

PATRÍCIA MARIA DE SOUZA SANTANA

**PROFESSORES (AS) NEGROS (AS)
E RELAÇÕES RACIAIS:
PERCURSOS DE FORMAÇÃO
E TRANSFORMAÇÃO**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação – UFMG
2003

PATRÍCIA MARIA DE SOUZA SANTANA

**PROFESSORES (AS) NEGROS (AS)
E RELAÇÕES RACIAIS:
PERCURSOS DE FORMAÇÃO
E TRANSFORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociedade, Cultura e Educação
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Rabelo Gomes

Belo Horizonte
Faculdade de Educação – UFMG
2003

Dissertação defendida em 17 de Dezembro de 2003.

Banca examinadora.

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Rabelo Gomes
Faculdade de Educação – FAE/UFMG – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Nilma Lino Gomes – FAE/UFMG – Co-Orientadora

Prof^a. Dr^a. Rachel de Oliveira
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Cynthia Greive Veiga
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Prof^a. Dr^a. Aracy Alves Martins
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Belo Horizonte, 17 de Dezembro de 2003

DEDICO ESTE TRABALHO A MINHA FAMÍLIA

A minha avó Maria, pelo empenho em ver netos e netas bem e felizes. A meu pai Rubens por ter me proporcionado as condições de estudar, sei de seu orgulho por isso. Minha mãe, Amerita, por ter me dado quase tudo: carinho, alimento, compreensão, energia, coragem pelo exemplo de luta e persistência em situações de sofrimento e dificuldades. Minha tia Rute, pela alegria com que nos premiava na infância, pelo carinho que nos dispensa até hoje. Minha madrinha Nini, pelos elogios, carinhos, benzeduras em mim e em meus filhos, sei que está nos braços de Deus. A minhas irmãs e meu irmão, pelo companheirismo de toda uma vida, pelo exemplo de luta e dedicação, especialmente, Andréa pela constante ajuda e apoio, inclusive nos momentos finais de impressão deste trabalho. A todos os meus parentes que estiveram presentes em minha vida e memória e contribuíram para a minha existência. Aos parentes de Viçosa: cunhadas (os) e sobrinhas (os) pelo incentivo e pelo carinho com que me acolheram nessa outra família negra.

Aos amores da minha vida: meu marido Luciano, pelo incentivo, pela paciência com meus desesperos e angústias; meus filhos, Víctor e Maíra dos Palmares, razão da minha existência. Desejo um mundo melhor para vocês e para todas as crianças.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação, pela oportunidade em realizar esta dissertação.

À prefeitura Municipal de Belo Horizonte que me concedeu licença remunerada para que pudesse realizar este trabalho.

Aos meus colegas de trabalho, especialmente, Cynthia e Paulo, pela compreensão nos momentos de ausência, pelas conversas e pelo apoio no computador.

A Rose, Gláucia e Adriana funcionárias da Secretaria de Pós Graduação, pela presteza e atenção no atendimento.

A Augusta, pela amizade e empréstimo de sua casa nos momentos que precisava de sossego.

Ao Sr. Valdir, pelo café que me despertou nos momentos de cansaço.

A Marli da biblioteca, pela ajuda valiosa nas buscas bibliográficas.

Aos professores da Pós-graduação, especialmente, Rogério, Maria de Lourdes, Amelinha, pelas disciplinas que concorreram para a minha formação e pela simplicidade e forma carinhosa de nos tratar.

Aos colegas do mestrado, especialmente, Cláudio, Diana, Karine, Patrícias, Ana Lúcia, Marcilaine, pela oportunidade em compartilhar dúvidas e conhecimentos.

A Graça, pelas poesias, conversas proveitosas e afeto.

A Mayrce, pelo exemplo de dedicação com a educação.

A Sandra, pelo carinho e atenção.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Às amigas Marcilene, Verônica e Karine, por tudo: conversas, angústias compartilhadas, compreensão, apoio e incentivo.

Às minhas orientadoras Ana e Nilma, pelas orientações tão valiosas e pelo acolhimento, vocês foram fundamentais neste processo.

Ao professor Luiz Alberto, pelas sugestões, acompanhamentos, incentivos e críticas.

À professora Cynthia Greive, primeira a me acolher nessa faculdade com simplicidade e incentivos constantes.

À professora Petronilha Beatriz, pelo incentivo e inspiração por sua produção intelectual.

Aos companheiros e companheiras do Movimento Negro, especialmente, os/as de longa caminhada: Benilda Regina, Cleide Hilda, Graça Moura, Marcos Cardoso, Flávio Cardoso, Goreth, Denise Ziviani, Cida Reis, Luci, Ione, Clóvis Cabral e Alfredo Dórea, Edileuza P. Souza, Azoilda L. Trindade e Paulo Eustáquio (*in memoriam*), com vocês aprendi muito compartilhando alegrias, tristezas, projetos de vida e, principalmente, a paixão pela militância.

A Edson Lopes Cardoso, pelo incentivo, pelo aprendizado, pelo exemplo de luta.

À querida Tereza de Fátima, uma referência em minha adolescência no compromisso com a luta popular.

À amiga e comadre Maria Edite, pelo incentivo e exemplo de mulher negra.

A Janaína que cuidou de minha casa e dos meus filhos com muita dedicação, além de ter feito as transcrições das fitas.

Às professoras Valéria Martins e Cleuza que, em outra pesquisa, me instigaram a querer compreender os percursos de professoras/professores negras (os).

Ao Grupo de Educadoras Negras, por ter revigorado em mim o desejo de continuar lutando.

A Cida Matos e Denise Botelho, guerreiras mulheres negras, pelo envio de materiais. Vocês foram muito gentis.

Às “meninas” da Sobá, Rosane e Celeste, pela disponibilidade em suprir as necessidades bibliográficas e pela paciência na espera, vocês têm contribuído muito nessa forma de militar.

Às professoras e professores que me permitiram conhecer um pouco de suas vidas, concedendo-me as entrevistas, sem a contribuição de vocês este trabalho não existiria.

A Evandro Raimundo de Souza e Luci de Fátima, pela disponibilidade em me conceder as entrevistas piloto, a partir das quais defini melhor o objeto de estudo.

Às queridas alunas do Curso de Formação das Educadoras da Infância, pela compreensão nos momentos finais da escrita e por serem exemplos de luta, mulheres guerreiras.

À juventude negra que vivencia hoje a possibilidade de ocupar muitos espaços.

A todos os irmãos e irmãs negras, que um dia possamos ver o fim das desigualdades.

Aos que pagaram com a vida por um mundo melhor para nós negros e negras.

A Deus, Todos os Santos e Orixás, nossa fonte de energia.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal compreender as diferentes visões e posicionamentos de professores (as) negros (as) frente à questão das relações raciais. A partir do depoimento oral de quatro professoras negras e um professor negro da rede pública de ensino de Belo Horizonte, buscou-se compreender as experiências pessoais e profissionais vividas com a discriminação racial ao longo de seus percursos biográficos e como essas experiências incidiram na forma como pensam e se posicionam frente às relações raciais em suas vidas e na atuação profissional. O trabalho foi desenvolvido tendo como pressuposto a importância dos percursos biográficos nos processos de construção da identidade dos (as) professores (as). Determinados contextos vivenciados por esses sujeitos podem gerar diferentes maneiras de “estar no mundo” possibilitando o entendimento de que existem várias formas de compreender e dar significado às discriminações sofridas. Essa diversidade de posicionamentos está intimamente ligada ao modo como as relações raciais se configuram no Brasil. O mito da democracia racial, amplamente disseminado em nossa sociedade, produz uma forma muito peculiar de manifestação das relações raciais marcada por silenciamentos e ambigüidades. Aos professores e às professoras foi difícil não só entender os motivos das discriminações sofridas e como reagir a elas. Cada professor (a) teve um tipo diferente de reação em diversos momentos de suas vidas, desde atitudes de negação do preconceito, conformação e não percepção da sua incidência. A mudança na forma de perceber como o racismo se manifesta tanto na sociedade quanto na vida de cada um dependerá de um longo processo de reelaboração pessoal marcado por dúvidas, silêncios, constrangimentos, angústia, ressentimentos e revolta. A biografia individual se articula com o momento histórico e social no qual cada um esteve e está inserido. Os desdobramentos das experiências vivenciadas pelos (as) professores (as) na sua prática pedagógica, expressaram a diversidade presente em seus percursos, mas os contextos intra e extra-escolares são fundamentais para a incidência de práticas político-pedagógicas voltadas para a questão racial, tornando-se necessário o desafio de formular e implantar políticas públicas mais efetivas de promoção da igualdade racial na sociedade de forma geral e no sistema educacional em especial.

Abstract

This text has as main objective to possibility a comprehension about different visions and postures of black teachers on the race relation's question. Starting from oral statement of five black teachers (four women and one man) of public school in Belo Horizonte the author tries to describe personal and professional experiences of those teachers with racial discrimination throughout their biographic trajectories and analyzes how those experiences affected the way of those teachers face the race relations question in their personal and professional trajectories.

This work was developed taking as presuppose the importance of biographic trajectories in the process of teachers' identity building. The author believes that some contexts lived by those teachers can produce different ways of "be in the word" and it can possibility a better comprehension that there are different forms of understanding and signifying racial discriminations experienced by them. This diversity of posture is closely tied to the way of race relations are configured in Brazil. The myth of racial democracy that is largely diffused in Brazilian society produces a very peculiar form of race relations' manifestation that is marked by "silenciamentos" and ambiguities. For interviewed teachers it was difficult to understand the reason of suffered racial discriminations and to react face them. Each teacher had a specific reaction in different moments of his or her lives: they can have a posture of negation of the prejudice against them, conformation or no perception of the prejudice. Changes in the perception of how racism has been manifested in the society and in the live of each teacher life will depend on a long personal reelaboration process that is marked by doubts, silences, embarrassments, anguishes, resentments and revolt. The individual biography becomes linked to the social and historical moment that each one was and has been inserted. The development of experiences lived by those teachers in their pedagogical practice express the diversity present in their trajectories. But intra and extra scholar contexts are fundamental to emerge political and pedagogical practices turned to racial question. It is necessary to formulate and introduce more effective public politics in order to promote the racial equality in general society and in the educational system in special.

SUMÁRIO

Apresentação	11
Introdução: Algumas considerações sobre as relações raciais no Brasil	13
Capítulo 1: Caminhos percorridos: indicações metodológicas	32
1.1 Identificação do campo empírico	32
1.2 Seleção dos sujeitos da pesquisa	34
1.3 Instrumento de coleta de dados: entrevistas	39
1.4 Análise dos dados	42
Capítulo 2: Professores e professores negros: a configuração de um campo de pesquisa	47
2.1 História de vida de professores como campo de estudos da educação	48
2.2 Pesquisa sobre professores negros: a constituição de um campo de estudos	51
Capítulo 3: Percursos de formação e de transformação	65
3.1 O perfil dos professores entrevistados	66
3.2 A experiência escolar dos professores e seus contextos político-sociais ...	74
3.3 “Processos de passagem”: as experiências com a discriminação racial e seus desdobramentos na vida dos professores	83
3.3.1 “Aquele lugar não era lugar da gente”: estranhamento, silenciamento, dúvida	88
3.3.2 Travessias: deslocando-se no tempo: “a mudança por dentro”	101
3.3.3 Outra travessia: deslocando-se no espaço, “não era aquele lugar que eles estavam querendo me colocar”	118
3.4 Tornar-se professor	124
Capítulo 4: Os espaços de atuação profissional nos percursos dos professores negros	129
4.1 As relações raciais nos percursos dos professores negros	130
4.2 Contextos escolares e relações raciais na fala dos professores negros: a escola como espaço de manifestação de discriminação racial e de luta contra o racismo – uma ambivalência	136
4.2.1 A escola como espaço da discriminação racial e desenraizamento do negro	139
4.2.2 A escola como espaço de luta contra o racismo: contextos positivos de atuação profissional e a experiência do professor negro	147
4.3 Para além dos contextos escolares: o desafio das políticas públicas	154
Considerações finais	158
Bibliografia	162
Anexos	173

INTRODUÇÃO

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

“O sim que é não, o não que é sim. É assim o Brasil ou não?”

Oliveira Silveira

Relações raciais na sociedade brasileira

Vivemos em nosso país um momento ímpar com novo governo assumindo o poder.¹ A posse, no ano de 2003, de um presidente oriundo das camadas populares trouxe a expectativa de mudanças para alguns setores sociais, especialmente, para aqueles que vêm acumulando uma demanda histórica por transformações que possam lhes garantir melhores condições de vida.

Para a população negra, especificamente, as medidas mais recentes adotadas pelo “Governo Lula” – como a criação da SEPPIR, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; a promulgação da Lei 10.639, de janeiro de 2003,² que torna obrigatório nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, o ensino de história e cultura afro-brasileira, da história da África; e a inclusão do dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra, no calendário escolar – trazem a possibilidade de mudanças concretas na busca da reversão das desigualdades raciais no Brasil. Esse governo é, com certeza, o primeiro a nomear um número significativo de pessoas negras para postos de comando estratégicos no Executivo e no Judiciário,³ colaborando, mesmo que embrionariamente, para que o

¹ A posse do Presidente Lula mobilizou um enorme contingente de pessoas que se concentraram no Distrito Federal para participar das cerimônias. Em todo o Brasil, a chegada de “Lula” à presidência causou forte comoção social, demonstrando as esperanças depositadas no novo governo.

² Ver anexos.

³ Podemos citar como exemplos: o Ministro da Cultura, Gilberto Gil; a Ministra do Meio Ambiente, Marina Silva; a Ministra do Desenvolvimento social, Benedita da Silva; a Ministra da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Matilde Ribeiro, e seu Adjunto, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves; o Ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa

segmento negro possa participar do poder instituído, ao mesmo tempo em que reforça a imagem positiva da população afro-brasileira de forma geral.

Acreditamos que esse momento não poderá ser compreendido sem levarmos em consideração o papel dos movimentos sociais na efetivação dessas mudanças. O Movimento Negro, especialmente, há muito vem lutando pela implementação de políticas públicas que garantam o acesso das camadas negras e pobres da sociedade a direitos essenciais a vida, tais como emprego, moradia, educação, saúde e também ao pleno reconhecimento das diferenças como marca de humanidade e não como justificativa para processos de desrespeito e discriminações permanentes.

Ainda nesse contexto, temos assistido a uma série de medidas que buscam promover a igualdade racial no país, aumentando, consideravelmente, o debate sobre a temática das relações raciais. As constantes discussões em torno das políticas de ações afirmativas para negros são um exemplo de como, para uma parcela significativa da sociedade brasileira, falar de racismo, discriminação, reparações e cotas ainda fere valores arraigados no mito da democracia racial e na perpetuação do poder das elites brancas, demonstrando o pouco amadurecimento de amplos setores da sociedade sobre um tema tão importante para o país.

Não entrando no mérito das divergências em torno da discussão sobre ações afirmativas, compreendemos que quanto mais o assunto vem à tona, mais visibilidade é dada a real situação em que se encontra a população negra brasileira. Além disso, tal debate possibilita uma melhor compreensão de como os brasileiros pensam as relações raciais e faz emergir, talvez, um melhor entendimento dos mecanismos que geram as desigualdades. Nesse sentido, algumas questões exigem maior reflexão: Sob quais motivações a discriminação racial se perpetua? Alicerçados em quais ideologias temos reproduzido o racismo? Como as históricas ausências de políticas públicas produziram um fosso social com forte motivação racial em nosso país?

No Brasil, a questão racial ainda se apresenta como um campo muito escorregadio, cheio de imbricações e de controvérsias que tornam difíceis quaisquer empreendimentos que buscam desvelar como se dão, de fato, as relações raciais na

Gomes. Há, ainda, inúmeros parlamentares negros, alguns com um trabalho efetivo voltado para a reversão das desigualdades raciais como o Senador Paulo Pahim e o Deputado Luiz Alberto.

sociedade. Essas dificuldades localizam-se em um terreno que levou séculos para se constituir e criou um arraigamento de idéias que podem estar vinculadas a formas de pensar de séculos passados,⁴ nos quais as hierarquias sociais eram explicadas a partir de concepções biológicas sobre a existência das raças.

No século XIX,⁵ houve um amplo debate e disseminação de idéias racistas. Num período próximo à abolição da escravidão havia grupos de intelectuais e políticos que pregavam a incapacidade dos negros para determinados serviços e defendiam a importação de mão-de-obra vinda da Europa como forma, também, de branquear a população. Esses políticos e intelectuais da época entendiam que o “atraso” do país estava associado ao perfil étnico-racial do contingente populacional brasileiro marcadamente negro e mestiço. Havia o desejo de aproximar o Brasil dos padrões de aparência física dos europeus, pois se acreditava que havia uma estreita relação entre embranquecimento e desenvolvimento da nação. Concepções dessa natureza tiveram desdobramentos sociais, econômicos e políticos para os negros, mestiços e indígenas sobre os quais incidia o preconceito racial e que, até hoje, amargam péssimas condições de vida.

Podemos dizer que as teorias que propugnavam a construção de um país mais próximo dos padrões europeus, as teorias do branqueamento, continuam rondando as cabeças de muitos brasileiros. A ideologia do branqueamento foi proposta no Brasil por autores como Oliveira Viana.⁶ A perspectiva do branqueamento⁷ passou a fazer parte dos ideais dos brasileiros, de forma geral, e de muitos daqueles que não queriam ser identificados como negros e carregar toda a adjetivação depreciativa que lhes foi e ainda é imputada. Baseando-se nas características físicas e culturais

⁴ Várias teorias racistas foram importadas da Europa para dar um estatuto científico ao racismo presente nessas idéias. Gobineau (pensador francês) foi um dos grandes inspiradores das idéias racistas que aportaram no Brasil no final do século XIX e início do século XX.

⁵ Chamamos a atenção para o fato de que, com o processo de colonização nas Américas e implantação do trabalho escravo em larga escala tanto de indígenas como de africanos, as justificativas para a exploração da mão-de-obra desses grupos populacionais estavam alicerçadas em concepções de inferioridade, ausência de humanidade e até mesmo justificativas religiosas de que aqueles escravizados pelos europeus não possuíam alma. Portanto, às vésperas do término da escravidão a visão de que negros, índios e mestiços eram inferiores com relação aos brancos já estava cristalizada no pensamento das pessoas. No século XIX, essas idéias foram reforçadas por aqueles que queriam constituir um outro perfil étnico-racial para o povo brasileiro.

⁶ Viana foi adepto do Arianismo e das idéias do cientista francês Gobineau que pregava a existência de raças humanas inferiores e superiores. Os brancos seriam considerados a raça mais pura. Viana defendia a necessidade de branqueamento da população brasileira, referindo-se aos negros como espantosos na sua desordem moral e na instabilidade de seus instintos. Classificando-os de “empreiteiros de arruaças e motins de nossas cidades”, sustentava a tese da seleção étnica” (Cf. CARNEIRO, 1996, p.26).

⁷ Acreditamos que a perspectiva do branqueamento ainda faz parte do ideário de algumas parcelas da sociedade brasileira. Como exemplo, ver o anúncio de uma empresa nos anexos.

dos grupos dominantes, impingiu-se aos negros, aos mestiços e aos indígenas a condição de inferioridade, de desumanidade, de incapacidade, de miséria física, material e moral.

Com o passar do tempo, a teoria do branqueamento desdobrou-se em uma outra forma de fugir ao passado “negro” do Brasil: a miscigenação. Munanga (1999) chama a atenção para o fato de que atualmente a miscigenação serve para hierarquizar racialmente as pessoas no Brasil. Quanto mais o negro se aproximar dos padrões estéticos do branco, mais possibilidade terá de ser aceito na sociedade.

Dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria branca. Jamais será rebaixado ou classificado como negro, salvo raras exceções, devidas notadamente à escolha individual por posicionamento ideológico (MUNANGA, 1999, p.10).

De acordo com Carneiro (1996), Gilberto Freyre, em sua obra *Casa Grande Senzala*, completou a teoria da mestiçagem. Para Freyre ao contrário de alguns pensadores que associavam a mestiçagem ao atraso, os brasileiros haviam resolvido seus problemas raciais com o cruzamento das três raças. Nessa perspectiva, Freyre pode ser considerado o intérprete mais exemplar de um conjunto de idéias que desaguou no mito da democracia racial.⁸ Ele disseminou o pensamento de que vivíamos em um país onde o racismo inexistia dado às misturas, aos relacionamentos inter-raciais e à existência de um povo mestiço, cordial e sem preconceitos. O mito da democracia racial norteia o imaginário dos brasileiros até hoje, “pois exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais” (MUNANGA, 1999, p. 80). Mas é importante destacar que subjacente a esse mito havia a crença de que, através da miscigenação, o contingente negro da população seria gradualmente extinto apagando, talvez, as marcas da escravidão e do preconceito. Para alguns autores, como d’Adesky (2000), o recurso da mestiçagem como forma de afastar-se das heranças africanas significa um verdadeiro genocídio dos negros.

No entanto, as tentativas de mostrar um outro Brasil avesso ao preconceito e à discriminação racial, que teve seu expoente em Gilberto Freyre, não conseguiram atingir a estrutura social marcadamente hierarquizada e desigual. Ao contrário, contribuíram para mascarar a realidade discriminatória da sociedade brasileira,

⁸ O Movimento Negro a partir da década de setenta, principalmente, passou a denunciar insistentemente esse mito como um complicador para a luta do povo negro, pois contribuía para mascarar a realidade sofrida pelos negros em todo o Brasil.

impedindo a efetivação de políticas públicas consistentes no enfrentamento do racismo, ao mesmo tempo em que provocam uma série de dificuldades para a identificação de quem é negro no Brasil. Essa dificuldade hoje se mostra mais evidente quando se procura beneficiar a população afro-descendente com políticas públicas de inclusão social, mas, para efeito de discriminação racial, todos sabem quem são os negros. Seguindo a linha de pensamento segundo a qual viveríamos em um paraíso racial, falar em preconceito no Brasil seria inventar um problema que de fato não existiria.

As tentativas de explicar as desigualdades sociais a partir de processos de discriminação racial eram entendidas como uma espécie de importação de problemas de outros países, a saber, Estados Unidos e África do Sul. No Brasil, as péssimas condições de vida a que estava/está sujeita a maioria da população negra poderiam ser explicadas por fatores associados à escravidão, à forma como o negro foi integrado à sociedade, à ausência de esforço individual e não a um racismo existente em nosso meio. O preconceito de ter preconceito (FERNANDES, 1978; NOGUEIRA 1987) foi a explicação dada a esse “jeitinho brasileiro” de escamotear uma realidade que pulsa a todo instante no Brasil. Tal escamoteamento serviu e serve para manter o racismo sob um manto de silêncio.

