tipo de comportamento, como também já fora salientado em outro momento, é consequência das ideologias que atravessam e formam o pensamento racial brasileiro, visto que essas ideologias são miscigenacionistas em termos raciais e assimilacionistas em termos culturais, e, por consequência, esse tipo de comportamento é, igualmente, produto do mito-ideologia da “democracia racial” que ainda hoje, mesmo desacreditado, prega a ausência de conflitos raciais no Brasil.

Essas expressões máximas do pensamento racial brasileiro resultam em posturas como a de ter “preconceito de ter preconceito”, como ressaltado por Fernandes (2007), e, por isso, em práticas racistas veladas e dissimuladas. Assim, como vimos nos depoimentos acima, o que foge desse *modus operandi* é “anormal” e, por isso, quando ocorre ostensivas, diretas e intencionais práticas de discriminações raciais há um espanto, uma indignação e uma revolta, tanto por parte dos grupos brancos como dos não brancos, nesse caso, os negros. No entanto, precisamos entender o que vem depois do pasmo causado pela quebra da “etiqueta racial”. Nesse sentido, buscamos investigar se a gestão do curso e/ou do *Campus* chegaram a ser formalmente comunicada sobre esse caso, visto que as turmas de Medicina possuem um centro acadêmico bastante atuante (CAMED - Centro Acadêmico de Medicina). Todavia, os/as entrevistados/as relataram que a única medida tomada pelo CAMED foi lançar uma nota de repúdio.

Nesse cenário, ao analisarmos especificamente o comportamento e as influências que a branquitude exerce no *locus*, especialmente a branquitude crítica não racista e a branquitude acrítica dissimulada, percebemos que o espanto, a indignação e a revolta são causadas pela quebra do decoro e, por consequência, pela quebra do silêncio sobre a questão racial, causando desconforto naquele espaço. Assim sendo, tal comoção não é motivada necessariamente pelo ato de violência ou por um desejo de resolução efetiva do problema, logo, **o que geralmente se sucede é a busca pelo restabelecimento da “harmonia racial” por meio do silêncio ou pela adoção de outros mecanismos de acomodação, ou seja, de uma paliativa e, por isso, falsa resolução do problema.** Por exemplo: quando há uma pressão sobre um caso de racismo ou de discriminação racial, no qual já não há meios para negá-lo e silenciar-lo, lança-se uma nota de repúdio ou, quando muito, denuncia-se formalmente o discriminador, que não poucas vezes é absolvido, e nenhuma outra medida administrativa ou pedagógica é tomada na/pela instituição para prevenir novos casos. Em todo caso, como é possível observar em Cavalleiro (2005), precisamos nos ater ao fato de que o silêncio, particularmente nas instituições

educacionais, é um facilitador e legitimador da disseminação de preconceito e de novas práticas de discriminação racial, nessas instituições e, por consequência, em outros espaços sociais.

Assim, por parte da branquitude (indivíduos e instituições) que toma ciência de uma prática de discriminação explícita, é comum que haja uma publicização de sua desaprovação e repúdio ao “episódio”. E por parte do indivíduo ou instituição acusada da violência, é comum que haja a negação da prática como sendo um ato racista ou de discriminação racial. E quando negar não é o suficiente para sanar o problema, geralmente, vem uma tentativa de retratação.

Precisamos também nos atentar para o fato de que é comum que nos casos polêmicos de discriminações raciais que ocorrem nas instituições, onde a quebra do silêncio é inevitável, toda atenção e revolta, geralmente causada pela denúncia e pressão do grupo étnico ou racial do indivíduo discriminado, seja voltada para o indivíduo protagonista da discriminação (como no caso citado da professora que discriminou a discente indígena), sendo exigida sua retratação e sua devida punição (no caso da indígena discriminada, depois de um longo período, a instituição optou pela suspensão temporária do salário da professora acusada).