As reminiscências racialistas⁹ do século XIX, associadas ao ideário de branqueamento e ao mito da democracia racial, instituíram um cenário no qual quanto menos se fala das relações raciais, menos se põe a mão numa ferida oculta por anos de dissimulação e menos se questiona um poder instituído pelas elites brancas. Os afro-brasileiros, perdidos em meio a tantas indefinições, têm dúvidas a respeito de sua própria identidade, “ser ou não ser negro”. Ao mesmo tempo em que são alvos de discriminação, não conseguem, muitas vezes, sequer distinguir se tal discriminação teve motivação racial ou não. E, quando conseguem fazer essa distinção, enfrentam dificuldades para proceder a qualquer tipo de queixa, desde o enfrentamento no campo pessoal, até a procura de instâncias jurídicas para reparação dos danos causados pela discriminação sofrida.

⁹ Segundo Appiah (1997), o racismo é uma doutrina segundo a qual “há características hereditárias, partilhadas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-la num pequeno número de raças, de tal modo que todos os membros de uma raça partilhem entre si certos traços e tendências que não são partilhados com membros de nenhuma outra raça”.

São muitos os obstáculos encontrados para efetivar políticas públicas de promoção da igualdade racial. A reversão de estereótipos negativos e preconceitos com relação à população negra é obra para um longo processo de mudanças e transformações se considerarmos a construção ideológica, segundo a qual, no Brasil impera a democracia racial. Também o ideal de branqueamento, que permeou a mentalidade política e econômica do período pré e pós-abolição, ainda persiste e nos faz conviver com situações que remetem a esse ideário, quando, por exemplo, muitos negros se afastam de suas origens raciais tentando serem *aceitos na sociedade* (MUNANGA, 1999).

Paralelamente a essas dificuldades, deparamo-nos com as incessantes lutas do Movimento Negro que empreende ações visando não só a defesa dos valores culturais dos afro-brasileiros, como a modificação das relações desiguais motivadas pela discriminação racial. Essas lutas são marcadas por enormes empecilhos associados, em larga medida, à visão de um país sem preconceitos ou, se muito, detentor de um *racismo cordial*. Esse termo foi usado para dar título aos resultados da pesquisa realizada pelo Jornal Folha de São Paulo, em 1995. Nessa pesquisa a maioria das pessoas entrevistada reconheceu a existência do racismo, mas não teve coragem de admitir que era racista. É um racismo não explicitado em muitos casos, mas que todos sabem que existe. Concordamos com Botelho (2000) quando faz uma crítica contundente a esse tipo de expressão. O que seria racismo cordial? A propósito, pode haver adjetivo positivo para algo que impede que potencialidades humanas se desenvolvam, que nega humanidade às pessoas, que coloca um grupo em posição de inferioridade durante séculos?

Guimarães (1998) alerta para o fato de que as enormes dificuldades em caracterizar como crime situações de racismo existentes no cotidiano da sociedade brasileira refletem o escamoteamento da nossa realidade racista. Esse escamoteamento pode ser considerado como herança da idéia de democracia racial. Nessa linha, o silêncio em torno da questão permeia os espaços sociais e políticos, causando estranhamento em muitas pessoas, a identificação da violência racial faz parte do cotidiano e fomenta sérias desigualdades sociais motivadas pelo racismo. Para Costa (1990, p.2), a violência é o ponto central da questão do racismo “ser negro 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 de ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro”.

Ora, se para muitos brasileiros o preconceito e a discriminação racial não existem e, aliado a isso, muitos não reconhecem a existência de um número significativo de pessoas negras no Brasil,¹⁰ como falar em políticas que promovam a igualdade racial? Como falar em desigualdade racial? Como caracterizar uma situação de preconceito e discriminação racial? Como, enquanto negro ofendido e humilhado, compreender que a ofensa e a humilhação se dão pela racialização imputada pelo outro que é diferente? Seria mesmo preconceito racial? Ou seria a condição social de pessoa pobre e negra? Ou a forma de se vestir ou a maneira de ser diferente de um padrão, branco diga-se de passagem? Será que o racismo existe mesmo no Brasil e as pessoas são alvo dele? Será que ousaram relegar às pessoas negras o lugar de não-humano? Como é possível lidar com tamanha humilhação? Como o brasileiro poderá se assumir racista se a imagem que carregamos e levamos para o mundo é a de um povo cordial, onde os conflitos raciais não fazem parte do nosso cenário?

Esse emaranhado de “dúvidas” é fruto desse Brasil que é “sim e não” ao mesmo tempo. Um Brasil que se diz *cordial*, que se silencia sobre o preconceito e mantém um verdadeiro *apartheid* social e racial.¹¹ Essa engenharia ideológica tem contribuído para a manutenção de uma sociedade hierarquizada e tornado difícil não só o enfrentamento do racismo, mas o próprio fato de falar sobre ele. Nesse sentido, a racialização, como forma de hierarquizar as pessoas na sociedade, permanece na estrutura social do nosso país, embora isso seja negado insistentemente por diversos segmentos. Determinados grupos, como as populações indígenas e negras, têm sido vítimas de um processo histórico de discriminação racial que os coloca em situação de desigualdade em vários campos: no mercado de trabalho, no acesso à moradia, a serviços de saúde e à educação, dentre outros.

Aqueles que conseguiram romper algumas barreiras do racismo e passaram a ocupar posições mais distanciadas da subalternidade, a que foram relegados os

¹⁰ Tomando como base os dados do IBGE e associando o número de pessoas que se declararam pretas e pardas no último censo, teremos um contingente de aproximadamente 47% do que poderíamos caracterizar como negros ou afro-descendentes, como já vem sendo considerado pelo Movimento Negro.

¹¹ O Índice de Desenvolvimento Humano, IDH, demonstrou que as condições de vida da população negra no Brasil o colocam no 101º lugar no ranking de desenvolvimento mundial. Se tomarmos por base somente a população branca, cairia para 46º (Cf. Jornal Folha de São Paulo, 06/01/2001. Caderno Cotidiano, p.1).

setores discriminados racialmente deste país, tiveram que enfrentar uma série de obstáculos marcados por todos os complicadores de não ser branco no Brasil.¹²

Como vimos até aqui, na sociedade mais ampla as relações raciais se estabelecem de forma ambígua, sendo que o silenciamento em torno do racismo é uma das marcas da sociedade brasileira. Vejamos como essas relações se dão na escola.

Relações raciais na escola

“A escola é, sobretudo, um local de desenraizamento para as crianças negras”. (Jackes d’Adesky)

Se na sociedade brasileira de forma geral, é difícil consolidar as discussões sobre relações raciais, na escola isso não é diferente. As crianças negras enfrentam o preconceito na escola desde muito cedo, pois entram cada vez mais novas em instituições educativas, como creches e/ou escolas de Educação Infantil. Nessas instituições, vivenciam a invisibilidade da cultura e da história de resistência dos negros no Brasil nos conteúdos escolares e a ausência de estudos que desmistifiquem o continente africano como continente da barbárie, da fome e da miséria. As crianças negras são desenraizadas de sua origem étnico-racial, cultural, histórica. As escolas e muitos livros didáticos continuam contando a história do negro sob a ótica apenas da escravidão, destituindo de importância histórias anteriores à escravidão, história da África, história de resistência e de lutas dos negros no Brasil.

A escola apresenta-se para muitos grupos sociais e étnico-raciais como um local de humilhação e de tensão constantes, diminuindo nas crianças negras o desejo de nela permanecer (AMARAL, 2001). Porém, a intervenção da escola orientada para reversão de uma imagem negativa imputada ao negro é prioritária e torna-se necessária a disseminação da relevância do tema associado a uma política de formação de professores para trabalhar com a temática.

¹² O racismo que incide sobre a população negra e indígena traz alguns desses complicadores como: dificuldades de acesso e permanência na escola, poder aquisitivo baixo, precárias condições de vida (incluindo-se saúde, habitação, educação, acesso à informação).

Não é sem razão que há muito tempo a educação tem sido pautada na agenda política do Movimento Negro brasileiro. Principalmente a partir dos anos 1930, associações afro-brasileiras já defendiam a necessidade de escolarização para a população negra. Nessa época, a Frente Negra Brasileira mantinha nas dependências de sua sede cursos de alfabetização para adultos. De acordo com Santos (2002), outras experiências são citadas em alguns trabalhos “a exemplo da Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP), a Escola de Ferroviários de Santa Maria do Rio Grande do Sul”. Há também, de acordo com essa autora, o registro da escola do Negro Cosme. Negro Cosme foi um dos líderes da Guerra dos Balaios no Estado do Maranhão, no período de 1838 a 1841, e criou a escola no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Bragança, no Estado do Maranhão, para o ensino da leitura e da escrita aos quilombolas.

Atualmente, uma série de medidas e ações vêm sendo encaminhadas com vistas a reverter as desigualdades educacionais provocadas pelo longo processo de discriminação racial existente em nosso país. Podemos citar alguns exemplos, como cotas para negros em algumas universidades (UERJ, UNEB, UNB, EEF); Programa Políticas da Cor; Prêmio CEERT educar para a Igualdade Racial; concurso, o Negro e a Educação; Programa do MEC Universidade na Diversidade; Programa de Ações afirmativas da Fundação Ford (mestrado e doutorado); disseminação de vários cursos pré-vestibulares para negros e carentes, destacando-se a rede EDUCAFRO espalhada em todo o Brasil.

No campo acadêmico, pesquisas realizadas, a partir principalmente do final da década de 1970, já vinham alertando para as desigualdades educacionais relativas à população negra no Brasil.¹³ Esses estudos demonstraram o enorme fosso existente entre os anos de escolaridade de pretos e pardos quando comparados com os da população branca. A pesquisa divulgada pelo IPEA demonstra que essa desigualdade ainda persiste:

As maiores diferenças absolutas em favor dos brancos encontram-se nos segmentos mais avançados do ensino formal. Por exemplo, entre os jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não completaram o ensino secundário. Embora elevado esse valor não se

¹³ Estudos importantes nessa linha foram realizados por Hasenbalg (1979); Rosemberg (1988); Pinto (1988); Silva (1987); Barcelos (1993).

compara aos 84% de jovens negros da mesma idade que ainda não concluíram o ensino secundário. A realidade do ensino superior apesar da pequena diferença absoluta entre as raças é desoladora. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade (HENRIQUES, 2001, p. 28-29).

Esses dados demonstram que, apesar de todas as mudanças ocorridas na educação ao longo de anos, inclusive com a ampliação de vagas nas escolas públicas de Ensino Fundamental, para os negros chegarem a universidade, têm que romper inúmeras barreiras que vão desde as discriminações sofridas no interior da escola, até as dificuldades materiais e financeiras para nela se manterem nos estudos. Nesse sentido, diversos estudos foram e são empreendidos com o objetivo de trazer à luz questões que permitam compreender como se dá a educação dos afro-brasileiros.

Podemos citar algumas pesquisas como as de Gonçalves (1985), Silva (1987), Figueira (1994), Gomes (1995), Silva (1995), Cavalleiro (1999), dentre outras, que foram realizadas com intuito de investigar mecanismos internos às escolas que favoreciam a discriminação racial. Nessas investigações, foram constatados alguns desses mecanismos: currículos escolares que não contemplavam de forma satisfatória a história e a cultura dos negros; livros didáticos que apareciam como veiculadores de preconceitos com relação aos negros, índios e mulheres; atitudes desfavoráveis e omissas de professores diante de situações de discriminação no interior das escolas; diferença no tratamento dado a alunos negros; vivências de preconceitos por parte de alunos e professores negros nas escolas, dentre outros.

Cavalleiro (2000), em pesquisa realizada numa instituição de Educação Infantil da rede pública de São Paulo, descreveu e analisou inúmeras situações de racismo por ela observadas no cotidiano da escola. Ficou evidente não só o despreparo das professoras, de uma forma geral, para lidar com o tema das relações raciais e com as situações de discriminações no interior do estabelecimento, como também a falta de sensibilidade por parte de algumas docentes frente à seriedade do problema. Somem-se, ainda, exemplos grotescos de preconceitos dos quais as próprias educadoras são agentes:

O preconceito de raça, se você pensar bem, geralmente é em matéria de cheiro. Uma pessoa que é negra, a pele, a melanina faz com que o cheiro fique mais forte. Hoje em dia, esse preconceito de cheiro já melhorou muito com os produtos modernos das nossas indústrias – os desodorantes, as minâncoras da vida (pomadas). Estes tipos de antitranspirantes fazem com que não exista o cheiro. Não havendo o cheiro, não existe o porquê de o branco não conversar com o preto e vice-versa. Tem gente que melhorou muito (Ana, professora entrevistada por CAVALLEIRO, 2000, p. 24).

O depoimento acima mostra falta de informação e desconhecimento, revela uma lacuna na formação e expressa a introjeção do preconceito racial existente no imaginário social. É inadmissível que uma professora reproduza tal discurso sem a menor reflexão. Com relação a esse aspecto, Pinto (1999), a partir dos resultados obtidos com pesquisa realizada nos cursos de magistério da cidade de São Paulo, chama a atenção para a precarização da formação docente no campo das relações étnico-raciais. Os estímulos que levam os professores a abordarem o tema não partem da reflexão sobre as questões tratadas nas disciplinas que ministram. Segundo a pesquisadora, isso é um indício de que a formação teórica desses professores foi inconsistente. Vale salientar que os mesmos professores avaliaram negativamente o tratamento dado às questões raciais nos cursos de graduação.

Outros estudos¹⁴ também destacam a importância do professor no processo de desconstrução do racismo. Neles, é enfatizada a responsabilidade dos professores frente à construção de um currículo que contemple a diversidade e considerada fundamental uma mudança de postura em relação ao alunado negro com ações que possam reforçar positivamente a auto-estima desses e de todos os outros alunos. Esses estudos destacam ainda a importância da efetivação de políticas de formação de professores a fim de capacitá-los para essa tarefa.

Valente (1995), por exemplo, apresentando uma proposta de intervenção anti-racismo na Educação Infantil, considerou que investir em um trabalho de orientação de educadores que atendem a pré-escola, sobretudo aqueles mais sensíveis e interessados em desmistificar idéias falsas sobre os negros, pode ser fundamental para enfrentar a questão racial.

Segundo Gonçalves e Gonçalves e Silva (1998), nos Estados Unidos, país que já possui uma significativa experiência no campo da educação multicultural, a figura do

¹⁴ Cf. Pinto (1999), Valente (1995), Gomes (1985), Botelho (2000), Ziviani (2002).

professor é vista como imprescindível para aqueles que estão envolvidos com a temática da educação e da diversidade. De acordo com esses autores, a educação multicultural visa criar “oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos independente de seu grupo social, étnico, racial” (p.55). Naquele país, a formação de professores numa perspectiva multicultural passou a ser fundamental. Nos cursos de formação são estudadas questões referentes às manifestações das diferenças e das desigualdades sociais; diferentes formas de aprendizagens associadas a diferentes grupos; desenvolvimento de habilidades voltadas para intervenções sociais; contribuições das diversas culturas para a formação humana; estratégias para lidar com a diversidade cultural em sala de aula etc. Nessa dimensão, o professor é pensado como o dinamizador das políticas multiculturais no espaço escolar. Os professores negros norte-americanos que atuam junto aos alunos provenientes de setores discriminados alcançam sucesso, de acordo com os autores, porque “expressam solidariedade” com a comunidade afro-descendente. Responsabilizam-se em educar esses alunos de forma abrangente, preparando-os não só para o sucesso escolar como para viverem e participarem da vida geral na sociedade.

No Brasil, o interesse por compreender a atuação dos professores negros, sua presença no magistério ao longo da história, suas vivências com o preconceito, dentre outros, tem gerado um significativo número de pesquisas com esses sujeitos. Aos poucos, está sendo constituído um campo de estudos sobre professores negros dentro da temática das relações raciais e educação. Esses estudos têm permitido uma maior compreensão da importância da temática racial para a Educação, por trazerem à tona uma série de elementos a respeito das manifestações de preconceitos que permeiam a vida escolar e de como esses professores lidam com tais situações.

Portanto, não podemos desconsiderar que existe um crescente interesse pela temática, bem como já possuímos, embora seja insuficiente, uma significativa produção acadêmica nesse sentido. Entretanto, no que tange aos estudos feitos na área da Educação, esses ainda não provocaram mudanças mais efetivas no sistema escolar. Os dados estatísticos, sobre escolaridade da população negra revelam a necessidade de maior aprofundamento a respeito dessa situação e apontam como

importante a proliferação de estudos que possam subsidiar a busca de caminhos para transformar a realidade retratada nas estatísticas sobre a população negra.

Foi no intuito de compreender com maior profundidade o alcance da atuação dos professores frente às propostas que têm por objetivo educar, sem fomentar desigualdades, que passei a fazer alguns questionamentos: como os professores se colocam dentro desse problema? São problemas relacionados somente às pessoas negras ou são questões ligadas à forma como a sociedade lida com o tema? Como professores negros se posicionam frente ao tema nas escolas, uma vez que muitas ações anti-racismo são realizadas por esses docentes?

Diante dessas questões comecei a delinear meu objeto de estudo. A proposição inicial da pesquisa de mestrado visava a compreender como os professores¹⁵ se envolviam mais ou menos com esse tema, estruturando ou não projetos voltados para a questão. Não tinha muito definido o que poderia encontrar. Estava buscando, em meio a um percurso tão intrincado e cheio de sombras, algumas referências de como os professores vivenciavam/vivenciam a questão racial em sua prática profissional. O terreno escorregadio, marcado por silêncios e escamoteamentos da realidade racial brasileira, conforme exposto anteriormente, também esteve presente na pesquisa se expressando num emaranhado de dúvidas presentes nas falas dos sujeitos. Dúvidas essas associadas à forma como o racismo é encarado em nossa sociedade.

Aos poucos, os objetivos da pesquisa foram se dirigindo para a investigação de alguns aspectos pessoais ligados à vida escolar e profissional de professores negros no que diz respeito a suas experiências com a discriminação racial. Interessou-me, também, analisar como essas experiências se relacionam com a forma dos docentes lidarem com a questão racial na escola. Busquei identificar problemas, percepções ou questões significativas dentro da temática mais ampla das relações raciais, chamando a atenção para as dificuldades em abordar um tema que é silenciado em tantas dimensões e em diversas circunstâncias na vida das pessoas.

¹⁵ A partir desse momento, no texto, será empregado apenas o genericamente masculino para fazer referência tanto aos indivíduos de forma geral quanto aos professores em particular. Apesar de na pesquisa haver uma maioria de mulheres, fiz essa opção por considerar que fazer marcações de gênero no corpo do texto sobrecarrega a escrita e a leitura do mesmo. No entanto mantenho essa marcação de gênero no título da dissertação. (Cf. Oliveira, 1992, p.1).

No entanto, alguns caminhos foram percorridos até que eu pudesse chegar à compreensão de que era necessário investigar as experiências desses profissionais.

Percursos iniciais da pesquisa

A necessidade de investigar a atuação de professores negros começou a se consolidar a partir das conclusões de outra pesquisa desenvolvida no período de 1999 e 2000. Como pesquisadora selecionada no primeiro concurso "O Negro e a Educação", investiguei a existência de projetos que trabalhavam o tema das relações raciais em escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte¹⁶ e identifiquei diversos professores negros que possuíam experiências significativas no trato da questão racial na escola. Vale voltar um pouco mais no tempo e retomar um pouco da minha trajetória que culminou nessa pesquisa.

Meu percurso como professora e militante do Movimento Negro me impôs constantes reflexões a cerca das relações raciais na escola e levou-me a estabelecer comparações com minha própria trajetória escolar como criança negra. Como professora, as inquietações sobre o racismo e a discriminação racial nunca se distanciaram da atuação profissional. Nas práticas pedagógicas sempre trouxe o tema das relações raciais para a sala de aula e, em alguns momentos, para a escola como um todo. Enfrentei uma série de desafios que me lançaram a procura de alternativas de trabalho com um tema tão difícil de se efetivar na instituição escolar .

Nesse percurso, participei de momentos de formação que foram fundamentais para o aprofundamento do tema. Até então, a militância me oferecia subsídios mais gerais sobre a situação do negro no Brasil, mas com relação ao trato pedagógico do tema na sala de aula não possuía uma formação mais consistente. Adquiri um maior aprofundamento dessa questão no campo educacional e, até mesmo, a construção

¹⁶ Concurso promovido pela Anped, Ação Educativa e Fundação Ford no ano de 1999. A pesquisa que realizei foi concluída em 2000 com o título "Rompendo as barreiras do silêncio: os projetos pedagógicos que discutem as relações raciais em escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte". Das 178 escolas existentes na rede municipal, na época, foram contatadas 168. Dessas foram identificadas 70 iniciativas que tratavam do tema das relações raciais. A partir desses dados, foram identificadas, ainda, 36 experiências que classificamos como as mais significativas por serem projetos realizados há muito tempo; por abrangerem um número maior de professores, alunos, funcionários e familiares; temática diretamente relacionada com o racismo, a discriminação racial e a cultura negra. Foram entrevistados onze professores que coordenavam os projetos, desses apenas um se autocalificou como branco.

de estratégias de atuação junto a alunos e professores na participação em dois projetos em especial: O Projeto Oportunidades Iguais Para Todos e o Grupo de Trabalho Interdisciplinar da SMACON - Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra de Belo Horizonte.¹⁷ Nesses dois projetos, tive a oportunidade de conviver com profissionais da Educação que estavam buscando alternativas para o trabalho com a questão racial na escola. Muitas das minhas angústias eram semelhantes às de colegas participantes dos projetos: trabalhos isolados dentro das disciplinas sem a adesão do coletivo de profissionais da instituição escolar; dificuldade de acesso a materiais que contemplassem a temática; insuficiência de formas mais “adequadas” para abordar a questão racial, dentre outros.¹⁸ Foram momentos muito ricos de discussão e estudos que possibilitaram intercâmbios com grupos e pessoas de todo o Brasil que vinham acumulando experiências sobre relações raciais e educação já há algum tempo.

Com o primeiro concurso “O Negro e a Educação”, fui estimulada a investigar a presença de projetos pedagógicos que trabalhavam a questão racial nas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Cabe salientar que, há cinco anos atrás, o Programa Escola Plural,¹⁹ ainda em processo de efetivação, abria a possibilidade de se trabalhar com temáticas, até então bem distantes dos conteúdos escolares, valorizando a cultura como eixo fundamental do currículo, o que poderia se constituir como um contexto propício para trabalhos que visassem discutir a questão racial.

Naquele momento, interessava saber: quantos e quais eram os projetos que trabalhavam com temas associados à cultura negra, discriminação racial, racismo e preconceito; por que esses projetos eram desencadeados; eles eram significativos ou não para o conjunto da escola; quais as estratégias político-pedagógicas

¹⁷ O Projeto Oportunidades Iguais para Todos (1995/1996) foi empreendido pela Secretaria Municipal de Governo da Prefeitura de Belo Horizonte e pautou-se por objetivos centrados na discussão e análise das relações raciais e de gênero nos setores da educação, informação, recursos humanos e saúde, visando apresentar propostas de intervenção destinadas a minimizar os efeitos da discriminação racial na administração municipal. O Grupo Interdisciplinar (1998/1999) foi estruturado pela extinta SMACON. Esse grupo tinha como principal objetivo apresentar à Secretaria Municipal de Educação de BH uma proposta curricular que contemplasse temas referentes às relações raciais, cultura negra, história do negro etc. Fui coordenadora desse grupo interdisciplinar no período de 1998-1999.

¹⁸ Atualmente, minha participação como coordenadora do Grupo de Educadoras (Educadores) Negras (os) da Fundação Centro de Referência da Cultura Negra, tem me proporcionado outras instâncias de reflexão e atuação com maior amadurecimento e qualificação de minhas ações.

¹⁹ O Programa Escola Plural foi implantado na rede municipal de ensino em 1995, trazendo propostas que permitiriam profundas inovações em diversos aspectos da vida escolar, tais como: fim do sistema de seriação, ênfase na avaliação qualitativa e processual, flexibilização nos conteúdos ministrados, enfatizando aqueles mais significativos para os alunos, valorização da cultura dos alunos, ampliação do trabalho coletivo de professores (as), dentre outros.

utilizadas; e quais as principais dificuldades. Não sabia como a temática se apresentava nas escolas e nem mesmo em quais escolas ela estava presente. Não havia um banco de dados na Secretaria Municipal de Educação que centralizasse esse tipo de informação, o que demonstra pouca atenção dada a esse tipo de temática.

No decorrer do processo dessa pesquisa sobre os projetos pedagógicos que tratavam o tema das relações raciais, fui me deparando com algumas situações que trouxeram à tona a importância do professor como agente fundamental no processo de desconstrução do racismo.²⁰

Uma das principais constatações decorrentes desse trabalho foi que professores negros eram a maioria à frente dos projetos e esses professores enfrentavam uma série de dificuldades para empreenderem suas ações no interior da escola, demonstrando o quanto a temática das relações raciais ainda era pouco incorporada em nossas instituições educacionais.

Das entrevistas realizadas com onze professores, três homens e oito mulheres, que coordenavam projetos com a temática racial, apenas um se autotranscreveu como branco. Entretanto, observou que o projeto havia sido idealizado e proposto por uma professora negra que já tinha saído da escola. Todos os demais se autotranscreveram como negros.

A maioria dos educadores entrevistados disse que realizava projetos por ser negro e destacou que suas motivações eram pessoais associadas às suas trajetórias de vida, de experiências de discriminação, de humilhações, de visões negativas de si mesmos por causa da cor, dentre outros.

Com as entrevistas, pude compreender um pouco da dinâmica dos projetos, mas não foi possível aprofundar a natureza da ação dos docentes, faltaram-me dados para compreender como se relacionava o fato de serem negros com a função de professor. O que nos leva a perguntar sobre as diversas compreensões em torno da questão racial na escola, uma vez que nem todos os professores negros empreendem ações voltadas para o tema das relações raciais. Por que essa prática estaria circunscrita a alguns professores negros? As dificuldades na abordagem do

²⁰ Alguns estudos já deram destaque especial a esse papel do professor: Cardoso (1992), Gonçalves e Silva (1990), Figueira (1990), Oliveira (1994), Gomes (1995), Gonçalves (1987), Botelho (2000), dentre outros.

tema poderiam estar influenciando o silenciamento da questão na escola, contribuindo para o reduzido número de profissionais tematizando a questão racial?

Apesar dos resultados da pesquisa terem demonstrado que o trabalho com a temática das relações raciais estava mais presente nas escolas que eu supunha,²¹ a marcante presença de professores negros à frente dos projetos suscitou em mim outros questionamentos. Por que os professores, de uma forma geral não se comprometem com o tema? As lacunas no processo de formação desses profissionais seriam o único motivo? Muitos trabalhos enfatizam a formação como elemento crucial na definição da prática pedagógica de professores, mas acredito que provavelmente a trajetória de vida tenha tanta importância como os processos de formação. Por isso, instigava-me entender como percursos biográficos se relacionam com a prática do professor. Como os professores que desenvolvem os projetos em relação à temática racial dão sentido e significado as suas ações?

Na pesquisa aqui citada, o reconhecimento de que é papel do professor trabalhar com essas questões ficou em plano secundário nas justificativas. Uma professora disse que os professores brancos não deviam se interessar pela temática das relações raciais, uma vez que não eram negros e que ela própria atuava com a temática por afirmação pessoal, afirmação de sua identidade como negra e que pensava pouco nos efeitos de seu trabalho para os alunos e para a escola. Os relatos dessa professora, em especial, instigaram-me a tentar compreender o que estava além dos processos formativos instituídos nos centros de formação e universidades. Que outros espaços de formação poderiam tornar possíveis posturas como as dos professores que encontrei na pesquisa sobre projetos pedagógicos anti-racismo?

As pesquisas sobre professor e sua formação começaram a se disseminar a partir de questionamentos aos estudos que não colocavam os professores como centrais no entendimento das questões educacionais que. A indicação de que por trás do profissional docente havia uma pessoa, desencadeou um processo de mudança nos estudos a respeito de sua formação. Nesse sentido, tornou-se fundamental compreender o profissional a partir também de suas experiências de vida, dos processos de constituição de sua identidade pessoal e profissional. De acordo com

²¹ Apesar de muitos desses projetos não terem desdobramentos maiores ao longo dos anos, nem compor em sua maioria, as propostas pedagógicas das escolas como um todo.

Nóvoa (2000, p. 15), “desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”.

Os estudos sobre as vivências dos professores revelaram que a atuação desses está intimamente associada à forma como cada um se constitui como pessoa. Nesse sentido, identidades profissionais e pessoais se entrelaçam, oferecendo subsídios para a compreensão da experiência pedagógica dos professores. Para Nóvoa (2000), é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Considerando a relevância dos estudos voltados para a história de vida de professores, que têm tomado cada vez mais espaço nos estudos sobre formação docente,²² a presente pesquisa se orientou para a história de vida de professores negros, ou à parte dessas histórias, com a expectativa de trazer contribuições para o entendimento dos motivos pelos quais se envolvem mais ou menos com a temática racial nas escolas. De acordo com Vieira,

a análise das histórias de vida dos adultos de hoje, professores de profissão, que obviamente são pessoas também, com variadíssimos papéis sociais, permite entender a construção de suas posturas e, obviamente, de suas representações e práticas sociais, em face da diversidade humana (VIEIRA, 1996, p.132).

A escolha por trabalhar somente com professores negros se deu, principalmente, pelo fato de terem sido maioria à frente dos projetos que havia mapeado na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. E, também, pelo fato de que suas trajetórias tanto escolar quanto profissional poderiam revelar as vicissitudes do racismo e das relações raciais no Brasil e na escola, uma vez que, sendo negros, poderiam ter se deparado com situações de violência racial no ambiente escolar em diversas fases de suas vidas.

Portanto, fui investigar de que forma as experiências e os processos de constituição da identidade dos professores negros nos ajudam a entender seus posicionamentos frente à questão racial na escola. Ou seja, busquei através da fala de professores negros compreender a forma como vivenciaram o problema racial em seus

²² Ver a esse respeito principalmente os trabalhos de Antônio Nóvoa (2000), Huberman (2000) e Vieira (1999). Abordaremos sucintamente essa bibliografia no capítulo dois.

percursos escolares e profissionais e como se estruturou a sua prática pedagógica a partir dessas vivências.

Acredito que, com este estudo, possa contribuir para subsidiar propostas de formação de professores para atuarem em prol de uma educação que valorize a diversidade e promova a igualdade racial no espaço escolar, construindo novas práticas educativas. Compreendo, também, que o estudo de biografias de professores constitui-se como um dos elementos importantes para recuperar o processo formativo dos mesmos (VIEIRA, 1996).

CAPÍTULO 1

CAMINHOS PERCORRIDOS :

INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

1.1 Identificação do campo empírico

Este trabalho foi realizado com professores negros de escolas da rede pública de ensino de Belo Horizonte localizadas na regional Leste. Para chegar a essa regional, baseie-me em levantamento anterior, realizado a partir de pesquisa feita em 2000, quando selecionei quatro regionais que apresentaram um número considerável de projetos que trabalhavam com a temática das relações raciais: Barreiro, Venda Nova, Nordeste e Leste¹.

Em um universo amplo de escolas da Rede Municipal e a partir da análise dos projetos dessas quatro regionais, foi escolhida a regional Leste como localidade a ser pesquisada. Essa regional possui 249.936 mil habitantes, dos quais 110.653 são pardos, 17.5587 são pretos e 120.735 são brancos.² De acordo com o mapeamento feito em 2000³, essa regional possuía nove escolas municipais nas quais eram desenvolvidos trabalhos com temas voltados para as relações raciais através de projetos mais coletivos ou de atuações isoladas de um ou poucos professores. Além disso, essa regional abriga uma série de ações e movimentos voltados para as questões sociais e culturais⁴ que têm a questão da negritude como foco. Experiências interessantes estão sendo realizadas, principalmente, nos bairros Taquaril, Alto Vera Cruz e Santa Efigênia.

No bairro Taquaril, além do forte movimento de melhoria das condições do bairro, existe uma experiência nascida a partir de um projeto realizado na E. M. Fernando Dias Costa que congrega jovens do terceiro ciclo, em sua maioria negros, no Grupo

¹ A prefeitura de Belo Horizonte divide-se em nove regionais administrativas.

² Dados baseados em informações estatísticas sobre Belo Horizonte no site www.pbh.gov.br. Ver anexos.

³ Ver Santana (2001).

⁴ Podemos citar alguns desses grupos culturais baseados em fontes fornecidas pela Secretaria Municipal de Cultura: Negros da Unidade Consciente, Reação consciente, Filosofia do Samba, Juventude do RAP, Meninas de Sinhá, Base Leste, Consciência A, Comando do Funk, Voz da Periferia. Esses grupos trabalham com eixos voltados para a questão da negritude.

GP Taquaril, um grupo musical de percussão que resgata vários ritmos afro-brasileiros e afro-americanos. Uma experiência semelhante existe na E. M. Santos Dumont, no Bairro Santa Efigênia, o grupo chama-se *Santo Batuque*. Nesse projeto, a professora desenvolve temas voltados para a questão das relações raciais, auto-estima, negritude e afins. No bairro Alto Vera Cruz, na E. M. Israel Pinheiro também são desenvolvidos projetos voltados para a consciência negra. Podemos destacar, dentre os vários grupos culturais existentes no Bairro, o *Meninas de Sinhá* composto por senhoras negras que trabalham com o resgate das cantigas de roda. Por esses motivos foram escolhidos professores que atuam em escolas dessa regional como sujeitos da pesquisa. As escolhas também foram determinadas pelas dificuldades de pesquisar todas as escolas públicas de Belo Horizonte no tempo exíguo da pesquisa.

Estão localizadas na regional Leste dezessete escolas municipais e trinta e uma⁵ escolas estaduais. Foi feita a opção por pesquisar professores tanto das escolas municipais quanto das estaduais, pois me permitiriam ter uma visão mais ampla da rede pública de ensino de Belo Horizonte no que se refere à questão das relações raciais na escola.

Na rede municipal de ensino, o Programa Escola Plural vem sendo o eixo das políticas pedagógicas desde 1995, no entanto, apesar de ter sido implantado há algum tempo, existem muitas polêmicas em torno das concepções da Escola Plural e da forma como foi implantada. Na rede estadual, as mudanças constantes de governo não têm possibilitado a continuidade de políticas educacionais, como acontece na rede municipal com a Escola Plural. A proposta da Escola Sagarana do governo anterior não conseguiu efetivar-se em linhas mais sólidas para a sua continuidade.

Um outro diferencial marcante entre as duas redes é a forma de contratação de professores. Enquanto na rede municipal os professores só ingressam na carreira através de concurso público, na rede estadual a contratação temporária de serviços no sistema de designação é o que ainda prevalece. Apesar de ter havido concurso público nessa rede recentemente poucos docentes foram efetivados, pois diversos

⁵ Uma escola estadual não constava dessa lista, não consegui saber o motivo. É uma escola de Educação Infantil que utiliza o espaço de um Centro Espírita para funcionar. Essa informação foi colhida com uma professora entrevistada que trabalha na referida escola.

profissionais entraram com recursos jurídicos o que levou a anulação do concurso. É preciso deixar claro que essas distinções, apesar de não terem aparecido de forma evidente nas entrevistas com professores, impediram-me de ter acesso a alguns profissionais que se enquadravam no perfil dos possíveis entrevistados, uma vez que, expirando os contratos, esses professores perdiam o vínculo com a escola na qual atuavam quando foi feita a coleta de dados.

1.2 A seleção dos sujeitos da pesquisa

A partir da escolha da regional, o passo seguinte foi procurar as listagens das escolas públicas nos órgãos de governo ligados à Educação. Tanto as listas das escolas municipais quanto as das estaduais foram fornecidas pelo Departamento de Educação da Regional Leste. A lista constava de nome das escolas, endereço, telefone, nome do diretor e vice-diretor. Foram elencadas dezessete escolas municipais e trinta e uma escolas estaduais, totalizando quarenta e oito escolas públicas.

De posse dessas listas, foi feito o levantamento das escolas ⁶ que desenvolviam ou não projetos com o tema das relações raciais através de contato telefônico. Foram realizados pelo menos três contatos por escola procurando conversar com pessoas diferentes em turnos diferentes. Nas escolas municipais, os contatos foram feitos principalmente com os coordenadores pedagógicos e diretores. Nas escolas estaduais os primeiros contatos se deram, predominantemente, com os supervisores escolares e em algumas situações com professores ou diretores.

A estratégia de fazer o levantamento por telefone, por mais trabalhosa que possa parecer, é um pouco mais rápida se considerarmos que gastaria mais tempo visitando as quarenta e oito escolas. Ao mesmo tempo, essa forma de coleta de dados é bastante desgastante, uma vez que temos que descobrir os melhores horários para as ligações, ter a sorte de encontrar o profissional procurado no momento do contato, retornar a ligação por solicitação do profissional, alterar o tom de voz sucessivamente para que a pessoa do outro lado da linha compreendesse o

⁶ O levantamento das escolas municipais já tinha sido feito na pesquisa anterior, mas foi refeito e constatai algumas mudanças, como a diminuição no número de escolas que trabalhavam com a temática.

que estava sendo solicitado (algumas ligações foram feitas nos horários de recreio que são os mais conturbados, além de muitas vezes haver problemas com os aparelhos telefônicos). Enfim, houve alguns inconvenientes que acabaram prolongando o tempo do levantamento de dados. Mas a maior dificuldade foi ter acesso aos dados relativos à questão racial e fazer as pessoas entenderem o porquê do interesse pelo tema. Não sem razão, foram encontradas respostas como “não existe preconceito na escola, temos diversos professores negros trabalhando aqui”, ou “trabalhamos o tema transversalmente”, sem especificar o que isso significava.

Insistimos nesse ponto, pois para alcançar os objetivos desta pesquisa, foi necessário fazer uma série de opções motivadas basicamente pela dificuldade em ter acesso a dados e informações mais precisos sobre o tema investigado. Essa dificuldade não pareceu ser casual. Por um lado, reflete a desorganização e pouca atenção dada pelas administrações públicas à dimensão de registro e documentação. Por outro, sem dúvida, entram em jogo os mecanismos – simbólicos e institucionais – que dissimulam a existência de relações hierarquizadas e/ou de discriminação em nossa sociedade. Tanto a coleta de dados anterior à seleção dos entrevistados, como a própria análise das entrevistas levou-me por caminhos controversos e contorcidos para dar conta de interpretar o que o campo me oferecia.

Nos primeiros contatos com as escolas, foi preenchida uma ficha com os seguintes dados:

- nome da escola;
- número de turmas;
- níveis de ensino (Fundamental, Médio, Educação Infantil);
- existência ou não de projetos nas seguintes temáticas: meio-ambiente, educação afetivo-sexual, racismo/discriminação e cultura negra, direitos humanos;
- nome do professor que trabalha com as temáticas das relações raciais ética/direitos humanos;
- existência ou não de professores negros na escola;
- nome da pessoa com a qual foi feito o contato.

É importante ressaltar que o contato foi feito com mais de uma pessoa quando a primeira contatada não oferecia informações precisas. A conversa era iniciada com a apresentação da pesquisadora e explicações gerais sobre os objetivos da pesquisa. A estratégia de perguntar por outros temas não diretamente ligados às relações raciais se deu em função do interesse de saber se questões contidas nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN's, estão sendo desenvolvidos nas escolas e, também, para não fazer uma pergunta tão direta sobre o tema das relações raciais que ainda é um tema tabu para muitas escolas.

Essa constatação se deu na pesquisa anterior. Quando era perguntado se a escola tinha algum projeto sobre o racismo e/ou cultura negra, muitas pessoas respondiam que na escola não havia nenhum tipo de preconceito e que, portanto, não havia necessidade de trabalhar o tema. Um outro motivo é que em temas como ética e direitos humanos poderiam aparecer subtemas ligados às relações raciais, tais como preconceito e discriminação. Esse fato se confirmou em algumas escolas. Em outros casos o tema das relações raciais também apareceu nos conteúdos trabalhados na disciplina Ensino Religioso.⁷

Com os dados obtidos nas escolas, foi realizado o seguinte agrupamento das dezessete escolas municipais e trinta e uma escolas estaduais:

- **Grupo um:** Composto de seis escolas municipais e sete escolas estaduais que trabalhavam especificamente com o tema das relações raciais;
- **Grupo dois:** composto de quatro escolas municipais e sete escolas estaduais que trabalhavam transversalmente⁸ o tema;
- **Grupo três:** Composto de cinco escolas municipais e quinze escolas estaduais que não trabalhavam com a temática;
- **Grupo quatro:** Composto por uma escola municipal que já trabalhou o tema há pelo menos dois anos.

⁷ A disciplina de Ensino Religioso faz parte da estrutura curricular das escolas estaduais e não das municipais de Belo Horizonte. Infelizmente, não foi possível entrevistar nenhum professor dessa disciplina devido a rotatividade de docentes na rede estadual de ensino que trabalha, principalmente, com contrato por designação e não por concurso público. Essa forma de contratação faz com que o professor não se fixe em uma determinada escola por muito tempo, transferindo-se normalmente a cada ano letivo. Existem também casos de professores que ficam até meses sem conseguir novo contrato.

⁸ O termo "transversalmente" foi utilizado por alguns profissionais. Quando perguntados sobre o que queriam dizer com o termo, alguns disseram que não tinham um projeto específico sobre o tema que abrangesse toda escola, ou que os temas eram desenvolvidos dentro dos conteúdos das disciplinas. Chamou a atenção o fato de não determinarem como trabalhavam e quais os professores/professoras envolvidos nesse tipo de abordagem.

Não foi possível colher informações de uma escola municipal e duas escolas estaduais. Após algumas ligações, não foram encontradas pessoas que pudessem dar as informações desejadas, por questão de tempo, os contatos não foram retomados novamente.

Nesta pesquisa, diferentemente da anterior na qual buscava identificar práticas pedagógicas com a questão racial, o interesse voltou-se para o conhecimento da experiência dos professores negros na tentativa de encontrar pontos elucidativos que permitissem alcançar pessoas que tivessem percursos particulares, permitindo trazer à tona as questões que desejava investigar. Questões que não são fáceis de se ter acesso dada a dificuldade de se falar do tema, sempre dissimulado, dito de forma escorregadia ou padronizado em pensamentos oriundos de um universo envolto em ideologias.

A partir do agrupamento das escolas descrito acima, foram selecionados os professores para entrevista tendo como critério as seguintes orientações:

- homens e mulheres;⁹
- pessoas negras que desenvolviam projetos e/ou atividades voltadas para o tema das relações raciais e pessoas que não desenvolviam projetos e/ou atividades na temática citada;
- professores (as) de escolas municipais e estaduais;
- que atuassem na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e que se encaixassem nos três primeiros agrupamentos aqui já citados, visando garantir uma relativa heterogeneidade de sujeitos.

Foram entrevistadas sete professoras e um professor de escolas estaduais e municipais. Todos os professores entrevistados se classificaram como negros ou pretos. O dado da autoclassificação foi colhido no primeiro momento de contato quando, por telefone, foi perguntado explicitamente como a pessoa se autoclassificava, segundo as categorias do IBGE (pretas, pardas, amarelas, brancas

⁹ Com relação a esse critério, é importante chamar a atenção para o fato de ter entrevistado somente um professor negro, pois, nos contatos telefônicos, as pessoas indicadas eram em sua maioria mulheres. Identificamos mais três professores negros no processo de realização das entrevistas, mas infelizmente não foi possível entrevistá-los: um já não estava trabalhando na escola, outro estava de licença para mestrado e o terceiro foi identificado tardiamente quando já havíamos fechado o grupo de entrevistados.

e indígenas). Algumas pessoas com as quais conversei e que estavam à frente de projetos sobre a questão racial ou temas que possibilitavam essa abordagem se classificaram como pretas, pardas e negras em sua maioria e algumas como brancas. É importante ressaltar que apesar das categorias do IBGE não contemplarem a categoria negro, muitos professores identificaram-se dessa forma, dos professores entrevistados sete se autotransformaram como negros e uma como preta.

Apesar de todos se classificarem como negros ou pretos, é necessário dizer que a diversidade de aparência física entre eles é muito grande. Pessoas com pele bem clara e outros com pele mais escura, cabelos crespos e cabelos mais lisos, formas variadas de pentear e tratar os cabelos, como tranças, alisamentos químicos e térmicos, além do estilo *rastafari*. Essa diversidade demonstra que não existe um único padrão de negro na concepção dos próprios afro-brasileiros.