Curiosamente, nesse processo, a instituição surge como uma mediadora e não como uma das partes envolvidas a ser responsabilizada e, principalmente, não como uma das partes carente de crítica e autocrítica. Com isso, assumindo esse papel de mediadora do conflito, a instituição se desresponsabiliza, eximindo-se da culpa e defendendo sua imagem de instituição justa, democrática, não racista e até antirracista, havendo assim a invisibilização do seu racismo institucionalizado que produz e reproduz posturas racistas e práticas de discriminação racial: *“Isso não se trata de racismo institucional, mas sim de racismo estrutural”*, como defendeu a conselheira do Conselho do *Campus* do Altamira, no caso de discriminação racial da indígena.

Outro ponto que merece nossa atenção no caso de discriminação racial relatado acima, é a reação do indivíduo vítima de discriminação racial. Assim sendo, para uma maior compreensão desse episódio e dos eventos que o sucedeu, buscamos conversar com o discente que sofreu a discriminação. De modo breve, ele relatou:

Sim, passei por esse episódio, mas não conversei com professores e nem com a diretoria da faculdade. Ficou só entre os alunos. Fui para delegacia, eu deveria voltar, pois o delegado não estava no momento, mas no final das contas escolhi não voltar mais...só não queria prejudicar ela (ELÓI, raça/cor: preta, 5º período).

Para o/a negro/a que sofre a discriminação racial, mesmo diante de sua indignação e mágoa, não fazer nada (que é entendido aqui como uma expressão do estratégico silêncio empregado nas instituições) muitas vezes é a forma encontrada por ele para lidar com aquela

violência e conseguir transitar por aquele espaço que, por sua vez, não é entendido pela branquitude como sendo dele. Aliás, como já ressaltamos, nesse espaço dominado pela branquitude, espera-se do negro o seu silêncio, isto é, que ele ignore o ato de discriminação e quem o cometeu (CAVALLEIRO, 2005). Assim, o/a negro/a, para além de sentir-se e construir-se parte desse espaço, precisa seguir guardando o decoro e garantindo a “normalidade” das relações raciais daquele lugar, mesmo que ele precise lidar silenciosamente com as violências cotidianas que são quase sempre dissimuladas, outras vezes explícitas, mas sempre dolorosas.

Em síntese, como consequência da falta de apoio e mecanismos institucionais de apoio e orientação a quem sofre discriminações raciais, no lugar da revolta e da mágoa que inicialmente é desencadeada no/a negro/a que se depara com o ato discriminatório, adota-se a estratégia do silêncio que, como evidenciamos em outro momento, é um mecanismo de autoproteção, dado o zelo e o pacto pelo silêncio que predomina nos espaços dominados pela branquitude. Silêncio esse que, como inferido em Bento (2002), é estrategicamente utilizado para evitar o conflito racial e, assim, por meio desse “evitamento do problema” garante-se a manutenção de privilégios raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de abordagem qualitativa, tivemos como objetivo analisar como os/as discentes negros/as e brancos/as percebem as relações raciais no espaço acadêmico-institucional do curso de Bacharelado em Medicina da Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira.

Ressaltamos que, embora as percepções sobre as relações raciais tecidas no curso de Medicina sejam a matéria prima de nossa análise, tendo por base algumas observações em campo e compreendendo que as políticas de ação afirmativa incidem de forma importante nas relações raciais estabelecidas nas instituições públicas de Educação Superior, também buscamos compreender como os/as discentes entendem e percebem as políticas de ação afirmativa de modo geral e, em particular, as adotadas pela UFPA, *Campus* Universitário de Altamira.

Nesse sentido, verificamos que tais políticas são entendidas de forma limitada pelos/as discentes, que as conhecem apenas como cotas, processos seletivos especiais ou como um dispositivo jurídico que serve de “porta de entrada” à universidade para alguns grupos socioeconomicamente vulneráveis. São secundarizadas ou mesmo esquecidas as múltiplas expressões, assim como o viés antirracista, político, representativo e pedagógico das políticas afirmativas.

À vista disso, ponderamos que esses entendimentos limitados decorrem do polêmico debate sobre as cotas raciais e sociorraciais que ocorreu no Brasil há alguns anos na mídia, nos meios político e acadêmico, bem como na sociedade em geral. Paralelamente, nesse período, houve a propagação de informações limitadas ou mesmo enviesadas ideologicamente por parte da grande mídia, de intelectuais, de instituições educacionais etc., que buscavam favorecer a manutenção de interesses dos grupos dominantes (brancos).