As idades variaram de 24 a 50 anos. A maioria era solteira com formação em áreas diversas, como Química, História, Pedagogia, Letras, Comunicação Social. Todos possuem formação superior mesmo atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Das oito entrevistas realizadas com sete professoras negras e um professor negro foram selecionadas cinco para serem analisadas por se apresentarem mais significativas para a temática, a partir da comparação por contrastes e recorrências. Essa delimitação também teve por base uma certa saturação da amostra pela recorrência de temas surgidos nos discursos dos entrevistados. Um outro componente foi o caso específico de uma entrevista que não foi analisada porque fugiu ao padrão das demais.¹⁰

¹⁰ Enquanto em sete entrevistas tivemos uma média de duas ou três horas de gravação, uma delas foi além de cinco horas. Por fugir ao padrão das demais não foi considerada para a análise. Embora a entrevista tenha se caracterizado por um grande envolvimento da professora que foi tomada emocionalmente pelo argumento da entrevista, nem todos os tópicos necessários foram abordados, de forma que se tornou um material à parte, possível de ser analisado em um momento posterior.

1.3 Instrumento de coleta de dados: entrevistas

Das oito entrevistas realizadas, quatro foram feitas na residência dos professores por escolha dos mesmos; duas na escola em que trabalhavam e duas em outro local sugerido pelas entrevistadas, a saber, no Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação - Sind-UTE, subsede da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Particularmente as entrevistas realizadas nas residências, colocaram-me diante de um universo mais amplo com relação às informações colhidas. Foi possível conversar com alguns dos familiares, ver álbuns de família e fotos do período de escolarização dos entrevistados. Houve inclusive a oportunidade de conversar sobre outros assuntos diferentes da entrevista o que permitiu uma maior aproximação com o informante.¹¹

Os assuntos dessas conversas foram desde a criação dos filhos, questões emocionais, familiares, econômicas, além de opiniões sobre os temas das entrevistas, que surgiram após o gravador ser desligado. Essas conversas estão registradas nos diários de campo bem como outras informações, como a descrição física dos entrevistados; descrição do local da entrevista; situações de interrupção da entrevista e outros. Burgess (1996) e Bourdieu (1998) já alertaram para essas situações de maior intimidade com os interlocutores no processo de entrevista. Para esses autores, essa proximidade com o entrevistado revela-se como algo útil e importante para a concretização dos objetivos da pesquisa a ser realizada. Bourdieu (1998) alerta, também, para a dimensão ética que essa proximidade exige.

Todas as entrevistas foram gravadas a partir de um roteiro previamente definido, tendo como eixo temático as relações raciais:¹²

- percurso profissional, como se tornou professor/professora;
- experiência escolar;
- como foi para a escola que trabalha atualmente;
- qual a sua visão da instituição escolar;

¹¹ O termo informante é utilizado por Thompson (1992), em *A voz do Passado*.

¹² Foram feitas duas entrevistas piloto com um professor e uma professora do meu círculo de amizade, a partir dessas entrevistas fiz algumas complementações no roteiro.

- projetos desenvolvidos na escola;
- quando começou a desenvolver projetos sobre a questão racial;
- tipos de projetos (atividades, materiais, dificuldades);
- como avalia a recepção dos alunos em relação ao projeto;
- percepção que expressa sobre os alunos negros;
- como avalia os impactos do projeto na escola e em sua vida;
- o que é ser professor negro na instituição escolar.

Esta última questão era colocada de forma explícita ao final, como forma de suscitar uma reflexão mais pontual sobre o tema. No caso dos professores que não desenvolviam projetos, algumas questões foram substituídas. Foi perguntado o porquê de não desenvolverem projetos voltados para a temática e o que era necessário para que isso acontecesse. Cabe salientar que as entrevistas não ficaram restritas ao roteiro. Outras questões foram surgindo à medida que se identificavam pontos importantes para a elucidação das questões investigadas.

No intuito de captar as diferentes circunstâncias vividas pelos professores em relação à questão racial, a escolha pela profissão docente e sua atuação pedagógica e política no interior das escolas, alguns elementos da História Oral, no procedimento das entrevistas foram valiosos. Os depoimentos desses professores abrigam um universo de informações fundamentais para a compreensão de como se dão as relações raciais não só nas instituições de ensino, como na própria sociedade brasileira.

De acordo com Meihy (1996a, p.11), através da História Oral “algumas histórias pessoais ganham relevo à medida que expressam situações comuns aos grupos que sugerem aspectos importantes para o entendimento da sociedade mais ampla”. A técnica utilizada foi a de entrevistas semi-estruturadas, para resgatar partes da biografia dos professores, uma vez que se privilegiou a investigação sobre suas experiências a partir do tema das relações raciais.

Nas entrevistas, foi possível a aproximação de alguns aspectos da biografia dos professores captando elementos da condição humana que, muitas vezes, não conseguimos apreender por outros caminhos. Os entrevistados compartilharam não

só parte de sua história escolar e profissional, pontos de vista sobre educação e relações raciais, mas, principalmente, compartilharam fragmentos de suas próprias vidas, fatos e sentimentos que estavam perdidos em suas lembranças e que a entrevista trouxe à tona. Diversos entrevistados disseram que a entrevista mexeu com coisas esquecidas, deixadas no adormecimento, não ditas. Thompson (1992) chama a atenção para o fato de que “a maioria das pessoas conserva algumas lembranças que quando recuperadas, liberam sentimentos poderosos”. Bourdieu (1998), por sua vez, chama a atenção para um aspecto particular da entrevista em que o entrevistado tem a oportunidade de refletir sobre sua própria vida no momento da entrevista

A pessoa interrogada aproveitava a ocasião que lhe tinha sido dada de ser interrogada sobre ela mesma e da licitação ou da solicitação que lhe asseguravam nossas perguntas ou nossas sugestões (...) para realizar um trabalho de explicitação, gratificante e doloroso ao mesmo tempo, e para enunciar, às vezes com uma extraordinária intensidade expressiva, experiências e reflexões há muito reservadas ou reprimidas (p.205).

O espaço da conversa, do depoimento abriu caminho para reflexões feitas no momento mesmo das entrevistas, permitiu um novo encontro consigo mesmos e trouxe à tona novas compreensões de fatos não compreendidos no passado por diversos motivos, desde a ausência de uma reflexão mais crítica das situações de discriminação vividas, até a recusa em aceitar a existência das mesmas. Não sem razão, duas professoras choraram ao relembrar determinados fatos: a emoção permeou alguns depoimentos. Não foram compartilhadas apenas palavras, mas sentimentos.

1.4 Análise dos dados

“A tradição oral africana me ensinou que o ensinamento se dá de boca perfumada a ouvidos dóceis e limpos. Por isso de macia cera moldei os meus ouvidos” (Ronilda Ribeiro).

Como pesquisadora, passei por momentos de reflexão sobre a responsabilidade com o “material” que estava em minhas mãos, com a riqueza dos depoimentos, com os fragmentos de vidas falados aos meus ouvidos. Confesso que tive medo de não corresponder à grandeza dos elementos trazidos pelas memórias das pessoas entrevistadas. Elementos permeados por um conjunto de lutas e sofrimentos e compromissos com a educação, de forma geral, e com a população negra especificamente. Experiências e atuações marcadas por recuos, avanços, radicalidades, empolgações e persistência.

Exercitei a difícil arte da escuta, difícil pelo próprio ritmo de vida cheio de tantos “não tenho tempo”. Difícil por estar acostumada a falar mais que ouvir, viciada no ofício de ser professora, de ter mais direito a palavra do que talvez deveria. Ao mesmo tempo, não pude deixar de me indignar diante de casos narrados de preconceito e discriminação racial sofridos pelos professores e seus alunos. Tais relatos fizeram-me recordar minhas vivências de mulher negra professora, que já havia passado pela experiência de direção e me deparado com uma série de impedimentos para dar espaço a negros e negras nas diversas atividades realizadas na escola cotidianamente.

Ao mergulhar nos depoimentos dos professores, senti que existe o poder da palavra, mas a escuta é um privilégio. Escutar o que o outro diz, fazer parte, mesmo que por momentos, de uma vida que mistura passado e presente, ser tentada por análises psicológicas, por desejos de apoiar, de ajudar aquele que, em certos momentos, parece solicitar uma espécie de apoio, de confirmação de suas idéias e ações.

Estava diante de alguns desafios, o desafio de articular e entrelaçar tempos diferentes, memória mais atual, memória de infância e de juventude, essas nem tão distantes dependendo dos impactos causados ou da forma como foram experienciadas. O desafio de entender momentos de silêncio diante de algumas perguntas, de coisas que não foram ditas por escolhas ou caladas

inconscientemente. Fragmentos, pedaços que, talvez, pudessem ajudar na compreensão mais abrangente do que nos fora dito.¹³

Silêncios e não ditos tão comuns para nós que lidamos com o tema das relações raciais não só em termos acadêmicos, como através de nossa própria existência como mulheres e homens negros. O silêncio que acomoda, que não cria conflito, que não radicaliza. O silêncio que privilegia alguns setores de nossa sociedade em detrimento de outros, o silêncio que em sua metamorfose se transforma em omissão. O silêncio que impede a efetivação de políticas públicas de combate ao racismo, o silêncio que aborta potencialidades humanas, o silêncio que coloca a nós, negras e negros, na condição de desumanos.

Silêncios que, também, podem significar uma forma de resistência à opressão racista, ao desmantelamento da cultura e tradição africana. Nesse aspecto, parece fundamental a forma como durante muito tempo, os adeptos das religiões afro-brasileiras encontraram para fugir da perseguição. O silenciamento de sua condição de pessoas do candomblé ou da umbanda. Silêncios esses que garantiram, em muitos casos, a existência dessas práticas religiosas que eram legalmente proibidas. Atualmente, mesmo não sendo proibidas, as religiões afro-brasileiras são alvo do preconceito e diversas pessoas ainda silenciam o fato de pertencerem a elas. Tais posicionamentos podem refletir tanto o medo de ser discriminado, quanto a preservação de seus valores religiosos e culturais em momentos de intolerância religiosa. Sobre os silêncios, Thompson (1992, p. 204) dirá que “a lição importante a aprender é estar atento àquilo que não está sendo dito, e a considerar o que significa os silêncios. Os significados mais simples são provavelmente os mais convincentes”.

Para definir a composição das entrevistas a serem analisadas, foram selecionados cinco profissionais com percursos particulares que permitiram trazer à tona questões que desejava investigar, a saber: a concepção dos professores sobre as relações raciais na escola e sua relação com os percursos biográficos desses. Considerando que somente um homem foi entrevistado, além de particularidades com relação a

¹³ Escutar o que o outro diz deveria ser uma competência adquirida pelos professores em seus processos de formação.

experiência escolar e outros que apresentaremos no Capítulo Três,¹⁴ ficamos com o seguinte quadro para análise:

Entrevistado	Idade	Rede em que atua	Modalidade de ensino	Projeto com a questão racial
Luiz Gama	32	Estadual	Médio	Sim
Antonieta de Barros	39	Municipal	Fundamental	Sim
Maria Brandão	40	Municipal	Fundamental	Sim
Carolina de Jesus	48	Estadual	Ed. Infantil	Não
Luiza Mahin	50	Estadual	Médio	Não

A partir das leituras das entrevistas, foram selecionados para a análise aspectos que pudessem contribuir para uma melhor elucidação das questões apontadas para a pesquisa. As categorias temáticas foram:

- experiência escolar;
- vivências com a discriminação racial;
- o processo de tomada de consciência da existência da discriminação racial;
- a carreira docente;
- relações raciais na escola;
- as práticas pedagógicas;
- o contexto escolar de trabalho.

Esses temas me permitiram uma maior aproximação dos elementos que pudessem reconstituir o percurso biográfico dos professores, suas vivências com a discriminação racial e formas de encarar essas situações tanto no passado como no presente.

¹⁴ Com relação a essas particularidades temos: pessoas que tiveram parte de sua trajetória no interior, trajetórias escolares em escolas particulares e públicas, experiências escolares predominantemente no em escola pública, descontinuidade ou não nos estudos etc.

Com relação ao material das entrevistas, procurei fazer as análises dando atenção à especificidade de cada uma, e também, busquei identificar pontos comuns. Não tratei nenhuma entrevista como um caso fechado em si. Procurei ver se na biografia dos sujeitos, havia percursos e contextos vividos que poderiam ter contribuído com a forma de conceber as relações raciais em suas vidas e em suas práticas pedagógicas, bem como o que propiciava a realização ou não de projetos sobre a temática nas escolas em que trabalham. Tudo isso, procurando identificar contextos que pudessem ajudar a compreender os posicionamentos atuais dos (as) professores (as).

Com relação à importância dos percursos biográficos nos estudos sobre professores Moita (2002) acredita que o recurso da história de vida é o mais indicado para perceber o processo dinâmico das interações que cada pessoa estabeleceu em sua vida:

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as transferências de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano (MOITA, 2002, p. 116-117).

Apesar de Moita ter tido acesso a aspectos mais abrangentes da vida das professoras com as quais trabalhou, a forma como procedeu em suas análises me trouxe subsídios para pensar a forma de interpretar os dados empíricos surgidos das entrevistas com professores negros. Principalmente, no que se refere à perspectiva metodológica adotada por ela que se tornou rica para a análise que empreendi. Cito algumas contribuições:

- o papel do investigador é fazer emergir os sentidos que cada pessoa pode encontrar nas relações entre as várias dimensões da sua vida;
- o quadro de análise interpretativo das histórias de vida é elaborado de um modo coerente com o objeto de pesquisa e o *corpus* biográfico recolhido;
- cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único, existe uma singularidade de cada história, de cada vida.

Os campos de estudos que me permitiram compreender e analisar as entrevistas foram, principalmente, os voltados para a questão das relações raciais e educação e, mais especificamente, sobre professores negros e também os que trabalharam na perspectiva da história de vida de professores. No capítulo seguinte, abordarei a constituição desses campos de estudo e suas contribuições para minha pesquisa.

CAPÍTULO 2

PROFESSORAS E PROFESSORES NEGROS: A CONFIGURAÇÃO DE UM CAMPO DE ESTUDOS

Na formação de professores há várias questões de caráter político-pedagógico que não são tratadas com a devida importância. Podemos citar algumas: a diversidade cultural, a sexualidade, a relação família-escola, as desigualdades sociais, as crianças em situação de risco e, além dessas, uma que nos parece fundamental diz respeito à educação de crianças e adolescentes negros e, de forma geral, à questão racial na escola.

Os estudos sobre professores negros, juntamente com outros sobre Relações Raciais e Educação,¹ destacam a importância do professor como agente fundamental no processo de desconstrução do racismo. Nesses estudos, é enfatizada a responsabilidade dos educadores frente à construção de um currículo que contemple a diversidade é considerada imprescindível a mudança de postura em relação ao alunado negro. É destacada, também, a importância da efetivação de políticas de formação a fim de capacitar esses profissionais para tal tarefa.

Como vimos na Introdução deste trabalho, existem diversos estudos que têm analisado o cotidiano escolar, trazendo à tona uma série de complicadores com relação ao trato das questões raciais na escola. Esses estudos, em sua maioria, abordaram/abordam a atuação de professores brancos e negros diante da temática das relações raciais, demonstrando que, independente da cor/etnia dos professores, a maioria tem idéias distorcidas sobre os negros e sobre as relações raciais em nosso país. São destacados, principalmente, os silenciamentos e as omissões presentes nas atitudes desses profissionais, o que contribui para agravar o quadro de discriminação racial a que os alunos negros estão sujeitos. Em alguns casos, o

¹ A esse respeito conferir bibliografia já citada na Introdução e outras que serão trabalhadas neste capítulo.

silenciamento significa a insegurança em abordar a temática e, também, pode representar a pouca importância atribuída à questão racial no Brasil. Para muitos professores, o preconceito e a discriminação não devem ser considerados como algo relevante nas relações existentes no cotidiano escolar. Algumas pesquisas² revelam, inclusive, casos de extrema falta de sensibilidade para lidar com a violência racial que surge no dia a dia da escola.

Muitos desses estudos sobre Relações Raciais e Educação vão atribuir tais posicionamentos a um processo de formação docente limitado e deficiente no que diz respeito ao trato com a diversidade e as desigualdades raciais. No entanto, considero que não podemos nos fixar somente nesse aspecto do problema. Sem dúvida, a formação inicial e a formação continuada têm um papel fundamental na preparação profissional, mas julgo necessário compreender como os professores percebem as relações raciais e de que modo suas trajetórias podem estar relacionadas com essas formas de pensar a educação e a questão racial.

Compreendo, como Vieira (1999), que a forma como os professores se posicionam em sua prática profissional deriva, em larga medida, das experiências vividas, interpretadas e reelaboradas ao longo de suas existências e dos próprios contextos de formação pessoal e profissional. Talvez, precisássemos aprofundar as concepções que fazem com que professores não vejam com a devida seriedade a necessidade de intervenção em situações de discriminação existentes no interior da escola, ou que os faça se sentirem incapacitados para fazê-lo. Ao mesmo tempo, é fundamental compreender o que move alguns professores a trabalhar com a temática mesmo enfrentando uma série de dificuldades para empreender tal tarefa. Portanto, tanto os estudos sobre professores, de forma geral, e sobre professores negros, no caso desta pesquisa, quanto os estudos de percursos biográficos de professores são fundamentais para as análises que empreenderei neste trabalho.

2.1 Histórias de vida de professores como campo de estudo da Educação

² Cf. Cavalleiro (2000), Silva (1995), Ziviani (2003).

Os estudos sobre percursos de professores já vêm sendo utilizados por diversos pesquisadores³ no intuito de compreender uma série de questões relacionadas à Educação. De acordo com Nóvoa (2000), as abordagens biográficas no campo científico são fruto de um movimento amplo que passou a valorizar o sujeito frente ao sistema, considerando suas vivências como aspecto fundamental na compreensão das relações sociais.

No campo educacional, as pesquisas que tomam como foco as experiências dos sujeitos, seus percursos e biografias, nascem do desejo de aproximar a produção de conhecimento do dia a dia dos professores. A princípio, esse tipo de abordagem tinha como objetivo principal, subsidiar os processos de formação docente. Aos poucos, os objetivos se ampliaram na tentativa de compreender outras instâncias do processo educativo tendo como base o professor e suas vivências, tais como: compreensão de práticas pedagógicas, condições de exercício da profissão docente, impactos das políticas educacionais, dentre outros.

No entanto, estudiosos desse campo são unânimes em afirmar que o estudo da história de vida de professores traz grandes contribuições para subsidiar as reflexões a respeito da formação docente. Essa perspectiva pretende incorporar às concepções de formação o princípio de que a construção do professor como pessoa é inseparável da construção do profissional. Para Moita (2000), a construção da pessoa enquanto tal é um processo de formação. Nesse sentido, o conceito de formação se amplia, considerando-se que não existem tempos e espaços determinados para a construção do professor e de sua pessoa. São tempos, espaços, contextos, enfim, que se interconectam na produção de aprendizados fundamentais para a constituição desse sujeito, afinal “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações sociais” (MOITA, 2000, p. 115).

Moita (2000), em estudos sobre professores e os processos identitários desses profissionais, trabalhou com a biografia de quatro professoras da Educação Infantil com o objetivo de compreender os espaços formativos de constituição de suas identidades pessoais e profissionais. Segundo essa autora, para entender como cada pessoa se formou, é necessário encontrar relações entre as pluralidades que atravessaram e atravessam sua vida. Ou seja, é preciso não perder de vista que as

³ Cf. Nóvoa (2000), Huberman (2000), Moita (2000), Vieira (1999), Bueno; Catani (2000), Caldeira (2001), dentre outros.

biografias dos professores, por sua diversidade, permitem apreender os vários percursos de formação e transformação.

Nessa linha de abordagem, considero que cada percurso dos professores negros representa uma forma singular de ver as relações raciais que é marcada, justamente, por suas vivências e pelos significados que atribuíram/atribuem a elas. Apesar de existirem muitos pontos em comum entre esses professores, cada um expressará uma concepção e uma atuação diferenciada. Posso adiantar que algo comum é a vivência com a discriminação racial, característica peculiar aos que são vistos como diferentes e desiguais. Mas o enfrentamento dessas discriminações poderia compor um quadro de vários matizes.

Vieira (1999), em pesquisa de doutorado intitulada “História de vida e identidades: professores e interculturalidade”, realizou um intenso estudo sobre biografias de professores e condições de formação de professores interculturais. De acordo com esse autor, os percursos dos professores e seus processos de socialização são mais formadores que a formação acadêmica, “estas atitudes interculturais resultam muito mais das experiências anteriores na e para além da escola, que constroem a identidade pessoal e profissional de cada um, e que vedam ou não em grande parte o acesso pessoal à mudança” (VIEIRA, 1999, p. 23).

Acredito que tanto os processos formadores escolarizados quanto outros não-escolares são fundamentais na construção do professor como pessoa e como profissional. Em alguns casos, a formação acadêmica (seja pela convivência com seus pares, pelas informações recebidas, pelos conhecimentos produzidos, pelos intercâmbios feitos) pode gerar transformações na maneira dos professores encararem determinados tipos de temas e de situações. Mas também concordo com Vieira (1999) que, para proceder a um processo de reelaboração de concepções e posturas, é necessário ter um perfil que acolha mudanças e esse perfil é construído, sem dúvida, ao longo da existência das pessoas em espaços socializadores diversos, como a família, a vizinhança, a escola, o espaço de atuação profissional, os movimentos sociais, contextos geográficos diferenciados, dentre outros.

Nessa perspectiva, o que pode fazer com que existam professores que realizam projetos anti-racismo nas escolas e outros que não realizam? E como as explicações para essa questão podem lançar mão das mais diversas justificativas? Compreendo, assim como Vieira (1999) e Moita (2000), que são os percursos, os contextos e a

forma como cada professor vivenciou sua trajetória que poderão trazer luz para o entendimento de questões dessa natureza. Principalmente, porque a temática das relações raciais ainda é praticamente ausente nos cursos de formação de professores de forma geral,⁴ portanto, a formação acadêmica não seria suficiente para ajudar na compreensão das questões a que me propus investigar.

O olhar voltado para a diversidade permeia toda a obra de Vieira (1996,1999). Ele compreende a diversidade como componente indispensável da vida humana: a diversidade de pensamentos, concepções, culturas, posturas de professor, étnicas e outras. Compreende que a sociedade é, por natureza, multicultural, mas que não basta na educação reconhecer essa diversidade e essa multiculturalidade. Para Vieira (1999, p. 67) é necessária uma educação intercultural “numa perspectiva dinâmica e interacionista de enriquecimento e de aprendizagem pela troca de saberes e pelo diálogo de culturas”.

Essa visão de Vieira, que considera a diversidade, inclusive, na investigação que realiza com professores portugueses, levou-me a tomar como possibilidade o fato de não existir um pensamento único sobre as relações raciais entre os professores, de forma geral, e entre os professores negros de forma especial. Nesse sentido, é importante pensar na diversidade de vivências e experiências ao longo da vida, dos muitos contatos com a discriminação e das múltiplas possibilidades de reagir a ela, das oportunidades de refletir sobre as relações raciais de diversas formas, influenciados por uma gama de contextos e atores. Reitero, mais uma vez, a importância de tomar a singularidade dos percursos biográficos de cada professor o que poderá tornar possível uma visão mais plural a respeito dos professores negros.

2. 2 Pesquisas sobre professores negros: a constituição de um campo de estudos

Os estudos sobre professores negros e, sobretudo, sobre professoras negras no Brasil vêm conquistando alguns espaços na produção teórica educacional das

⁴ Apesar de existirem diversas iniciativas institucionais que têm como objetivo capacitar os professores para trabalharem com a temática racial nas escolas, elas são, em sua maioria, desenvolvidas por organizações do Movimento Negro, algumas secretarias estaduais e municipais, mas não se constituem como uma política pública de larga abrangência.

universidades, constituindo-se como um campo de estudos sobre a temática racial e Educação. Esse campo de estudos é fruto de uma longa caminhada, principalmente, das organizações negras no sentido de dar visibilidade à questão racial no país.

O Movimento Negro já vem alertando há muito tempo que a escola é um dos espaços sociais em que a discriminação racial se dissemina das mais diversas formas. Dos materiais didáticos, às atitudes preconceituosas de professores e alunos. No encontro de entidades negras da região nordeste, realizado no início de 1980, o tema central foi a educação dos negros. Já nesse encontro, foram feitas várias denúncias a respeito da escola como produtora e reprodutora do racismo. Em 1987, algumas entidades do Movimento Negro organizado entregaram ao Ministério da Educação um protocolo de intenções⁵ pleiteando a revisão dos livros didáticos com o objetivo de reverter os preconceitos e estereótipos veiculados por esses materiais, além de apontar como fundamental a inclusão de conteúdos sobre a história e cultura dos afro-brasileiros numa perspectiva não eurocêntrica, bem como a preparação dos professores para abordarem o tema nas escolas.

No campo de estudos sobre as relações raciais, a questão da educação começou a tomar terreno, principalmente, partir da década de 1980. Nesse período, vieram à tona diversas pesquisas realizadas nas diversas regiões do país demonstrando o quanto a discriminação racial, existente em outros setores da sociedade, manifestava-se, também, nos processos de escolarização dos brasileiros, reiterando o que o movimento social negro já vinha denunciando há algum tempo. Pouco a pouco, o próprio Movimento Negro passou a assumir uma série de compromissos e atividades destinados não só a fazer denúncias sobre essa questão, mas a promover ações efetivas destinadas à produção de material didático e, principalmente, à capacitação de professores. Foram e têm sido muitos os seminários, congressos, cursos e simpósios voltados para esse fim e, também, a criação de diversas organizações que têm a educação como recorte principal.⁶ Na mesma direção, centros de estudos e pesquisas e universidades, alguns mais outros menos, passaram a incorporar a temática racial em linhas de pesquisa e em

⁵ Ver anexos.

⁶ Podemos citar: NEN (Núcleo de Estudos Negros), em Florianópolis; CECUN (Centro de Estudos da Cultura Negra), no Espírito Santo; CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades) e GELEDES (Organização de Mulheres Negras), em São Paulo; CEAFFRO, na Bahia; DJUMBAL (organização pelo desenvolvimento da Arte e da Cultura Negra), em Recife; Grupo de Educadores Negro, em Belo Horizonte; Rede EDUCAFRO (rede que trabalha principalmente com o acesso e permanência de jovens negros e carentes a universidade) em todo Brasil, dentre outros.

congressos acadêmicos devido, dentre outros motivos, à presença de professores negros e outros sensíveis à questão nessas instituições.

Nos estudos sobre Relações Raciais e Educação, fruto de pesquisas de mestrado e doutorado dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, destacam-se pesquisas sobre professores negros. O que há em comum nesses estudos é, principalmente, a tentativa de dar voz aos professores negros a fim de compreender como esses significam e ressignificam sua profissão entrelaçada com a vivência da discriminação racial. Tais estudos permitem, também, uma melhor compreensão sobre a educação dos negros no Brasil e sobre as relações raciais de forma geral.

Como exemplo da crescente presença de estudos sobre Relações Raciais e Educação e, no interior desses, as pesquisas sobre professores negros, recentemente foi criado na Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – o Grupo de Trabalho Afro-Brasileiros e Educação.⁷ Em 2002, foram apresentados diversos trabalhos com a temática da educação dos afro-brasileiros e três estudos sobre professores negros especificamente.⁸ Em 2003, já como grupo de trabalho, foram apresentadas inúmeras pesquisas sobre a temática racial e Educação.

Em uma breve pesquisa bibliográfica que realizei, identifiquei diversos estudos sobre professores negros.⁹ A maioria enfoca as professoras negras por serem, talvez, as mulheres a grande maioria no magistério, principalmente, até o Ensino Médio. Rosemberg traz dados esclarecedores a respeito:

O sistema de ensino continua sendo uma ocupação feminina: sejam professoras, funcionárias ou especialistas, as mulheres representam mais de 80% da força de trabalho em educação. O magistério continua sendo um dos principais nichos de inserção das mulheres no mercado de trabalho: em 1980 o magistério respondia por 8% de toda a PEA feminina, em 1991 por 12% (ROSEMBERG, 2001, p.182).

Ainda de acordo com essa autora, em 1991, as mulheres eram 85,4% do total de profissionais do magistério, sendo a esmagadora maioria do Ensino Pré-Escolar ao

⁷ O grupo foi criado em 2001 na 24ª Reunião Anual da Anped com a denominação de GE Relações Raciais/Étnicas e Educação. Em 2002, esse nome mudou para Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Educação e, em 2003, na 26ª reunião, tornou-se Grupo de Trabalho Afro-Brasileiros e Educação.

⁸ Ver Jesus (2002), Shussler (2002), Santos (2002).

⁹ A maioria dessas pesquisas será citada mais à frente.

Médio. No Ensino Superior, a presença fica quase meio a meio com relação aos homens. Mas essa marcante presença feminina no magistério não conseguiu romper com algumas desigualdades: é maior o número de professores com Ensino Superior, conseqüentemente, esses têm salários mais altos que as professoras. Os homens também atuam mais com adultos que com crianças (estão presentes predominantemente no Ensino Médio e Superior). Para Rosemberg (2001) o que define a condição feminina e masculina nas trajetórias de professores é justamente a idade dos alunos: mulheres dão aulas para crianças e homens para adultos. Nem mesmo as reformas de ensino mais recentes deram conta de resolver essa desigualdade vista como estrutural pela autora.

A pesquisa que realizei me permitiu constatar a presença de um significativo número de mulheres atuando como professoras. Não obstante, percebemos, também, a presença de alguns homens atuando como professores numa proporção consideravelmente menor. Partindo dessa premissa, a pesquisa poderia se abrir para uma investigação na perspectiva de gênero. Entretanto, esse não constitui um dos objetivos desta pesquisa e ultrapassaria o dimensionamento do nosso trabalho.

Na apresentação que farei dos estudos sobre professores negros, tomei por base a data de produção dos mesmos. Esse dado me permitiu uma comparação entre essas pesquisas no sentido de identificar a diversidade dos olhares dos pesquisadores e o que esses estudos apontam de novidade em relação aos demais. Dessa forma, poderei situar pesquisa que realizei nesse campo de estudos em construção.

Abaixo, serão apresentadas algumas pesquisas que trabalharam com professoras negras. Esses estudos apontam questões relevantes para o entendimento tanto da presença do segmento negro da população na Educação, quanto para a presença das mulheres negras no magistério. A maioria dos estudos enfoca os percursos biográficos e as experiências de professoras e professores negros inseridos no Ensino Fundamental e no Ensino Superior. Esses estudos revelam as dificuldades enfrentadas pelas profissionais da Educação, apontam para uma possível mudança de *status* social a partir do ingresso na carreira do magistério e as situações de racismo vivenciadas por essas profissionais. Optei por apresentar esses estudos na ordem cronológica de publicação/realização das pesquisas para termos idéia do processo de desenvolvimento da temática ao longo de quase uma década. Foram

selecionamos nove estudos para serem analisados de forma sucinta neste capítulo.¹⁰

Gomes (1995) em seu livro *A mulher negra que vi de perto*,¹¹ foi pioneira ao estudar a trajetória escolar de professoras negras de uma escola pública de Belo Horizonte. Analisou como o contexto escolar vivenciado por essas profissionais contribuiu para a reprodução do preconceito e da discriminação racial e de gênero em suas práticas pedagógicas. Avaliou o quanto teorias racistas, formuladas nos séculos XIX e XX, ainda influenciam as formas de se pensar as relações raciais no Brasil e fazem parte do imaginário dessas professoras negras. Para Gomes (1995), diversos contextos como a família, o círculo de amizade e a militância política exercem influências na constituição da identidade da mulher negra na nossa sociedade.

Nessa pesquisa, são recorrentes as narrativas que trazem à tona preconceitos e discriminações vividas pelas professoras e como essas vivências não são consideradas como algo “importante” para essas profissionais que, muitas vezes, procuram dar outros tons às discriminações sofridas, demonstrando o quanto é difícil reconhecerem-se como alvo do racismo. Ancoradas em pensamentos que desconsideram o peso do racismo como produtor de desigualdades sociais, as professoras entrevistadas por Gomes (1995) trazem para sua prática pedagógica uma série de preconceitos e estereótipos negativos relativos aos negros de forma geral.

Os percursos biográficos por mim analisados também evidenciaram esse caráter de dificuldade por parte de algumas professoras frente às discriminações sofridas, como se elas não fossem atingidas por seus efeitos. Também foram relatadas visões preconceituosas de alunos negros em relação à professora também negra. Talvez, pelo fato de, na pesquisa por mim realizada, ter selecionado professores que, em sua maioria, desenvolvem projetos voltados para a questão racial, as dificuldades em relatar os preconceitos sofridos não foram tantas quanto nos relatos analisados por Gomes (1995), que não se voltou para esse aspecto.

A autora considera que a forma como essas professoras lidam com a temática das relações raciais na escola, marcada pelo ocultamento e pelo silêncio, reflete o

¹⁰ Além das obras analisadas neste capítulo, identificamos também: Kaercher (2002); Gonçalves (2000); Carvalho (1999); Silva (2000). Todos os estudos que conseguimos identificar sobre professores negros foram realizados por mulheres.

¹¹ Esse livro resultou da dissertação de mestrado defendida em 1994 com o título: *Trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte*.

despreparo a que a maioria dos educadores está sujeita no que diz respeito à questão racial. Mas a questão não se limita a isso. Para as professoras negras, em especial, tratar sobre esse tema em sala de aula constitui-se um desafio e uma dificuldade que está associada a sua história de vida e “às marcas deixadas pelas experiências com o racismo e a discriminação” (GOMES, 1995, p.188). A autora nos mostra o quanto é difícil para a mulher negra romper com o lugar de subalternidade reservado aos afro-brasileiros. Ao tornarem-se professoras, Gomes (1995) considera que essas mulheres romperam com esse lugar, ocupando um espaço que, embora não tão possuidor de *status* social, ainda é um espaço no qual a maioria da população negra no Brasil não está incluída.

Sendo essa pesquisa uma das primeiras sobre professoras negras, representa um marco para muitos outros pesquisadores que a tomam como referência. Na verdade, o estudo de Gomes (1995) revelou que não é pelo fato de ser negra que as professoras tinham bem elaborada sua identidade étnico-racial ou possuíam um posicionamento positivo frente à cultura negra e aos negros de forma geral. As mulheres negras pesquisadas por essa autora apresentaram visões e comportamentos semelhantes aos da maioria dos brasileiros, formados e envolvidos no mito da democracia racial e no racismo ambíguo presente em nossa sociedade.

Outra autora de referência é Müller (1999). Em seu texto *Professoras negras na Primeira República*,¹² ela pontua que, em função das reformas educacionais realizadas nesse período histórico que exigiam, além dos “méritos”, um “biotipo saudável” para o ingresso no Magistério, houve uma diminuição considerável do número de professoras negras no cenário de ensino público, uma vez que essas não se adequavam aos padrões físicos dos preceitos escolanovistas combinados com a ideologia higienista difundida no Brasil naquela época.

Para Müller, os líderes escolanovistas responsáveis pelas Reformas de Ensino no Brasil, entre as décadas de 20 e 30, a exemplo de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, foram integrantes da Sociedade Eugênica de São Paulo (ROMÃO *apud* MÜLLER, 1999). Afrânio Peixoto (1938), também escolanovista, em seu livro *Clima e saúde*, propõe um “índice náutico” relativo às medidas dos quadris das brasileiras como forma de indicar a maior ou menor quantidade de “sangue negro”, africano,

¹² Texto produzido a partir da tese de doutorado intitulada: As construções da nação: professoras primárias da Primeira República, 1998.

nas mulheres brasileiras (MÜLLER, 1999). Müller chega a cogitar que a medida do índice náutico pudesse ser um dos antecedentes dos exames de saúde a que eram submetidas as candidatas à escola normal a partir da Reforma Fernando de Azevedo. Ao estudar e analisar o ideário do branqueamento que permeou as discussões sobre a nacionalidade brasileira, em fins do século XIX e início do XX, Müller destaca aspectos fundamentais sobre a construção dos estereótipos negativos referentes à população negra e mestiça no Brasil. Analisa como esses estereótipos dificultaram para muitos intelectuais negros o reconhecimento de suas capacidades.

A autora considera que a pouca presença de mulheres negras no magistério primário, nas décadas iniciais do século XX, era fruto das construções simbólicas em torno do negro e do mestiço tais como “pouca inteligência de negros e mestiços, sua incapacidade para estudos aprofundados etc” (MULLER, 1999, p. 36). Para ela, tais construções simbólicas fazem parte de um conjunto de representações sociais advindas das teorias racistas do século XIX. Para Müller o “esforço em obter e galgar as profissões de maior prestígio esbarrava quase sempre na resistência a aceitar que o negro saísse do seu lugar” (*Ibidem*, p.36). De acordo com os estudos de Müller, os processos de preparação das professoras primárias eram permeados por um conjunto de normas para o ingresso e permanência no magistério que acabavam por impedir uma maior presença de mulheres negras nessa carreira. Apesar de não explicitarem o preconceito racial, as exigências, principalmente aquelas relativas à saúde, aparência física e comprovação de estudos, excluíram do cenário do magistério as mulheres negras.

Foram necessários muitos anos para que aumentasse o número de professoras negras na carreira do magistério. Anos esses marcados por diversas transformações políticas e sociais que modificaram o acesso à educação, permitindo a entrada de setores sociais há muito excluídos dos processos de escolarização. As mudanças começaram a ser sentidas a partir de 1960 com a ampliação do número de vagas nas escolas públicas. Não sem razão, a partir desse momento, também a carreira do magistério foi perdendo, pouco a pouco, o seu prestígio. Caberia aos setores desde muito discriminados na sociedade, pobres, negros e mestiços, assumir uma carreira profissional já não muito valorizada. Para os negros, essa carreira ainda se

constituía em uma forma de ascender socialmente se comparada às posições que historicamente ocuparam na sociedade brasileira.

Apesar de não mais existirem, atualmente, os *índices náuticos*, sabemos que muitos professores negros causam estranhamento quando chegam às escolas para assumirem seus cargos por causa da aparência física ou pela forma como usam os cabelos, por exemplo. Recentemente, participando de um seminário de entidades negras e educação SENENAE,¹³ uma professora fez a denúncia de perseguição por parte da diretora da escola estadual em que trabalhava. Segundo ela, a diretora dizia que seus cabelos estilo rastafari estavam afrontando os alunos. A professora foi afastada de suas funções e só pôde reassumir o cargo após ter feito denúncia da discriminação sofrida. Esses relatos também são freqüentes nos cursos de formação de que participo ou nos que ministro. Alunos que não querem ter aulas com a professora por ela ser negra, diretoras que questionam o modo de vestir das professoras negras, que fazem chacota com os penteados dos educadores são alguns exemplos. Mesmo não correndo o risco de perderem o emprego, pois os concursos públicos lhes garantem o ingresso e a permanência na carreira do magistério, o constrangimento e desrespeito sofridos pelos professores são intensos. No início do século XX, como mostra Müller (1999), as pessoas negras viam-se impedidas de seguir a carreira do magistério, principalmente, por aspectos relacionados à aparência física e ao padrão de “competência” para as funções que não poderiam nunca pertencer a uma mulher ou a um homem negro. Müller chama a atenção para a pouca presença da mulher negra no magistério no século passado. Nesse início de século XXI, podemos nos perguntar quantas somos¹⁴ nas escolas particulares? Considerando que nessas instituições, muitas vezes, os processos seletivos não são nada democráticos ou justos. Será que o critério de “boa aparência” norteia o sistema de recrutamento de professores? E mesmo nas instituições públicas de ensino, quantos são os negros? Com certeza, o número encontrado tanto nas escolas particulares quanto nas públicas não corresponderá ao percentual da população negra no Brasil, se nos basearmos nos dados que analisam a presença do negro no mercado de trabalho.

¹³ Terceiro seminário realizado pelo Centro de Estudos da Cultura Negra do Espírito Santo, em 2001.

¹⁴ Como professora negra me incluo nesse universo.

Em sua tese de doutorado, *Mulheres caladas: trajetórias escolares de professoras negras em Pelotas*, Silva (2000) buscou perceber, a partir de depoimentos de professoras negras sobre suas trajetórias escolares, as representações que deles emergiam. A pesquisadora elencou como objetivos: captar as representações presentes no cotidiano escolar; perceber como essas representações produzem/reproduzem, novas/velhas práticas; colaborar para desmistificar as representações naturalizadas; e a apontar para a possibilidade de construção de uma escola não-racista e de relações sociais mais justas.

A autora destaca a frase de uma professora entrevistada, “*ser professora para não passar a vida na vassoura*”, para exemplificar uma das representações presente na maioria das narrativas: “*ser professora é uma forma de melhorar de vida*” (SILVA, 2000, p. 10). Partindo dessa representação e tendo como suporte a teoria das representações, Silva (2000) refletiu sobre a produção/circulação de representações sobre o negro na sociedade brasileira e seus reflexos no cotidiano escolar. Para a autora, as professoras negras de Pelotas compreendem que ser professora significa sair, “escapar” do lugar social historicamente atribuído às mulheres negras além de significar o esforço dos negros na superação de processos discriminatórios.

Na pesquisa por mim realizada, pude constatar que, para algumas pessoas, o magistério era a possibilidade de não se tornar doméstica, em outros, a garantia de ter o Ensino Médio e em outras, ainda, o magistério aparece como uma escolha não muito bem pensada. Apesar disso, a profissão de professor traz um diferencial sócio-econômico em relação à maioria da população negra no Brasil.

Outro estudo, que a exemplo de Müller (1999) se situa na área de História da Educação, é o de Santos (2001) que pesquisa a inserção da mulher negra, que a autora nomeia *não branca*, no magistério primário no momento em que se abrem turmas no período noturno nos institutos de educação. A partir de análise documental e de entrevistas, a autora se deparou com histórias semelhantes às relatadas por Gomes (1995). Vivências com o preconceito e a negação da identidade negra foram apontadas como formas de se aproximarem do ideal da “professorinha de azul e branco”, que representavam verdadeiros símbolos da nacionalidade brasileira, idealizada conforme os padrões de cultura, estética e comportamento dos brancos. Aproximando-se desse padrão, as professoras negras estudadas por Santos (2001) afastaram-se de suas identidades étnico-raciais,

confirmando o quanto o negro, para ser aceito, ainda, tem que abrir mão de sua identidade e, muitas vezes, de si mesmo. Para a autora, assim como para Gomes (1995), a presença de mulheres negras no magistério significa o rompimento de diversas barreiras impostas aos negros no Brasil, principalmente, nos campos educacional e profissional.

Santos (2001) utiliza o termo *não branca*, pois as mulheres negras por ela entrevistadas encontraram dificuldades em se identificarem como negras. Essas professoras se autotransformaram com uma série de expressões para dizerem sua cor o que nos permite inferir que tiveram sérios problemas com sua identidade negra. Talvez, como Santos chama a atenção, essa tenha sido uma forma de serem aceitas no mundo dos brancos e corresponderem aos padrões estéticos do símbolo de professora que imperou durante muitos anos na educação.

O professor e as professoras por mim entrevistados, contrariamente às entrevistadas por Santos (2001), se autotransformaram como negros, mesmo os de tom de pele mais claros. No entanto, podemos dizer que as semelhanças com os estudos de Santos referem-se às experiências com a discriminação que essas professoras vivenciaram. Independente de se acharem, ou não, negros o racismo estava manifesto em suas vidas, pois para os que compartilham do ideal branco de beleza e humanidade, o que não é branco não tem o mesmo valor.

A pesquisa de Jesus (2002) teve como objetivo discutir a construção da identidade étnica de professoras negras da cidade do Rio de Janeiro, buscando evidenciar marcas de preconceito e de discriminação vivenciadas no cotidiano de vida e de profissão. A autora concluiu que as professoras, mesmo tendo enfrentado uma série de discriminações e vivenciado processos de negação de sua negritude, demonstraram, em suas ações diárias, a possibilidade de construir suas identidades étnico-raciais nas práticas cotidianas, apontando para novos caminhos de construção da identidade. Conseguiram isso porque, também, tiveram a oportunidade de compartilhar experiências que foram fundamentais para transformar a realidade de negação das raízes africanas. Essas experiências, segundo Jesus, têm suas bases:

No passado, na própria ancestralidade; podendo solidificar-se a partir de grupos de origem: família, por exemplo; tendo por base as referências religiosas e/ou culturais e artísticas; a partir do desvelamento da condição imposta pela realidade por meio da militância, participação em grupos; pela interlocução com a literatura acerca da

temática; enfim, pela tomada de consciência da posição que ocupa individual/coletivamente na sociedade (JESUS, 2002, p. 1).

Encontrei, nos percursos das professoras negras que pesquisei, semelhantes possibilidades de construção da identidade como as descritas por Jesus (2002), pois mesmo enfrentando uma série de desafios para aceitarem-se como negros, os professores por mim entrevistados não negaram a sua negritude. Encontraram, sim, diversas formas de expressá-la e vivenciá-la, mas sempre como negros. No entanto, veremos que o fato de assumirem-se como negros não garante posicionamentos únicos sobre as relações raciais e sua abordagem na vida profissional.