Durante os diálogos com os/as estudantes que participaram deste estudo, também buscamos entender como eles/as percebem os possíveis privilégios e as desvantagens raciais no curso de Medicina. Apesar dos/as entrevistados/as, particularmente os/as negros/as, manterem o foco nos privilégios brancos, verificamos que os privilégios raciais permanecem e aumentam na mesma medida em que as desvantagens raciais, engendrando um cenário em que quanto mais privilégios raciais há para os/as brancos/as mais desvantagens raciais são geradas para os negros/as.

Nesse contexto, também observamos que os/as estudantes brancos/as são beneficiados/as pelos privilégios acumulados por seus genitores. Todavia, ressaltamos que tal

acervo de privilégios não advém simplesmente ou unicamente do fato de seus genitores e/ou genitoras serem brancos/as, mas, sobretudo, porque esses privilégios lhes são disponibilizados por serem membros de um grupo social sobre o qual não pesa nenhum tipo de estigma racial.

Em outros momentos, os/as entrevistados/as percebem aqueles privilégios que decorrem diretamente do fato de alguns/mas discentes serem brancos/as. Esse tipo de privilégio garantido para os indivíduos com cor de pele branca é cedido gratuitamente por seus pares. Entretanto, essa cessão nem sempre se dá nas relações interpessoais, sendo comum que aconteça de forma sistemática por meio das instituições. Há, entre eles/as, uma espécie de protecionismo e de colaboração não formalizada (“pacto narcísico”) pela qual é possível não apenas garantir a presença majoritária de um único estoque racial em um lugar lido como sendo de alto prestígio social, mas também que essa presença seja marcada por um tratamento diferenciado, guarnecida de privilégios.

Ainda nessa discussão, particularmente sobre as percepções dos/as estudantes brancos/as sobre seus privilégios raciais, foi possível observar que a branquitude invisibiliza sua brancura quando ser branco é desvantajoso ou é vergonhoso, por exemplo: quando os seus privilégios raciais são questionados ou quando são denunciadas práticas discriminatórias contra negros/as e outros grupos não brancos.

É válido destacar que essas práticas são, por excelência, de um lado produtoras de privilégios raciais e de outro geradoras de desvantagens raciais. Em contrapartida, nas tessituras das relações institucionais cotidianas, com seus pares brancos e com a instituição, assumir-se branco é uma necessidade de primeira ordem para se distinguir dos demais e, assim, acessar certos privilégios.

No nosso campo empírico, buscamos dialogar de forma objetiva com os/as entrevistados/as a respeito das relações no cotidiano do curso de Medicina, porém os/as mesmos não discorreram especificamente sobre essa questão. Apresentaram, todavia, questões importantes como os impactos do racismo na psiquê dos/as negros/as, a falsa projeção advinda do/a branco/a e, mais do que isso, também foi possível inferir que as relações raciais no curso investigado, bem como na própria instituição, são transpassadas por ideologias racistas, estereótipos, preconceitos e discriminações raciais.

Considerando que a interpelação direta não resultou em uma descrição objetiva das relações raciais estabelecidas entre negros/as e brancos/as, buscamos abordar outras questões que possibilitaram aos/às entrevistados tratar tais relações de forma mais indireta, fornecendo-nos dados mais amplos. Nesse sentido, buscamos compreender como os/as discentes percebem

o racismo, o preconceito e a discriminação racial no espaço acadêmico-institucional do curso de Medicina.

Tratando-se do racismo no curso investigado, ele é percebido pelos/as entrevistados/as como sendo do tipo velado. Logo, pontuamos que esse racismo é produto característico do Brasil, visto que é fundamentado em um preconceito racial de marca que se somou à ideologia da democracia racial, sendo esta fomentadora da ideia de existência de uma harmonia racial no nosso país.

Assim, dada a ideologia miscigenacionista, assimilacionista e, conseqüentemente, dada a ideologia da “democracia racial”, constrange-se toda e qualquer publicização de ideias e preconceitos raciais, assim como todo e qualquer tipo de discriminação racial nomeada e explicitada como tal. Com isso, o racismo velado ou dissimulado não é só comum e normal nas relações raciais e nos espaços institucionais brasileiros, mas é a forma de racismo convencionalmente aceita. O que passar disso foge dessa convenção, seja pela expressão pública de ideias racistas ou pelo próprio ato de discriminar explicitamente, o que gera uma desaprovação pela sociedade em geral, tanto pelos grupos brancos como não brancos.