Outro estudo, o de Schusler (2002), resgata a trajetória de vida de uma professora negra no interior do Mato Grosso, em uma comunidade branca de migrantes descendentes de italianos e alemães. São relatadas, nesse trabalho, as dificuldades enfrentadas por essa professora negra para provar sua competência e ser aceita no “mundo dos brancos” e a série de discriminações por ela sofrida. Essa pesquisa evidencia que a presença do negro num universo marcadamente de brancos, no caso uma colônia alemã, pode potencializar visões de hierarquização social e racial semelhantes às de séculos passados. A professora negra, nesse mundo de brancos, é uma estranha por ser estrangeira, não era daquela comunidade, e por ser negra. Esse tornar o outro estrangeiro em suas próprias terras e espaços é típico do que o negro enfrenta quando ocupa territórios que não são tidos como seus.¹⁵

Uma outra pesquisa, a de Santos (2002), buscou compreender a ascensão social do negro no Brasil a partir de docentes universitários negros dos cursos de licenciatura. Em seu processo de investigação, Santos objetivava conhecer qual e como foi o processo vivenciado por esses professores desde sua formação escolar até tornarem-se professores do Ensino Superior e, também, identificar de que maneira lidavam com as questões étnicas e raciais em suas práticas docentes, uma vez que atuam na formação de futuros professores. O enfrentamento de diversas barreiras para chegar ao lugar de professor universitário é a marca das entrevistas realizadas pela autora. Os professores tinham que provar insistentemente sua

¹⁵ Muitos são os relatos, em conversas informais, sobre o desconforto em shoppings, restaurantes caros, lojas e clubes sofisticados, universidade, aeroportos e hotéis. Milton Santos, um dos maiores geógrafos do mundo, em palestra proferida em Belo Horizonte, no ano de 1996, citou duas situações dessa natureza; um em um voo internacional e outro em um hotel na capital mineira.

competência tanto para seus pares quanto para alunos e para a direção. Apesar dos cargos que ocupavam, continuavam sofrendo discriminações.

Assumindo um posicionamento diferenciado de algumas autoras aqui apresentadas, Silva (2003), ao pesquisar a trajetória de vida de professoras negras da cidade de Araraquara, questiona se realmente as mulheres negras ao ingressarem na carreira do magistério conseguiram sair da posição social atribuída ao negro. Para Silva, essas profissionais continuam expostas “às imagens estereotipadas, que assumem a ‘raça’ como verdadeiro estigma, como ‘cicatriz’ fixada no corpo, que é visível por meio de características físicas, especificamente, pela cor da pele, tida como sinônimo de inferioridade, incapacidade e depreciação social” (SILVA, 2003, p. 31-32). Silva não desconsidera que as professoras negras, ao assumirem a docência, não tenham fugido do “destino” traçado para milhões de afro-brasileiros, mas aponta como fundamental investigar as trajetórias dessas mulheres para constatar que apesar do novo lugar que ocupam, continuam sendo vítimas do preconceito e da discriminação. Demonstrando o quanto, ainda, estamos longe de acabar com o racismo em nosso país.

O estudo de Silva (2003) se aproxima da pesquisa que realizei, uma vez que, também, estava interessada na experiência de vida das professoras negras e na incidência dessa experiência nas práticas pedagógicas. No entanto, Silva assume uma postura de análise que acaba por desconsiderar a diversidade presente nos percursos das professoras e que possibilitaram diferentes formas de compreender as relações raciais. Ao adotar como categoria de análise os conceitos de *trânsfuga* e *oblato*¹⁶ trabalhados por Vieira (1999), em *Vidas de professores*, a pesquisadora acaba por enquadrar, de forma incisiva, as professoras por ela pesquisadas nessas duas categorias. Ao proceder dessa forma, desconsidera o esforço empreendido por algumas professoras no sentido de levar a discussão sobre as relações raciais para as escolas em que trabalhavam. Aliado a isso, atribui um peso ao trabalho dessas professoras que, além de terem que enfrentar cotidianamente a discriminação racial, teriam que primar pela qualidade de um trabalho com um tema tão difícil de ser abordado. Vejamos:

¹⁶ Para Vieira (1999) *trânsfuga* é “o indivíduo que recebe o novo mas não rejeita o velho. Incorpora no seu universo pessoal a aquisição cultural que dá uma nova dimensão à cultura de origem mas que não aniquila nem a substitui.” E *oblato* “corresponde justamente aos indivíduos que adquirem essa nova roupagem educacional, cultural, quando acedem a um grupo social e deixam outro, cujos valores passam a rejeitar” (p. 89).

Embora Nazaré tenha sido a única, entre as outras duas professoras, a demonstrar uma tendência a criar contextos mais reflexivos em sua atuação profissional, especificamente ao elaborar uma prática questionadora das concepções racistas existentes na sociedade brasileira e, em especial, nas escolas de Araraquara, ela, até então, não refletia, de maneira sistemática, investigativa e interpretativa, assim como idealizou Vieira (1999), sobre sua prática pedagógica com a temática racial, tendo como referência sua trajetória de vida (SILVA, 2003, p. 161).

As considerações feitas por Silva (2003) demonstram o quanto ela própria está envolta nesse ideal de professor *trânsfuga*, reflexivo, investigativo, o que a levou a adotar uma postura normativa em relação às professoras e a se esquecer de considerar que a experiência das pessoas é mais multifacetada. O processo de construção da identidade prevê avanços e recuos e, contemporaneamente, elas podem conviver com elementos que se contradizem, mas que não as impedem de confrontar seu percurso de vida com sua prática pedagógica numa postura investigativa e interpretativa. Confrontar-se com sofrimentos, ressentimentos, humilhações, negações de si mesmo não é tarefa fácil para nenhuma pessoa, muito menos para aqueles vindos de grupos estigmatizados há séculos.

Por último, Ribeiro (2003), em tese de doutorado, analisou a formação e a vida profissional de professores universitários de instituições públicas de São Paulo. Ribeiro constatou que o último ingresso maciço de afro-descendentes na docência da universidade pública paulista ocorreu nos anos 1980. A partir de então, o número de professores negros nas instituições de ensino superior praticamente não aumentou. Para a pesquisadora, o motivo é a diminuição da qualidade no ensino público, pois os professores que entraram na vida acadêmica há 20 anos tiveram melhor formação. O objetivo da pesquisa foi mostrar quais foram as oportunidades e como esses professores chegaram à carreira acadêmica.

Os professores entrevistados contaram sua vida escolar e profissional à pesquisadora. Dos dezessete entrevistados, quinze estudaram em escolas públicas de alta qualidade. A maior parte deles manteve um bom desempenho, apesar das dificuldades financeiras pelas quais passaram. De acordo com Ribeiro (2003), os professores entrevistados tinham uma formação muito boa. A maior parte deles estudou na Europa, onde fizeram o pós-doutorado, e dois, o doutorado. Vários deles entendem que a competência pode ser uma estratégia para evitar a discriminação racial no ambiente de trabalho. Para Ribeiro, há uma sutileza entre o que é

manifestação racista e o que é competição profissional. A pesquisadora percebeu também que, para aliviar o preconceito, alguns professores adotaram o casamento com brancas como passaporte de aceitação. Já as mulheres negras com atividades acadêmicas ou permanecem solteiras ou se casam com homens com um capital intelectual inferior ao delas, pois segundo os entrevistados, o homem negro afirma não ter mulheres negras nos espaços que frequenta, conclui Ribeiro.

Esses estudos revelaram-se fundamentais para as análises por mim empreendidas durante a pesquisa. Em alguns momentos, aproximar-me-ei das análises realizadas pelas pesquisadoras. Em outros, em função dos dados, procurarei incorporar “novas” visões sobre o significado das trajetórias dos professores, sujeitos desta pesquisa. As semelhanças existentes entre as trajetórias de professoras negras, apesar da diversidade de abordagens realizadas nas pesquisas citadas, revelam a necessidade de maiores investimentos nos processos de escolarização da população negra deste país.

Os estudos aqui apresentados revelaram a marcante presença da discriminação racial tanto na trajetória escolar quanto profissional de professoras negras independente da localidade ou época pesquisada. Se associarmos as constatações dessas pesquisas com dados relativos à presença do negro no mercado de trabalho, veremos que a maioria dos afro-brasileiros continua ocupando posições com baixa remuneração e baixa qualificação profissional.¹⁷ Apesar da crescente presença de negros no magistério,¹⁸ esse contingente ainda é pouco expressivo se comparado aos brancos. As desigualdades verificadas no acesso a oportunidades educacionais repercutirão nas desigualdades presentes, também, no mercado de trabalho para amplos setores da população negra. No entanto, os percursos biográficos elucidados pelas pesquisas aqui apresentadas demonstram que, para muitas professoras, a profissão docente representa uma forma de ascensão social se comparada a situação do negro brasileiro no mercado de trabalho. A maioria ocupa funções que exigem pouca qualificação profissional, pouca ou nenhuma escolaridade e oferecem salários baixíssimos.¹⁹

¹⁷ Ver dados do IPEA (2001) e IDH (2003) em anexos.

¹⁸ Infelizmente, ainda não dispomos de dados sobre quantos somos na carreira do magistério, posso inferir pela bibliografia sobre professoras negras e pela própria observação empírica que não somos muitos.

¹⁹ Ver mapa da população negra no mercado de trabalho/INSPIR/99.

CAPÍTULO 3

PERCURSOS DE FORMAÇÃO E DE TRANSFORMAÇÃO

No ano de 1925, as escolas admitiam as alunas negras. Mas, quando as alunas negras voltavam das escolas, estavam chorando. Dizendo que não queriam voltar à escola porque os brancos falavam que os negros eram fedidos.

Carolina de Jesus

A passagem acima, retirada do livro de Carolina de Jesus (1986), escritora brasileira pouco (re)conhecida no Brasil, retrata a forma como os negros foram historicamente tratados na escola: de maneira hostil e desumanizadora. Apesar de estarmos distantes muitos anos da infância de Bitita, personagem desse livro que sofre discriminação, nossas crianças negras ainda continuam sendo alvo de estranhamento por parte dos que acreditam em um único padrão de humanidade e de cultura. Apelidos, xingamentos, maus tratos são comuns na vida de alunos e alunas negros em muitas escolas brasileiras. As experiências escolares dos professores desta pesquisa vão demonstrar que ainda estamos longe de reverter o quadro de desigualdade e desrespeito aos afro-brasileiros presente no universo escolar.

Neste capítulo, analiso os percursos biográficos de quatro professoras e um professor considerando-os como algo singular. A partir dos depoimentos colhidos, foram elencados os temas para análise, são eles: experiência escolar, vivências com a discriminação racial e seus desdobramentos na vida dos professores, espaços e situações de formação das concepções sobre as relações raciais, a escolha pelo magistério e a atuação profissional. A partir desses aspectos, pretendo reconstruir os percursos biográficos dos professores me atendo às particularidades de cada um e, também, procurando pontos de convergências entre as experiências analisadas no

intuito de compreender que representações constroem sobre as relações raciais, na forma como foram vividas e seus desdobramentos em sua prática pedagógica.

3.1 O perfil das professoras e do professor entrevistados

Ao analisar os relatos feitos pelos professores, vimos que existem pontos comuns com relação às biografias e pontos que são singulares. Com relação, por exemplo, às experiências escolares, todos enfrentaram dificuldades em dar continuidade aos estudos, uns mais, outros menos. Em todos, há algum tipo de interrupção nos estudos seja por dificuldades financeiras seja por falta de motivação. As singularidades estão expressas na forma como cada um vivenciou e reagiu ao preconceito e à discriminação racial e como se deram os processos através dos quais, gradativamente, chegaram a perceber a condição do negro no Brasil.

A seguir, traçaremos um breve perfil desses professores com vistas a situar o leitor nas análises que virão em seguida.

- **Professora Maria Brandão dos Reis¹**

A professora Maria tem 40 anos, é solteira, não tem filhos e nasceu em Belo Horizonte. É filha de pai negro e mãe branca, o pai professor, a mãe dona de casa e semi-analfabeta. Ao falar do casamento inter-racial de seus pais, Maria associa o fato de seu

¹ Os pseudônimos foram por mim escolhidos como forma de homenagear personalidades fundamentais na história do povo negro no Brasil. Não tive a pretensão de escolher os nomes pelas coincidências de biografias e sim resgatar personagens negros, para muitos desconhecidos, devido a pouca atenção dada a memória e história dos negros brasileiros. A princípio, havia pensado em nomes mais contemporâneos como Lélia González, Beatriz Nascimento e Hamilton Cardoso, no entanto, essa escolha poderia causar estranhamento caso fôssemos tentados a associar a biografia desses militantes com os professores da pesquisa. Ver em anexo a biografia desses personagens.

pai ter casado com uma mulher branca por ser o único da família com curso superior. Os seus tios paternos todos se casaram com mulheres negras. Considera que as opções feitas por seu pai refletem a sua posição social de homem negro, com estudo e profissão. Interessante observar que, ao falar o porquê de sua escolha pelo magistério, em nenhum momento a professora se referiu à profissão de seu pai.

Estudou em escolas públicas do Ensino Fundamental ao Médio. Antes de fazer o magistério, iniciou o curso técnico de eletrônica. Como seu pai era professor, conseguiu uma bolsa de estudos em uma escola particular. As dificuldades materiais de se manter numa escola particular, mesmo com bolsa, aliadas ao fato de ser a única mulher e pobre na classe, fizeram-na desistir do curso. Esse fato foi bastante criticado por seu pai que julgou que Maria havia desperdiçado uma grande oportunidade. A professora fez magistério no Instituto de Educação e História na antiga FAFI-BH (Faculdade de Filosofia de Belo Horizonte), hoje UNI-BH (Centro Universitário de Belo Horizonte). Antes de ingressar na faculdade, prestou concurso na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e tornou-se professora da rede municipal de ensino no ano de 1984. Quando ingressou na faculdade, já era professora da rede municipal e teve que conciliar o trabalho em dois turnos com os estudos.

Participou de grupos de jovens ligados à Igreja Católica, na adolescência, e de organizações indigenistas, no final da década de 80 e início da década de 90. O trabalho nessas instituições foi realizado tanto em Belo Horizonte quanto em estados do Centro-Oeste e Norte do país. Passou por organizações do Movimento Negro, mas não permaneceu nelas. Retornou a Belo Horizonte, no ano de 1993, prestou novo concurso para professora de História na rede municipal, foi aprovada e classificada em sexto lugar. Reassumiu o trabalho nas escolas no mesmo ano.

No início de sua carreira, trabalhou em uma escola da regional Leste, de 1984 a 1989, ano em que se licenciou na prefeitura para ir ao Mato Grosso trabalhar com comunidades indígenas. Quando voltou, assumiu um cargo em outra escola da regional Leste. Por ter comprado um apartamento em Venda Nova, transferiu seus dois cargos para uma escola dessa regional. Atritos com o corpo docente da escola, por questões políticas, pedagógicas e pessoais, fizeram-na transferir-se novamente para duas

escolas da regional Leste. Em uma das escolas atuou no terceiro ciclo de formação,² no período diurno, e na outra escola trabalhou com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, lecionando a disciplina História. Na primeira escola afirmou ter conseguido realizar um trabalho mais efetivo com a questão racial. Na segunda, esse trabalho não aconteceu, pois, segundo Maria, o contexto era bem adverso devido, principalmente, ao descompromisso dos professores com a educação, de forma geral, além de adotarem uma postura preconceituosa. Atualmente, está envolvida com atividades em um partido político de esquerda e atua no sindicato dos professores da rede pública de ensino.

- **Professora Carolina de Jesus**

A professora Carolina tem 48 anos, é casada, tem um filho de nove anos. Seus pais eram negros, sua mãe um pouco mais clara que seu pai, segundo descrição de Carolina. Mãe lavadeira e pai pedreiro e analfabeto. De acordo com a professora, um dos motivos que a levou a seguir a carreira do magistério foi o desejo de ensinar seu pai a ler e a escrever, fato que não se concretizou, pois ele morreu antes de ela concluir o curso. Tem doze irmãos, a maioria de suas irmãs foi ou é doméstica.

Carolina cursou o primário em escola estadual de Belo Horizonte e teve dificuldades em concluí-lo, pois demorou a aprender a ler e foi reprovada. Aos 10 anos, transferiu-se para o noturno. Fez curso de admissão e, em seguida, um teste de seleção em uma escola particular para ingressar no antigo ginásio. Teve que trabalhar como caixa de um açougue para prosseguir nos estudos. Foi para outra escola particular com bolsa de estudos, terminou o ginásio, mas não quis continuar ali porque não queria fazer contabilidade, única opção de Ensino Médio naquela instituição. Carolina queria fazer o magistério e transferiu-se para outra escola particular. Terminou o magistério com dezoito anos. Essa idade foi fornecida por Carolina, mas nos parece que deveria ser um

² O terceiro ciclo de formação compreende parte do Ensino Fundamental com alunos em idade entre 12 e 14 anos.

pouco mais velha quando terminou o magistério, pois foi reprovada no primário, além de ter interrompido os estudos durante um tempo.

Ao terminar o magistério começou a dar aulas particulares em sua casa porque teve dificuldades em conseguir trabalho na rede estadual. Após um tempo, conseguiu um contrato na rede estadual e passou a trabalhar em várias escolas, ora atuando como supervisora, ora como regente, contabilizando dezenove anos na rede estadual, sem conseguir se efetivar.

Após cinco anos sem estudar, prestou o vestibular na Universidade Federal de Minas Gerais, foi aprovada e cursou pedagogia na modalidade de licenciatura curta. Atualmente, Carolina leciona como professora contratada em uma escola de Educação Infantil da rede estadual de ensino e trabalha com uma turma de segundo período (crianças com idade de cinco anos). Ocupa também o cargo de Auxiliar de Secretaria em escola da prefeitura. Nessa instituição e função, a professora é efetiva. Para complementar sua renda, vende frango assado nos finais de semana em um estabelecimento comercial situado na regional Leste.³

Carolina nunca retomou os estudos. O fato de possuir apenas a licenciatura curta tem trazido dificuldades para conseguir colocação melhor na rede estadual. Como regente em turma de Educação Infantil, recebe salário inferior ao dos outros profissionais que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A professora não desenvolve nem desenvolveu projetos com a temática racial nas escolas em que trabalha.

• Professora Antonieta de Barros

A professora Antonieta tem 39 anos, é solteira, não tem filhos e é natural de uma cidade do norte de Minas Gerais. Seus pais são negros. A mãe era dona de casa e o pai caminhoneiro. A mãe possuía dois anos de escolarização, o pai, atualmente

³ Dado baseado nas anotações feitas no caderno de campo.

aposentado, nunca ingressou na escola. Tem dez irmãos com diversas profissões, como mecânico, serralheiro, enfermeira, motorista. Coursou o primário em escola pública no interior, tendo sido reprovada uma vez. Aos doze anos veio morar em Belo Horizonte para “tentar melhorar de vida”, segundo suas palavras. Como já havia passado o processo para conseguir vaga nas escolas públicas da capital, fez a 5ª série em uma escola particular. No ano seguinte, fez o teste de seleção em uma escola estadual da regional Leste, conhecida na época como Polivalente, onde concluiu o Ensino Fundamental.

Prosseguiu nos estudos incentivada por seus familiares e decidiu-se pelo magistério mais por insistência da família que por vontade própria. Coursou o magistério no Instituto de Educação de Minas Gerais. Concomitante ao período em que fazia o magistério, trabalhava como estagiária na Caixa Econômica Federal, a qual possuía um programa de empregabilidade para alunos do Ensino Médio de escolas públicas. Ao terminar o magistério, foi trabalhar numa empresa de catálogos de telefone por indicação de um amigo de sua irmã. Na mesma época, prestou vestibular para História na FAFI-BH, iniciando seu curso superior nessa intuição. As dificuldades em conseguir crédito educativo e a necessidade de ajudar financeiramente a família fizeram com que Antonieta abandonasse a faculdade.

Logo em seguida, mais uma vez por incentivo de familiares e amigos, fez concurso para professora na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Assumiu o cargo de professora em 1986, em uma escola da regional Venda Nova atuando como regente em turmas de série iniciais do Ensino Fundamental.

Em 1987, tentou vestibular na mesma faculdade, dessa vez, para Comunicação Social, pois queria ter outras alternativas ao magistério, apesar de informar que estava gostando muito de ser professora. Coursou a faculdade de comunicação com mais facilidade em bancar os custos.

No ano de 1992, foi eleita vice-diretora da escola em que ingressara em 1986, exerceu a função no período de 1993 a 1996. Nessa escola, a partir do segundo ano de sua entrada na rede municipal, já desenvolvia projetos voltados para a questão racial. No

cargo de vice-diretora, realizou diversas ações e projetos destinados a dar maior visibilidade à cultura negra na escola, trabalhando na perspectiva de aumentar a auto-estima das crianças.

Terminado o mandato de vice-diretora, Antonieta decidiu transferir-se de escola, uma vez que residia na regional Leste e queria ter novas experiências em outras escolas. Foi para uma das escolas da regional Leste. Permaneceu nessa escola somente por um ano. Por motivos políticos, pedagógicos e questões referentes à forma como a escola lidava com as relações raciais, transferiu-se de escola. Foi para uma escola situada numa das maiores favelas de Belo Horizonte, trabalhando no ensino noturno com EJA. Em seguida, foi para a direção do Sind-UTE, mas saiu um ano antes de terminar seu mandato.

Retornou para esta última escola e participou do processo de seleção para atuar no Curso de Formação dos Educadores da Infância – CFEI, ligado ao CAPE - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Trabalhou no referido curso durante dois anos. Retornou a sua escola de origem na regional Leste, acumulando, também, função de conselheira no Conselho Municipal de Educação. Em sua trajetória, teve contato com organizações e pessoas do Movimento Negro, embora nunca tenha se filiado a organizações dessa natureza.

Atualmente está licenciada da escola para estudos de mestrado.

- **Professora Luíza Mahin**

A professora Luiza tem 50 anos, é solteira, não tem filhos e é natural de Belo Horizonte. Filha de pai bancário e mãe dona de casa, ambos negros. Tem seis irmãos, dos quais apenas um não tem curso superior.

Estudou em escolas públicas do Ensino Fundamental ao Ensino Superior. Fez o científico no Colégio Municipal e cursou Química na UFMG, foi reprovada uma vez no Ensino Fundamental. A professora começou a trabalhar quando estava cursando o

Ensino Médio. Quando estava na faculdade, começou a dar aulas de Química em uma escola particular na região de Venda Nova. Desentendimentos com a direção a fizeram sair do emprego. Depois de terminar o curso universitário, tentou emprego como química em empresas particulares, mas foi barrada, de acordo com Luíza, por ser negra.