É importante assinalar que alinhado a esse racismo velado, é comum que ocorra a prática de discriminações raciais igualmente veladas, havendo uma considerável resistência de nomeá-la e puni-la como tal. Essa resistência institucional em admitir e punir o racismo e suas práticas ocorre não apenas por sua natureza geralmente dissimulada ou por estar acoplada ao mito da democracia racial, mas principalmente pelo interesse dos grupos brancos (da branquitude que dominam as instituições) na manutenção desse *status quo* que, por sua vez, possibilita a um só tempo a perpetuação dos privilégios raciais dos grupos dominantes e a perpetuação das desigualdades raciais que afetam os grupos dominados.

Nesse viés, a branquitude cria e mantém uma linha invisível que distancia socialmente os grupos étnico-raciais considerados inferiores/indesejáveis e, por isso, suscetíveis à exploração ou mesmo extermínio.

Observamos, ainda, a adoção do silêncio como estratégia da branquitude para se eximir da responsabilidade e do incômodo de falar e refletir sobre as origens de seus privilégios e, principalmente, sobre as questões raciais que atravessam as relações do cotidiano das instituições como, a título de exemplo, é o caso dos diversos mecanismos de discriminações raciais.

Esse silêncio não ocorre apenas quando há a fuga do tema no cotidiano das instituições (por exemplo, quando os/as discentes resistiram em participar desta pesquisa), mas ocorre também quando nessas instituições o trato dessas questões se dá de forma superficial ou por

meio de um discurso genérico pré-construído (é o caso dos entrevistados que, mesmo aderindo a esta pesquisa, resolveram não discutir de forma mais aprofundada a temática). Assim, há um silêncio sobre um racismo fomentado nas relações interpessoais e institucionais, que resultam e mascaram, simultaneamente, os privilégios raciais acumulados pela branquitude e as desvantagens raciais acumuladas pelos não brancos, como negros/as e indígenas.

Alguns/mas dos/as entrevistados/as negros/as também negaram a existência de conflitos e discriminações raciais no interior do curso e da instituição, muito embora tal afirmativa seja produzida por razões, motivações e percepções diferentes das que foram apresentadas pelos/as discentes brancos/as, uma vez que, por se tratar de tipos raciais diferentes, as razões, as motivações e as percepções são forjadas nas experiências pessoais e coletivas próprias de cada indivíduo ou grupo.

É compreensível que essa recusa suceda da difícil tarefa de assumir o papel de quem quebra o silêncio e gera desconforto e conflito no espaço, pois, quando exercido publicamente ou quando é revelada a identidade de quem quebra o silêncio e denuncia, pode resultar em constrangimentos. Isso porque é muito comum que quem denuncia pontualmente ou cotidianamente as práticas discriminatórias seja ridicularizado e acusado de fazer “vitimismo”, configurando-se, portanto, como um ato de coragem quebrar o silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial, independentemente se tais ações foram praticadas por indivíduos ou instituições.

Além disso, outra consequência para quem quebra o silêncio sobre o caráter racista e discriminador dos indivíduos ou das instituições, é sofrer com ressentimentos ou mesmo sanções tanto informais como legais por meio do uso arbitrário de normas institucionais e dispositivos jurídicos aplicados ou requeridos por aqueles que se sentiram ofendidos ou expostos.

Esses ressentimentos e sanções podem vir tanto dos sujeitos ou das instituições denunciados como por parte indivíduos que não se envolveram diretamente no caso, mas que fazem parte do grupo/tipo racial do indivíduo denunciado ou que façam parte da instituição denunciada. Em síntese, nessas circunstâncias em que há um zelo e um pacto pelo silêncio e, conseqüentemente, um risco de sanções ou ridicularizações, é mais sensato, seguro e saudável para o negro aceitar ou encarar de forma amena aquelas discriminações mais veladas e mais direcionadas ao grupo racial.

Diante desse cenário, o/a negro/a, normalmente só se manifesta de forma mais contundente quando a discriminação é explícita ou quando se dá de forma direta, no nível pessoal. Todavia, vale salientar que, embora esse indivíduo geralmente se posicione de forma

mais incisiva somente mediante casos desavergonhados e explícitos de discriminação racial, ele ainda corre um importante risco de sofrer sanções ou ser ridicularizado pela instituição ou pelos agentes denunciados, bem como pelo grupo/tipo racial de tais agentes.

Apesar das práticas de discriminações raciais veladas, encobertas, diluídas e dissimuladas serem o *modus operandi* dos sujeitos no *locus* investigado, há quebras de padrões. A branquitude, não resistindo aos seus impulsos arcaicos virulentos, acaba por se descomedir, excedendo o “normal” ou, em outras palavras, acaba por quebrar a convenção e o decoro das relações raciais nas quais se permite ser preconceituoso e discriminar racialmente, desde que seja de forma dissimulada.

Perante tais condutas ostensivas, diretas e intencionais de discriminações raciais, há um misto de espanto, indignação e revolta, tanto por parte dos grupos brancos como dos não brancos, neste caso, dos negros. Não obstante, percebemos que esse choque é causado pela quebra do decoro e, por consequência, pelo rompimento do silêncio sobre a questão racial, causando desconforto naquele espaço.

Com isso, tal comoção não é motivada necessariamente pelo ato de violência ou por um desejo de resolução efetiva do problema, logo, o que geralmente se sucede é a busca pelo restabelecimento da “harmonia racial” por meio da restauração do silêncio ou pela adoção de outros mecanismos de acomodação, sendo uma paliativa e, por isso, falsa resolução do problema.

Curiosamente, nesse processo, a instituição surge como uma mediadora e não como uma das partes envolvidas a ser responsabilizada, dessa forma se esquivando de assumir sua carência de crítica e compromisso com a autocrítica. Em outras palavras, ao tomar exclusivamente esse papel de mediadora do conflito, a instituição se desresponsabiliza, eximindo-se da culpa e defendendo sua imagem de instituição justa, democrática, não racista e até antirracista, invisibilizando o seu racismo institucionalizado que produz e reproduz posturas racistas e práticas de discriminação racial.

Como consequência disso, muitas vezes a não reação da vítima de discriminação racial, mesmo diante de sua indignação e mágoa, é a forma encontrada por ela para lidar com aquela violência e conseguir transitar por aquele espaço que, por sua vez, não é entendido pela branquitude como sendo dele. Ademais, o negro, além de construir o sentimento de pertencimento a esse espaço, ainda precisa seguir guardando o decoro e garantindo a “normalidade” das relações raciais daquele lugar, mesmo que ele precise lidar silenciosamente com as violências cotidianas que são, por convenção, dissimuladas, embora algumas vezes explícitas, mas em ambos os casos sempre dolorosas.

A falta de apoio e de mecanismos institucionais de apoio e orientação a quem sofre ou presencia discriminações raciais resulta, portanto, na adoção da estratégia do silêncio, em detrimento da revolta e da mágoa sentidas pelo indivíduo. Contudo, essa estratégia, como evidenciamos em outro momento, é um mecanismo de autoproteção, dado o zelo e o pacto pelo silêncio que predomina nos espaços dominados pela branquitude.

Em suma, foi-nos possível compreender que as relações raciais estabelecidas entre estudantes negros/as e brancos/as, apesar do silêncio e da falta de preocupação institucional, são transpassadas por ideologias e práticas racializadas que produzem e reproduzem estigmas e estereótipos raciais, privilégios raciais para os grupos brancos e, por consequência, desvantagens raciais dos grupos não brancos, particularmente, os negros.

É, diante do exposto, que o presente estudo se estabelece como um chamamento às instituições públicas de Educação Superior, em particular, à Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira, para que as mesmas possam assumir de fato e com compromisso a luta antirracista, por meio da autoavaliação e ressignificação de suas práticas, garantindo, assim, uma educação de realmente justa, democrática e antirracista.