Em seguida, assumiu cargo de professora no Ensino Médio em escola estadual na regional Leste, como contratada, e efetivou-se através de concurso público anos depois. A professora também trabalha na rede municipal de ensino, só que, atualmente, exerce a função de tesoureira. Por motivos de saúde não atua mais na regência.

Na escola estadual, trabalha com prática de laboratório de Química. Há cinco anos, trabalhou em outra escola particular na regional Noroeste, mas decidiu sair porque julgou que suas aulas estavam sendo prejudicadas por questões organizativas da escola, como aulas colocadas sempre nos últimos horários do noturno, além da constante vigilância feita por parte da direção com relação ao trabalho dos professores. Enfatizou que não tem vontade de trabalhar novamente em escolas particulares, aquela “teria sido a segunda e última vez”.

Trabalha nessa escola estadual há dezenove anos e realiza todos os anos um projeto intitulado *ECOFETEC – Feira de Ecologia e Cidadania*, no qual os alunos escolhem, a partir de uma listagem elaborada pelos professores, temas de seu interesse, geralmente voltados para questões de meio ambiente. Esse trabalho já foi premiado e indicado pelo MEC como uma experiência aplicável em outras escolas de Ensino Médio. Ela fala desse projeto com muito orgulho e empolgação.

A professora Luiza não desenvolve trabalhos voltados para a temática das relações raciais. Porém, nas duas escolas em que trabalha, existem algumas ações por parte de determinados professores que desenvolvem o tema na sala de aula. Luiza atua, ainda, como catequista em uma igreja católica próxima a sua casa na regional Noroeste.

- **Professor Luiz Gama**

O professor Luiz tem 32 anos, é natural de São Paulo, é casado e tem dois filhos. Filho de pais negros, seu pai foi coordenador de cursos do SENAC (Serviço Nacional do Comércio) e sua mãe possuía uma pequena empresa de confecção. Ocupações que davam a sua família uma condição econômica boa, de acordo com ele. Luiz frequentou escolas públicas até o Ensino Médio. Fez curso pré-vestibular em um dos estabelecimentos mais caros de São Paulo, segundo ele. Ingressou na faculdade de medicina em Vassouras, Rio de Janeiro, no ano de 1989.

De acordo com Luiz, devido a dificuldades financeiras enfrentadas por sua família, a partir do governo Collor, começou a se deparar com uma série de empecilhos para se manter na faculdade privada. Tentou crédito educativo e bolsa de estudos, após não obter sucesso nessas tentativas, abandonou o curso de medicina e retornou para São Paulo.

Ao se deparar com a difícil situação financeira de sua família, decidiu trabalhar de lavador de carros no lava jato montado por seu pai. Esse foi o seu primeiro emprego. Logo em seguida prestou, vestibular para Química em uma instituição privada. Iniciou seus estudos na faculdade no período noturno e custeava com o trabalho no lava jato.

Antes de terminar a faculdade, começou a dar aulas em uma escola pública de São Paulo e filiou-se ao sindicato dos professores. Nesse período, começou a ter contatos com pessoas e organizações do Movimento Negro, como MNU – Movimento Negro Unificado e APN's – Agentes Pastorais Negros. Não ficou no MNU por considerar a postura da organização muito radical. Com relação aos APN's, apenas conviveu com uma pessoa ligada a esse grupo, mas não fez parte do mesmo. Ele deu continuidade a sua militância com a questão racial no sindicato dos professores. Participando de diversos congressos locais e nacionais. Em um desses congressos, conheceu sua atual companheira e decidiu vir para Belo Horizonte, em 1997, para ficar com ela.

Começou a lecionar em escolas estaduais da capital mineira como contratado, atuando no Ensino Médio. Fez o curso de especialização em Educação no CECIMIG (Centro de

Ensino de Ciências Matemáticas) da UFMG. Em 2001, prestou concurso no Estado para professor de Química e foi convocado para trabalhar em escolas da rede estadual. Possui dois cargos nessa rede distribuídos em duas escolas da regional Leste. A escolha dessas escolas deveu-se ao fato de serem próximas de sua residência e também por ter feito opção em trabalhar em uma região onde existe um grande contingente de população negra.

Faz parte de uma organização local do Movimento Negro, além de integrar a CONEN – Coordenação Nacional das Entidades Negras – e o Fórum Estadual de Entidades Negras Zumbi dos Palmares. Nas duas escolas em que trabalha, aborda a questão racial em suas aulas de Química, além de propor e realizar projetos que, algumas vezes, atingem um número maior de alunos, mas isso somente em uma das escolas, na outra, segundo Luiz, não encontra muito espaço para esse tipo de trabalho.

Criou em 2002, juntamente com outros professores das escolas em que trabalha, um grupo de estudos interdisciplinares que tem como objetivo preparar os alunos para o vestibular e trabalhar com formação política dos mesmos, é dada preferência para alunos negros.

3. 2 As experiências escolares dos professores e seus contextos político-sociais

As experiências escolares das quatro professoras e do professor são marcadas por situações que geraram interrupções em seus processos de escolarização. Essas situações estão relacionadas a diversos fatores como dificuldades financeiras enfrentadas por todas as famílias e a vivência com o preconceito e a discriminação racial. A forma como essas experiências são vivenciadas exercem influências em suas vidas pessoais e profissionais, determinam “escolhas” e “opções” e posicionamentos. E, ao mesmo tempo, retratam parte da realidade vivida pela maioria da população negra,

no que diz respeito ao seu acesso e permanência nas instituições de ensino. Vejamos o quadro a seguir:

Nomes	Ensino Fundamental Turno	Ensino Médio Turno	Ensino Superior Turno	Descontinuidades nos estudos	Reprovações
Maria Brandão dos Reis	Escolas públicas Diurno	Escola particular e escola pública Diurno e noturno	Escola particular Noturno	Sim Ensino médio	Não
Carolina de Jesus	Escolas públicas e particulares Diurno e noturno	Escola particular Noturno	Escola pública Noturno	Sim Ensino Fundamental, Médio e Superior	Sim No ensino fundamental
Antonieta de Barros	Escolas públicas e particulares Diurno	Escola pública Noturno	Escola particular Noturno	Sim Ensino Superior	Sim No Ensino Fundamental
Luiz Gama	Escolas públicas Diurno	Escola pública Diurno	Escola particular Noturno	Sim Ensino Superior	Não
Luiza Mahin	Escola pública Diurno	Escola pública Diurno	Escola pública Diurno	Não	Sim No Ensino Fundamental

Esse quadro nos permite observar que quatro dos entrevistados tiveram acesso à escola pública do Ensino Fundamental ao Médio. Note-se que, quanto ao Ensino Superior, esse quadro se modifica. Somente as professoras Carolina e Luíza, coincidentemente as mais velhas, cursaram uma faculdade pública. E, justamente uma das professoras que mais sofreu interrupções em seus estudos, tendo cursado boa parte do Ensino Fundamental e Médio em escolas privadas, conciliando desde cedo

estudo e trabalho, é uma das que entrou para uma faculdade pública para um curso de licenciatura curta no período noturno.

Podemos ver que a trajetória escolar de Carolina é singular, pois teve muitas dificuldades para prosseguir nos estudos. É a única a mencionar dificuldades de aprendizagem de forma explícita. Ao perguntarmos o motivo porque havia se transferido para o noturno, na quarta série, Carolina disse que teve dificuldades com o aprendizado da leitura e da escrita tendo sido reprovada nas séries iniciais.

Para Carolina suas dificuldades com os estudos estavam relacionadas a forma como seus pais falavam:

Mas... é... meus pais eram do interior, então tinha aquele negócio, é... falar um pouquinho errado, né? Então eu custei corrigir. Custei a corrigir porque eu falava: “nós vai, nós foi..”. (risos). Mas coitados, né? Eles não eram formados nem nada. Papai inclusive era... ele era analfabeto, né? Mamãe estudou até a 3ª série. Mas aí eu fui lutando na minha vida (Professora Carolina de Jesus).

Vemos que ela não atribui suas dificuldades à escola ou ao tratamento que recebia dos professores ou a algum tipo de preconceito. A professora parece ter interiorizado que as razões de seus “fracassos” diziam respeito a ela, individualmente. A trajetória escolar de Carolina foi interrompida assim que concluiu o primário. Vinda de uma família numerosa, a professora é impedida de prosseguir o seu processo de escolarização, segundo ela, devido a dificuldades financeiras de seus pais:

Eu fiz uma pausa muito grande, né? Porque eu não fui continuando, não. Porque na época minha tinha que pagar... tudo era pago, né? Não é igual como hoje que é gratuito, não. Tudo era pago. Aí meus pais assim... mamãe era doméstica, né? Lavava roupa pra fora pra ajudar meu pai, meu pai também ganhava muito pouco, então... muitos filhos, né? Ele tinha... eu tinha 12 irmãos, então ele falou: – ‘Se eu pagar pra você tem que pagar pra todos, então infelizmente ninguém vai estudar’. Mas eu naquela boa vontade, naquela persistência, né? (Professora Carolina de Jesus).

A situação descrita por Carolina apresenta muitas semelhanças com as histórias de diversas crianças negras desde a abolição da escravidão. O difícil acesso ao ensino

oficial, as interrupções, “as dificuldades de aprendizagem”, dificuldades materiais, abandono dos estudos para trabalhar, falta de vagas nas escolas, dentre outras, são situações que contribuem para engrossar os dados sobre a baixa escolarização dos negros no Brasil.

A idade de Carolina nos permite fazer algumas inferências a respeito de sua trajetória escolar. No período em que Carolina iniciou seus estudos, início da década de 1960, não havia escola pública de Ensino Fundamental para todos os que procuravam escolarização. Até a quarta série ou quarto ano primário, como se dizia na época, o atendimento era maior. Mas, com relação ao ginásio, as coisas começavam a se complicar. Para ingressar numa escola pública e completar o que chamamos hoje de Ensino Fundamental, era necessário fazer prova de seleção nas poucas escolas públicas existentes. A outra alternativa era conseguir uma vaga em escolas particulares de baixa qualidade que proliferaram em diversos bairros da cidade. Para custear as mensalidades recorria-se a bolsas de estudo junto a deputados e vereadores.

De acordo com Cunha e Góes, com a tomada do poder pelos militares, em 1964, as verbas públicas destinadas ao ensino eram transferidas às instituições particulares que se encarregariam de escolarizar as crianças que não tinham acesso a escola pública:

As bolsas de ‘obrigatoriedade escolar’ são dadas a crianças de sete a 14 anos de idade que não conseguem vaga em escola pública nas proximidades de sua residência. Essas bolsas são distribuídas na periferia dos municípios, justamente onde reside a população mais miserável e onde a rede pública é diminuta. Em seu lugar proliferam escolas privadas que subsistem às custas das bolsas de estudo, conferidas, tradicionalmente, por intermediação político-partidária (CUNHA E GÓES, 1989, p. 46).

Naquele tempo, as escolas públicas ainda gozavam de certo *status* se comparadas às escolas particulares. Imperava para esses estabelecimentos de ensino, aos quais Cunha e Góes (1989) faz referência, o *slogan* “pagou, passou”. Carolina cumpriu boa parte de sua escolaridade em escolas desse tipo.

Mesmo com um percurso escolar marcado por interrupções e dificuldades de aprendizagem, Carolina concluiu o magistério e, cinco anos depois, prestou vestibular

na Universidade Federal de Minas Gerais para o curso de pedagogia, licenciatura curta.⁴ Não desconsiderando o pouco *status* associado a essa modalidade de ensino superior, Carolina venceu diversas barreiras para continuar e concluir os estudos, lançando mão de algumas estratégias para driblar suas dificuldades.

Aí eu fui fazer a prova oral. Aí cheguei lá... eu não aprendi na 4^a série o que era substantivo, é... sentença matemática eu não aprendi, sabe? Muitas coisas assim que eu não sabia, mas só do professor olhar meus objetos assim, sem falar nada, eu fui, né? Falando... (risos) E consegui passar. Por exemplo, quando ele falava substantivo comum, ele despistadamente olhava pro quadro, aí eu falava: – Quadro, cadeira, mesa (Professora Carolina de Jesus).

No exemplo acima, Carolina explica como conseguiu passar no teste de seleção para ingressar no ginásio em uma escola particular, demonstrando que, como faltaram os conteúdos necessários para realizar a prova oral, contou com a cumplicidade do professor que aplicava o teste. Mas apesar de considerar que Carolina venceu muitas barreiras ao conseguir ingressar em uma faculdade pública, a forma como se deu sua trajetória escolar trouxe conseqüências não muito positivas para a sua inserção no mercado de trabalho.

Aí eu fiz lá normal e formei com 18 anos, sabe? Dezoito anos. Aí eu tive muita dificuldade de conseguir uma vaga na... no Estado. Eu trabalhei, formei, aí comecei a dar umas aulinha particular e tal, aí depois fui trabalhar no Estado, né? (Professora Carolina de Jesus).

Diante do questionamento sobre sua não inserção na carreira do magistério na rede municipal, Carolina faz referência a suas dificuldades com os conteúdos de língua portuguesa e literatura que a impedem de ser aprovada nos concursos. Pode-se ver que sua formação acadêmica não lhe garantiu plenas condições de inserção no mercado de trabalho.

⁴ Essa modalidade de Ensino Superior com carga horária reduzida existiu nas faculdades brasileiras até meados dos anos 80, quando foi extinta.

Rachel de Oliveira, em artigo que estabelece uma relação entre o currículo escolar e o *curriculum vitae*, chama a atenção para a importância do “currículo escolar como um componente indissociável da história de vida dos indivíduos, em conjunto, currículo escolar e *curriculum vitae* expressam o poder de articulação do indivíduo na sociedade” (OLIVEIRA, 1997, p. 79). Nesse aspecto, destaca o fato de que, como a maioria dos negros no Brasil tem um ensino de péssima qualidade, isso influenciará decisivamente na sua colocação no mercado de trabalho.⁵ Apesar de Carolina estar trabalhando na rede pública, possui um salário menor que muitos professores que têm curso de licenciatura plena ou concursados da rede municipal. Para complementar a renda familiar, conforme informado anteriormente, vende frango assado nos finais de semana.

Já o caso de Luíza destoa um pouco dos outros porque, apesar de ter cinquenta anos, realizou todos os seus estudos em escola pública. É curioso se compararmos com o percurso de Carolina, pois ambas são da mesma geração. Chamamos atenção para o fato de que, apesar de Luíza ter dito que sua família era “muito” pobre na época em que estudava, sua condição de vida talvez tenha sido melhor que a das outras entrevistadas, lembramos também que seu pai era bancário, diferentemente da profissão exercida pelo pai de Carolina que oferecia uma remuneração menor. A própria professora cita os incentivos constantes recebidos dos pais para que os filhos estudassem e diziam que os estudos eram a única coisa que poderiam deixar para eles. Luíza enfatiza muito esse aspecto familiar para explicar como conseguiu certa estabilidade material na vida. Os exemplos de seu pai, da mãe e da avó materna foram interpretados como significativos para a sua vida acadêmica e profissional. Luíza ingressou numa universidade federal sem passar por cursos pré-vestibulares e recorda-se que foi reprovada apenas uma vez no ginásial.

As demais professoras, apesar de terem se submetido a provas de seleção para ingressarem no curso de magistério no Instituto de Educação, não mencionaram dificuldades relacionadas à questão de falta de vagas. Antonieta, ao se transferir para a capital mineira, chega a mencionar que teve que estudar um ano em escola particular,

⁵ Trataremos mais adiante da questão do negro no mercado de trabalho ao analisarmos a “escolha” dos professores pela carreira do magistério

pois já havia encerrado o processo para conseguir uma vaga na escola pública. As dificuldades vivenciadas por Antonieta, segundo ela, eram de outra natureza, estavam intimamente ligadas ao isolamento sofrido por sua condição de criança negra, em cidade do interior de Minas Gerais, atribuindo a isso os motivos de ter sido reprovada na escola primária.

Maria interrompeu o curso de eletrônica, numa escola particular onde era bolsista, por questões financeiras, não tinha condições de adquirir os materiais pedidos pelos professores e acabou se “desinteressando” pelo curso. Parte do período de escolarização das professoras Maria e Antonieta coincide com o momento em que ocorre o início do processo de ampliação do número de vagas nas escolas públicas do país. Entretanto, elas não fazem referência à forma como ingressaram na segunda etapa do Ensino Fundamental. Luiz, por ser o mais jovem, estudou em um contexto em que houve uma expansão bem maior das vagas nas escolas públicas. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas por diversas crianças na escola pública, o processo de expansão de vagas nessa rede de ensino foi fundamental para a população negra no sentido de ter acesso à educação formal

As maiores dificuldades, no Ensino Superior, foram enfrentadas pelos professores Luiz, Maria e Antonieta. Maria teve que conciliar dois turnos de trabalho como professora do Ensino Fundamental e o curso de História em período noturno em uma instituição particular. Atrasos constantes são fatos lembrados por Maria nessa fase de sua vida.

Antonieta, em sua primeira tentativa de cursar uma faculdade, enfrentou dificuldades financeiras para se manter no curso e, mesmo trabalhando em uma empresa de catálogos telefônicos, não conseguiu custear os estudos, pois tinha que ajudar a família. Tentou sem sucesso o crédito educativo, desistiu da faculdade e só retornou em outro curso, Comunicação, quando já estava lecionando na rede municipal de ensino.

Luiz, que na época em que estudava tinha uma condição financeira mais favorável,⁶ se comparada a da maioria da população negra brasileira, manteve seus estudos em escolas públicas sem interrupção até o Ensino Médio, e frequentou, inclusive, um curso pré-vestibular dos mais caros de São Paulo, segundo o professor. Prestou vestibular para medicina, em 1988, e começou seus estudos universitários em uma faculdade privada na cidade de Vassouras, no Rio de Janeiro, no ano de 1989. Logo após um ano de curso, Luiz passou a ter dificuldades para se manter na faculdade, principalmente, por questões financeiras. A partir do início do governo Fernando Collor de Melo, a família de Luiz, até então bem estabelecida, em sua concepção, começou a entrar em decadência. Sua mãe, que era uma micro-empresária do setor de confecção, perdeu suas máquinas e encontrou muitas dificuldades para manter seus funcionários. Segundo Luiz, o principal motivo para o abandono da faculdade, estava relacionado a suas dificuldades financeiras provocadas pelos planos econômicos do governo Collor.

Aí, posteriormente, minha mãe foi perdendo as máquinas, foi ficando aquele arrocho, dinheiro aplicado em poupança e aí foi, a queda financeira na família, e eu fui obrigado a deixar a universidade. Eu me lembro que eu ainda saí batalhando bolsa, essas coisas, crédito educativo que tava bloqueado, o Collor bloqueou o crédito educativo, aí eu fiquei um mês sem pagar a universidade e aí já saí atrás de bolsa. Eu fui procurar o dono da universidade na época é o General S. que falou assim: – “se você não tem condições de estar aqui é melhor que você não esteja” (Professor Luiz Gama).

Se voltarmos um pouco a esse passado não muito remoto, lembraremos que o governo do presidente Fernando Collor de Melo, primeiro governo eleito pelo voto direto desde Jânio Quadros em 1960, ficou marcado por suas políticas econômicas de impacto. Numa tentativa de combater a inflação e estabilizar a economia, foi lançado o Plano Collor, que se baseou em um confisco de depósitos das contas correntes e poupanças e no congelamento de preços. As tentativas de Collor não deram certo. A economia não reagiu como era esperado e entrou em recessão, seguida de uma onda de desemprego. Esse quadro gerou muita insatisfação popular e a isso se somou o fato de que esse governo estava envolto em um emaranhado de corrupções de todas as

⁶ De acordo com Luiz, na época em que estudava seu pai possuía um salário referente a vinte salários mínimos, lembrando ainda que sua mãe possuía uma micro-empresa de confecção.

ordens. A impopularidade do presidente e as denúncias de corrupção levaram ao *impchement* no ano de 1992.⁷

Consideramos que os impactos causados pelo Plano Collor desestabilizaram economicamente muitas famílias, mas nos perguntamos se o que ocorreu com Luiz acontecesse a uma família de brancos os efeitos seriam os mesmos? De acordo com d'Adesky (2001), as dificuldades econômicas podem trazer alguns empecilhos para um branco de classe média, mas o mesmo não terá suas aspirações dilaceradas. Ele tem a seu favor todo um arsenal simbólico que diz respeito a possibilidade concreta de seu grupo étnico-racial de poder alcançar posição de prestígio. Os brancos são maioria nas universidades, nos postos de poder, na mídia. Essa visibilidade tem como consequência a naturalidade da idéia de possibilidade de ascensão social, logo, o jovem branco terá suas esperanças estimuladas o que o leva a redobrar seus esforços.

Vemos que Luiz redobra seus esforços para se manter no curso de medicina procurando formas para se manter na universidade. A conversa com o diretor foi traumática e demonstra que Luiz estava ocupando um espaço que não “deveria ser dele”, com relação aos brancos. Luiz, jovem negro de classe média, não pôde compartilhar plenamente a mesma satisfação de um jovem branco em igual condição social “os fatores classe e raça conjugam-se sem ambivalência, caracterizando para ele um acesso truncado em relação aos bens e funções de prestígio cuja posse atesta uma mais-valia em termos de privilégios e vantagens” (D'ADESKY, 2001, p.81). A partir do momento em que se vê obrigado a abandonar o curso de medicina, iniciou-se um verdadeiro “calvário” para o futuro professor. Isso porque ele passou a se deparar com a presença do racismo em sua vida e foi a partir daí que “descobriu” que ser negro no Brasil é ser diferente e viver em condições de desigualdade.

⁷ www.portalbrasil.eti.br/politica_presidentes, 20/09/03.

3. 3 “Processos de passagem”: as experiências com a discriminação racial e seus desdobramentos na vida dos professores

A construção da identidade passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (Nóvoa, 2000, p.16).

Utilizamos a expressão *processos de passagem* tomando-a de empréstimo de Silva (2000), quando comenta o esforço das pessoas negras para ocuparem um outro lugar social, confirmando a luta diária do negro, em geral, e da mulher negra, em particular, no enfrentamento do racismo e na busca de formas de superarem a si mesmas. Para Silva “essa luta envolve um processo lento e difícil em que o reconhecimento da introjeção da cultura branca vem acompanhado do sofrimento no reconhecimento das discriminações” (SILVA, 2000, p. 9). Como nos diz Nóvoa (2000), é preciso tempo para que as pessoas possam mudar, tornarem-se outras sem perder a si mesmas, são processos que não têm linearidade nem mesmo prazos definidos ou etapas preestabelecidas.