Somando-se a isso, salientamos a necessidade da realização de outras pesquisas, nas quais haja uma imersão mais duradoura no *locus* investigado, de modo que as relações raciais naquele espaço acadêmico-institucional sejam analisadas de forma ainda mais ampla. Ademais, esse estudo também se constitui como um convite a outros e outras pesquisadores e pesquisadoras, para que outros métodos e outras metodologias sejam aplicadas no estudo dessas relações raciais nos mais variados espaços, particularmente nos educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AMAR, Paul. Táticas e termos da luta contra o racismo institucional nos setores de polícia e de segurança. *In*: RAMOS, Silvia; MUSUMECI, Leonarda. **Elemento suspeito**: abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

AZEVEDO, Thales de. **As elites de cor**: um estudo de ascensão social. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955 [1953].

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Notas sobre a branquitude nas instituições. *In*: SILVA, Maria Lucia da; FARIAS, Marcio; OCARIZ, Maria Cristina; STIEL NETO, Augusto. (Orgs.). **Violência e sociedade**: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro. São Paulo: Escuta, 2018.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2016.

BRASIL. Lei Federal 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**: seção 1, Brasília, p. 1, 2012. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010. Disponível em: <<https://afrokut.com.br/wp-content/uploads/2021/11/Branquitude-acritica-e-critica-a-supremacia-racial-e-o-branco-anti-racista.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio à edição original. *In*: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. A escravidão é um crime: bases para um discurso sobre competência e cotas. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 24, 2003 (Impressa).

DEUS, Zélia Amador de. **Os herdeiros de ananse**: Movimento Negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100 – 122, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 6. ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021 [1964].

FERNANDES, Florestan. A luta contra o preconceito. *In*: BASTIDE, Roger.; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959 [1955].

FERNANDES, Florestan. Cor e estrutura social em mudança. *In*: BASTIDE, Roger.; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959 [1955].

FERNANDES, Florestan. Do escravo ao cidadão. *In*: BASTIDE, Roger.; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959 [1955].

FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. 2. Ed. São Paulo: Editora Global, 2007 [1972].

FERNANDES, Florestan. The weight of the past. *In*: HOPE FRANKLIN, John. **Color and race**. Boston: BEACON, 1969.

FILICE, Renisia Cristina Garcia; SANTOS, Deborah Silva. Ações afirmativas e o sistema de cotas na UnB: antecedentes históricos. **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 23, p. 209-248, 2010 (Impresso).

FONAPRACE; ANDIFES. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES. Brasília: **FONAPRACE/ANDIFES**, 2018. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não marcada. *In*: Ware, Vron. (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003[1933].

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. São Paulo: Global, 2013[1936].

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social – as experiências dos EUA**. São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Programa Ações Afirmativas na UFMG – Brasil: uma estratégia de resistência negra na diáspora africana. *In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS*. 8., 2004, Coimbra. **Anais [...]** Coimbra: CES, 2004. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/NilmaGomes.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005 [1978].

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Boletim de políticas sociais – acompanhamento e análise**. São Paulo: IPEA, 2007. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=145>. Acesso em: 17 jun. 2022.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Merli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MELO, N. B. **Reserva de vagas no ensino superior: o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

MENDES, Francivaldo José da Conceição; SOUZA, César Martins de; MIRANDA NETO, José Queiroz de. Memórias de migração na Amazônia: um estudo a partir das narrativas orais dos sujeitos no Território da Transxingu. *Revista Cadernos do Ceom*, v. 31, n. 49, p. 72-82, 2018. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/4330>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

MIGUEL, Luiz Felipe. **O colapso da democracia no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira.; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2004.

MOREIRA, Adilson José. Privilégio e opressão. **Revista Observatório Itaú Cultura**, São Paulo, n. 1, p. 30-45, 2017. (versão impressa).

MOURA, C. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no **3º Seminário Nacional sobre Relações Raciais e Educação**, 2003. Recuperado de: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>. Acessado em: 24 fev. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. Niterói: Cadernos Penesb, n. 12, p. 169-203, 2010 (Impresso).

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12545/14322>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. *In*: THEODORO, Mário. (Org.); JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael Guerreiro.; SOARES, Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.

PETTIGREW, Thomas; MEERTENS, Roel. O racismo velado: dimensões e medidas. *In*: WIEVIORKA, Michel. (org.). **Racismo e modernidade**. Portugal: Bertrand, 1995.

PIERSON, Donald. **Branços e pretos na Bahia**: estudo de contacto racial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945 [1942].

PINTO, Regina Pahim. **O Movimento Negro em São Paulo**: luta e identidade. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à Sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RAMOS, Arthur. Introdução à edição brasileira. *In*: PIERSON, Donald. **Branços e pretos na Bahia**: estudo de contacto racial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945 [1942].

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no Ensino Superior como política de ação afirmativa. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Jocélio Teles dos. (Org.). **Cotas nas universidades**: análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. As cotas na Universidade Federal da Bahia: história de uma decisão inédita. *In*: SANTOS, Jocélio Teles dos. (Org.). **Cotas nas universidades**: análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **“Os intrusos” e os “outros” no Ensino Superior**: relações de raça e classe nas ações afirmativas da UFES. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, Sérgio Pereira dos; Rocha, Emerson Ferreira. Entre o esconderijo do privilégio e a

blindagem racial de brancos e negros. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27. n. 1, p. 1-16, 2022a. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39469/25556>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SANTOS, Sérgio Pereira dos; Rocha, Emerson Ferreira. Entre pedras, revoltas e batidas no peito: uma análise sobre narrativas de vida de médicos negros/as e brancos/as em mediação com o filme *Quase Deuses*. In: PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério. (Org.). **Cinema negro: uma revisão crítica das linguagens**. São Paulo: FEUSP, 2022b.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e privilégio. In: SILVA, Maria Lucia da; FARIAS, Marcio; OCARIZ, Maria Cristina; STIEL NETO, Augusto. (Orgs.). **Violência e sociedade: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro**. São Paulo: Escuta, 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4000283>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Nelson Valle. **Black-white Income Differentials: Brazil, 1960**. Michigan: Ann Arbor, 1978.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, Valter; MOEHLECKE, Sabrina. (Org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Paulo: EDUFSCAR, 2009.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano. O processo de elaboração e aprovação do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina (2002-2007). In: SANTOS, Jocélio Teles dos. (Org.). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012.

TRINDADE, Josiney da Silva; MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. Cotas raciais para negros no Ensino Superior brasileiro: análise do processo de decisão. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 31, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3634>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

TRINDADE, Josiney da Silva; MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. Movimento Negro no Brasil pós década de 1970: ação política e educação antirracista. **Inter-Ação**, Goiânia, v.47, n.1, p. 13-29, 2022. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v47i1.67820>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Editais Processo Seletivo UFPA 2022**. Belém: UFPA, 2021a. Disponível em:

<https://ceps.ufpa.br/images/conteudo/Vestibular/PS%202022/editais%20avisos/Edital%20Processo%20Seletivo%202022_CONSEPE_FINAL_envio_DOU.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Histórico da Faculdade de Etnodiversidade**. Belém: UFPA, 2019b. Disponível em: <<https://facetnoaltamira.ufpa.br/index.php/historico>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Histórico do Campus Universitário de Altamira**. Belém: UFPA, 2019a. Disponível em: <<https://altamira.ufpa.br/index.php/historico>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Plano de Desenvolvimento do Campus Universitário de Altamira (2017-2020)**. Belém: UFPA, 2017. Disponível em: <<https://proplan.ufpa.br/images/conteudo/proplan/pdu/campi/altamira.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Processo Seletivo Especial Indígena e Quilombola**. Belém: UFPA, 2021b. Disponível em: <https://ceps.ufpa.br/images/conteudo/pse/pseUfpa2022-1/editais%20avisos/PSEUFPA2022-1_Indigenas_Quilombolas_abertura.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina – UFPA, Campus Universitário de Altamira**. Belém: UFPA, 2018a. Disponível em: <http://www.ppc.proeg.ufpa.br/view/_paginas/pdfProjeto.php?idProjeto=98>. Acesso em: 17 jun. 2022.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Resolução 5.055/2018**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Medicina – UFPA, Campus Universitário de Altamira. Belém: UFPA, 2018b. Disponível em: <<http://www.ppc.proeg.ufpa.br/view/inicio/visitante.php>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.