A biografia dos professores negros demonstra que cada um, com suas vivências, teve que retomar uma série de experiências, num processo de reorganização de tudo o que tinham vivido até o momento da compreensão do significado do que é ser negro. Para alguns, o processo de reconhecimento da discriminação foi lento e difícil, marcado por culpa, dúvida e ressentimento. Tal processo compreende situações decisivas tais como transferência de cidade, ressentimento com a discriminação, sentimento de estar em lugar errado, dentre outros. Quero chamar a atenção para o fato de não existir um momento único, comum a todos os sujeitos, ao mesmo tempo em que não existe uma simples passagem de um estado para outro (MCLAREN, 1992). Nesse sentido, não se trata de um rito⁸ de passagem e sim de um processo. Nos ritos de passagem, a

⁸ O rito aqui compreendido conforme definição do Dicionário de Antropologia: “Seqüência ou série de atos em geral por questão religiosa ou mágica, imposta pela tradição. Surgem em meio ao modo de vida cotidiana de um povo” (WINICK, 1969, p. 542). E rito de passagem: “Cerimônias dedicadas a certos momentos chaves como o nascimento, a puberdade, o matrimônio e a morte. Ritos que separam uma pessoa de associações prévias, ritos que preparam para um período marginal e ritos de agregação a

mudança se dá no plano da identidade e das diferentes formas de participação social que pressupõe uma mudança. No entanto, trata-se, aqui, de conjuntos de situações e contextos que influenciaram a forma como cada professor passou a compreender a questão racial. Muitas vezes, a “passagem” se dá através de reelaboração no tempo, de diferentes situações vividas, criando um nexos entre essas situações que passam a ter novo sentido para o sujeito.

A biografia individual se articula com o momento histórico e social no qual cada um esteve e está inserido. A possibilidade de transitar em contextos diversos, bem como de ter contato com movimentos sociais e/ou pessoas do Movimento Negro, pode ser considerada como um ingrediente potencializador dos processos de mudanças sofridos pelos professores.

Com relação aos sujeitos desta pesquisa, veremos que a tomada de consciência de que ser negro significa ser discriminado, provoca reações que podem gerar uma série de sentimentos e estados emocionais, tais como o ressentimento por ter que abandonar o sonho de ser médico; o desgosto pela escola e o desejo de abandonar os estudos devido ao tratamento hostil a que são submetidos; a negação da incidência do racismo em suas vidas; momentos de depressão e angústia por ter vivido tanto tempo sem se darem conta de como a discriminação racial havia se manifestado em suas vidas; conformismo ou subterfúgio através dos quais a pessoa tentará convencer a si mesma de que a discriminação não lhe abala. Além desses sentimentos, ocorrerem alguns desdobramentos de cunho mais politizado possibilitando posteriores engajamentos em movimentos sociais e em atividades anti-racismo.

As experiências com a discriminação racial foram percebidas, como tal, em momentos diferentes na vida das pessoas, alguns só se deram conta da existência do preconceito com relação aos negros na fase adulta. Quando isso acontece, fazem uma espécie de *feed-back*, revendo o passado e compreendendo que já haviam experienciado o racismo num momento em que não compreendiam o que isso significava. Para outros,

que incorporam a uma nova existência. Os ritos de passagem desenvolvem-se em um estado emocional que facilita o passo entre o velho e o novo” (*Ibidem*, p. 543).

a visão de naturalidade do tratamento desigual dispensado aos negros permanecera até a oportunidade de estabelecer outros tipos de relações com pessoas negras e brancas, participar de reuniões e eventos do Movimento Negro, conviver com pessoas que têm um maior entendimento das questões raciais. Todos os professores da pesquisa reconheceram que foram discriminados. Veremos que a forma como compreenderam e reagiram a essa discriminação será resultado de suas experiências de vida como pessoa negra.

As experiências com a discriminação terão como palco a escola – tanto quando eram estudantes, quanto como de profissionais –, o mercado de trabalho, a vizinhança e determinadas instâncias do próprio movimento social. Por outro lado, pessoas e espaços sociais, como família, amigos, sindicato e movimentos sociais também são fundamentais para fomentar as diversas formas de compreender o racismo no Brasil e reagir a ele.

A forma como cada professor reagiu aos preconceitos e como os re-significou na vida adulta, dependeu das oportunidades de convivências com pessoas ou situações que promoveram uma maior reflexão a respeito das relações raciais. Compreendo que diferentes formas de estar no mundo fazem parte da própria diversidade da vida social. Mesmo que encontremos muitas semelhanças entre os percursos dos sujeitos da pesquisa, as concepções a respeito das relações raciais foram elaboradas das mais variadas formas interferindo, inclusive, na maneira como atuam pedagogicamente, empreendendo, ou não, ações anti-racismo.

Essas diferenças de posicionamentos podem demonstrar a importância da compreensão dos percursos biográficos desses professores, bem como, dos contextos que propiciaram os processos de aprendizagem a respeito das relações raciais em suas vidas. Mas, que contextos e processos foram esses? Como cada professor vivenciou e interpretou as discriminações sofridas? Como passou a reagir a partir daí? São questões que pretendo responder baseando-me nos pressupostos apontados por Vieira (1999) de que o pensamento das pessoas em sua singularidade é resultado de uma construção social e que essa construção se dá ao longo da história de vida de cada sujeito. Para ela, “pelo fato de as crenças e as práticas sociais nos chegarem do

exterior não quer dizer que as recebamos passivamente e sem a submetemos a modificações (...). Não há conformismo social que não comporte toda uma gama de matizes individuais” (VIEIRA, 1999, p. 34). Nesse sentido, reiteramos a necessidade de compreender e interpretar as concepções e posicionamentos dos sujeitos da pesquisa considerando não só as semelhanças nos percursos, mas as particularidades dos contextos vividos e das elaborações e representações daí advindas.

Dito de outro modo, a forma como cada sujeito vivencia a discriminação racial e suas reações a partir daí trazem contribuições importantes para a compreensão dos processos de constituição da identidade negra de cada professor. Assim como o estudo dos percursos biográficos é fundamental para a compreensão dos processos identitários, no caso específico da identidade negra, a forma como se constituem a percepção e as reflexões sobre as relações raciais na vida das pessoas é igualmente importante se quisermos alcançar um grau maior de compreensão a respeito de como os professores negros elaboram sua própria identidade étnico-racial.

Ferreira (2000), em estudo sobre o desenvolvimento da identidade negra, identifica quatro estágios que considera fundamentais para a constituição da identidade dos afro-descendentes⁹ que consideramos importante retomar aqui:

- submissão, nesse estágio, geralmente, as pessoas apresentam baixa auto-estima, com sensação de não “se encaixar realmente em nenhum grupo, demonstrando alienação. Muitas vezes essas pessoas acreditam que as questões étnico-raciais não têm nenhuma relação com sua maneira de viver, mas de ser a mobilidade social determinada, fundamentalmente, pelo esforço e pelas habilidades pessoais” (FERREIRA, 2000, p. 71);
- impacto, nesse estágio, ocorre a tomada de consciência da discriminação, “da não funcionalidade da visão do branco como referência para a construção da estrutura

⁹ De acordo com Ferreira (2000), a concepção de afro-descendente sugere um indivíduo que se constrói em torno de uma história de ancestralidade africana, uma concepção não necessariamente associada à cor da pele, tonalidade, matiz ou especificidades anatômicas. Valoriza uma de suas particularidades, o fato histórico de ter cultural e fisicamente raízes africanas.

pessoal e da necessidade do desenvolvimento de uma nova identidade” (*Ibidem*, p. 76);

- militância, nesse estágio, a pessoa “decidiu-se pela mudança (...) é o período no qual a pessoa mergulha no mundo negro, passando a participar de grupos nos quais seus valores são intensamente afirmados (...) a pessoa vivencia um desenraizamento, acompanhado do sentimento de raiva, culpa e orgulho” (*Ibidem*, p. 81);
- articulação, “as pessoas nesse estágio encontram maneiras de articular seu senso de negritude em um plano de ação e de compromisso como participante de um grupo. Deixam de referenciar-se no preconceito como um universo, por si só” (*Ibidem*, p. 83).

Cada um desses estágios evidencia um determinado tipo de identidade negra em consonância com uma série de aspectos relacionados a forma como cada pessoa constrói seu percurso biográfico e de como o indivíduo negro, segundo a autora, “se articula e se compromete com as matrizes culturais do grupo de referência” (*Ibidem*, p.63). Cada estágio corresponde a um tipo de posicionamento político e a uma forma de se ver como pessoa negra. Julguei interessante o modo como Ferreira (2000) se utilizou desses estágios para compreender o processo de construção da identidade de um militante negro. Mesmo considerando que a especificidade da trajetória dos sujeitos da pesquisa por mim realizada não permite um enquadramento nesses estágios, tais categorias serão consideradas em alguns momentos da análise dos *processos de passagem* vivenciados pelos professores negros porque ajudam a revelar nuances do que pode estar acontecendo nos processos de constituição da identidade negra desses professores.

3.3.1 “Aquele lugar não era lugar da gente”: estranhamento, silenciamento, dúvida.

(...) é suficiente que os negros fiquem em seu lugar, executem o trabalho mal remunerado, para que não incomodem em sua miséria e para que sua alienação seja aceita, ou até mesmo desejada (D’ADESKY, 2001).

A maioria dos professores entrevistados mencionou que o primeiro contato com o preconceito e a discriminação racial se deu no ambiente escolar, quando criança. Embora esses relatos não apareçam com muita frequência nos depoimentos, os casos lembrados refletem a crueza de uma realidade que ainda não foi superada em nossas escolas.¹⁰ Em algumas circunstâncias, persiste a dificuldade em identificar os preconceitos sofridos como manifestações de discriminação racial. Para determinadas pessoas, essa compreensão ocorreu em um período posterior em que foram necessárias manifestações explícitas de preconceito para que se sentissem discriminadas. Para outras, o preconceito foi sentido já na fase adulta quando se tornaram professores, quando a escola foi, novamente, palco de manifestações racistas.

Foi também na escola que os professores tiveram a oportunidade de elaborar uma reflexão mais aprofundada a respeito das condições sociais a que a população negra está submetida. Muitos profissionais se viram em seus próprios alunos, lembrando as experiências da fase escolar e constataram que o preconceito racial continua existindo. Essa situação de identificação com os alunos negros e pobres iria proporcionar, em alguns casos, um certo engajamento político com vistas a qualificar melhor o trabalho para atender a esse público. Outros atribuem aos próprios negros os motivos de sua condição social, confundindo esforço pessoal com igualdade de oportunidades. Veremos expressas, no entanto, as várias visões sobre as relações raciais e, de igual modo, as várias possibilidades de ser professor negro.

¹⁰ Veremos que os próprios professores na fase adulta de suas vidas vão descrever situações diversas de preconceitos com alunos negros e/ou oriundos de vilas e favelas nas escolas nas quais trabalharam ou trabalham.

Analisando o caso particular de Antonieta, que viveu até o início de sua adolescência em cidade do interior, veremos que a discriminação racial sofrida por ela e seus irmãos na escola refletirá no seu desempenho e até mesmo no desejo de permanecer estudando.

Enquanto estudante o que mais marcou foi na infância e início da adolescência numa cidade do interior, na roça em que um preconceito extremamente forte, violento em que a gente enquanto negro, a gente era considerado, eu e meus irmãos éramos considerados, completamente incapazes e extremamente horrorosos pelos colegas. Então a gente chegava em casa e dizia pra minha mãe que a gente não queria estudar, não queria voltar para escola, não queria ir para aquele lugar porque aquele lugar não era lugar da gente. Então, isso interferiu no processo de aprendizagem porque a gente não tinha vontade na sala de aula, a gente, eu e meus irmãos, conversávamos sobre isso, irmãos que tinham a idade mais próxima (Professora Antonieta, grifos meus).

A expressão “não é lugar da gente”, denota o sentimento que muitas pessoas têm em determinados espaços seja pela pouca presença de negros, seja pela hostilidade a que são submetidos. Os preconceitos, dos quais Antonieta foi alvo na escola, tendem a tomar uma dimensão maior por se tratar de uma cidade do interior onde a hierarquização social parece ser mais demarcada. A própria Antonieta mencionou a forma como se dão as relações sociais no interior, referindo-se ao alto *status* atribuído aos que tinham condições econômico-sociais melhores, os brancos, e o tratamento privilegiado a eles dispensado. Com relação aos negros e pobres, permaneciam atitudes de desprezo e as humilhações. Torna-se interessante chamar a atenção para o fato de Antonieta não ter dúvidas de que ela e os irmãos eram discriminados na escola e na cidade por serem negros. Diferenciando-se de outros sujeitos da pesquisa que só vieram a ter essa compreensão numa fase posterior de suas vidas. Antonieta passou boa parte de sua infância influenciada pelas idéias de sua família que expressavam uma certa conformidade com o fato de brancos e negros serem tratados de forma diferente:

Em casa os meus pais, a postura, e dos meus irmãos mais velhos era de conformismo “Ah deixa isso pra lá, não liga não”. E... Quando não dizia, não com essas palavras, mas que as pessoas estavam certas. “Não, somos nós que somos diferentes”. Então as pessoas estavam certas. Nós temos que saber o nosso lugar (Professora Antonieta).

Vemos que a identidade de Antonieta estará permeada por visões depreciativas com relação ao negro. Ao ser xingada, tratada com hostilidade, ser considerada feia pelo fato de ser negra, instala-se uma *identidade deteriorada* (GOFFMAN, 1989). De acordo com Taylor (citado por D'ADESKY, 2001), a identidade é formada em diálogo aberto, ou seja, as pessoas dependem do diálogo com os outros. O contato de Antonieta com os outros é traumático e revela uma relação de inferioridade na hierarquia social e racial. Nesse sentido:

Os processos de alienação impõem aos indivíduos ou grupos minoritários a interiorização de imagens depreciativas de si mesmos (...) o não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado de uma identidade pode causar danos e constituir um modo de opressão, aprisionando os indivíduos numa maneira de ser falsa, deformada e reduzida (TAYLOR *apud* D'ADESKY, 2001, p. 25).

A imagem de feiúra e incapacidade imputada a Antonieta e a seus irmãos não corresponde à realidade, mas essa marca que lhes é atribuída pelos outros causa danos terríveis à existência das crianças negras. O que é específico de Antonieta, como pessoa negra, é depreciado pelo outro, branco, que é tomado como padrão dominante de beleza, capacidade, humanidade.

O fato de uma criança perceber a escola como um ambiente hostil, estranho, não seu, traz sérias conseqüências para seu desempenho escolar e sua permanência na escola. Não é sem razão que a população negra ainda continua engrossando os números de baixa escolarização. A pouca atenção dispensada a eventos dessa natureza contribui para cercear o acesso dos negros ao sistema educacional. Não raro, as dificuldades de aprendizagem, a evasão escolar ou problemas de indisciplina, por exemplo, serão explicados por outros fatores distantes daqueles relacionados à discriminação racial. Incapacidade, problemas psicológicos, falta de assistência familiar, condição econômico-social desfavorável serão os argumentos mais comuns para explicar os “problemas” sofridos pelas crianças negras na escola.

Para a experiência de Antonieta, essas vivências com o preconceito na escola foram tão marcantes que levaram ao desinteresse pelos estudos, desaguando em uma reprovação. Pinto (1992), num artigo em que analisa as publicações que articulam relações raciais e educação, destaca que são uma preocupação constante de diversos pesquisadores os efeitos do racismo sobre a criança negra na escola. Chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, as agressões sofridas podem levar a criança negra a rejeitar ou abandonar a escola.

Antonieta reforça, em sua fala, o fato de que suas professoras mantinham-se alheias ao que ocorria com ela e com seus irmãos. Disse que eram ignorados, não recebiam atenção, demonstrando o descaso das docentes para com uma situação tão grave: “os professores ficavam calados em relação aos xingamentos que a gente sofria... ficavam calados” (Professora Antonieta). É elucidativa a não interferência da escola nos casos de violência racial sofrida por crianças negras, o que contribui para que crianças brancas e negras vejam essas atitudes como normais, não condenáveis. Tal postura pode gerar auto-rejeição nas crianças negras e aumento do sentimento de superioridade nas crianças brancas. De acordo com Cavalleiro,

O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, somado ao das crianças negras, parece conferir aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos, pois não são criticados ou denunciados, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito (CAVALLEIRO, 2000, p. 54).

Chamo a atenção aqui para a seriedade de problemas dessa natureza. Se pensarmos na quantidade de crianças que podem estar vivenciando o preconceito nas milhares de escolas espalhadas por todo o Brasil,¹¹ sem que ocorra qualquer tipo de intervenção

¹¹ Como trabalho com formação de professores, são frequentes e alarmantes os relatos de situações de preconceitos das mais diversas formas presentes nas escolas brasileiras. Muitas vezes, para “convencer” os educadores da seriedade do problema é necessário construir várias estratégias e levar o professor por muitos caminhos de reflexão e avaliação crítica de sua prática pedagógica, além de ter que demonstrar com estatísticas e exemplos de circulação pública as consequências nefastas da discriminação racial na existência da população negra, confirmando a desinformação, o despreparo e talvez até uma falta de interesse de muitos educadores no trato da questão. Pinto (1992) também destaca esse aspecto das diversas estratégias utilizadas por instituições e pessoas ligadas ao Movimento Negro para sensibilizar os professores para a necessidade de abordar o tema das relações raciais nas escolas. Ver também Paixão (1987), Oliveira (1990) e Ziviani (2003).

mais eficaz a fim de promover uma educação para a igualdade racial. Um dos efeitos do racismo sobre as crianças negras pode ser o sentimento de incompreensão a respeito do tratamento diferenciado dado a elas. Muitas crianças podem se sentir extremamente confusas com relação a sua própria identidade e, ao mesmo tempo, introjetar um sentimento de auto-rejeição fortíssimo. A título de exemplo, reproduzo aqui uma redação escrita por uma menina negra:

“Como eu me sinto fazendo parte da raça negra”

Izabel Cristina da Silva

Eu me sinto igual aos outros, mas não como os brancos. Os brancos são uma coisa, os negros são outra.

Porque os brancos não eram judiados como os negros. Agora, quase ninguém sabe, né.

Mas ser morena, negra não é uma coisa ruim, sendo gente bom demais.

Às vezes, eu até esqueço que sou negra, mas às vezes lembro.

Tenho muita vergonha de ficar perto de gente branca, porque me sinto tão humilhada.

Se eu vou deixar de ficar com as minhas amigas brancas, com meus amigos brancos vou me sentir que não tenho nenhum amigo, e vou me sentir solitária.

Já pensou que os alunos negros achassem ruim os professores brancos darem aula para os alunos brancos?

E os professores negros davam aula para os alunos negros. Ia ser uma bagunça.

Às vezes eu penso que as professoras, de hoje, não gostam dos alunos negros (GONÇALVES; SILVA, 1993, p. 28-29).

Se a escola traz poucas contribuições para o enfrentamento dessas questões, as famílias também têm dificuldades para ajudar as crianças negras a compreenderem melhor o que se passa. Alguns relatos dos professores permitem trazer à tona a posição de suas famílias no processo de construção da identidade negra. No caso da professora Antonieta, ela passou por um aprendizado inicial no contexto familiar para o qual aquele tratamento preconceituoso dispensado a ela era natural, que negros e brancos não poderiam conviver em situação de igualdade, pois não eram iguais

mesmo. Seus pais chegavam a proibir as brincadeiras e a convivência com pessoas brancas para evitar, talvez, o sofrimento com a discriminação racial. Considerando a realidade de localidades geográficas distantes de grandes centros urbanos nas quais as relações raciais se dão de maneira mais hierarquizada, a família de Antonieta usa de uma espécie de mecanismo de proteção comum a maioria das famílias negras. De acordo com Barbosa:

Nas famílias negras, a cápsula protetora aparece como uma constante, retardando por maior tempo possível o aparecimento do problema racial, que vai trazer sempre decepções e choques que podem, em maior ou menor medida, influir decisivamente nas relações com brancos e negros (BARBOSA, 1987, p. 54).

No entanto, ao chamar a atenção para a naturalidade do tratamento desigual dado à Antonieta, seus pais lhe transmitem a idéia de que o negro precisa se manter no seu lugar, ou seja, evitando contatos com os brancos, não convivendo nos mesmos espaços, não reagindo às agressões sofridas. Tal postura demonstra, inclusive, que a culpa está no próprio negro “Nós temos que saber o nosso lugar”.¹² Somente numa fase posterior, em outro contexto geográfico inclusive, é que Antonieta teria a oportunidade de passar por outros aprendizados a respeito das relações raciais.

A família da professora Maria, além de não ter propiciado referenciais para que ela pudesse compreender melhor a desigualdade entre negros e brancos, reforçou estereótipos negativos com relação aos negros:

Minha mãe mesmo outro dia, eu tava vendo uma coisa do Maurício Tizumba,¹³ e aí falei, com minha irmã assim: “vamo lá no Tizumba?” Mãe disse: “ah, também adoro batuque!” Na hora que ela falou isso, veio na minha cabeça sabe? Como um filme que passou, eu lembro a minha mãe, quando a gente era menina, o povo do congado vinha, ela mandava a gente correr pra dentro de casa, fechava a porta, sabe? Mas na mesma hora veio aquele clipe, veio ruim, sabe? Não veio gostoso. Aí falei com ela assim: então porque que... meio que cobrando dela sabe? “Porque que você a vida inteira, cê fez a gente correr?” Ela assustou, que eu acho que nem ela sabia porque que ela fazia isso. “Então, porque que a vida inteira a senhora fez isso?” Então eu lembro quando eu era menina, tinha o Sô Raul, que era um moço negro, ele aparecia, a gente corria pra casa.

¹² Expressão utilizada por Lélia ao reproduzir a fala de sua mãe.

¹³ Músico e ator mineiro trabalha com música percussiva, além de coordenar o grupo Tambores de Minas, integrante da comunidade de congadeiros.

E ele era um moço bom, era o bom da rua, um velho bonzinho. Mas a gente tinha medo dele (Professora Maria).

A mãe de Maria é branca, o pai negro e ela passou toda a infância e a adolescência alheia às questões raciais. Foi a única a não relatar situações de discriminação na infância. Comentou, inclusive, que sua família era super protetora, que vivera em um mundo fechado antes da fase adulta, as conversas sobre racismo e temas afins não existiam. Somente na fase adulta que teria a compreensão de que determinados comentários e posturas tais como “seu cabelo é quase bom” (comentário de um namorado) ou quando pedia emprego para um amigo de seu pai juntamente com uma colega branca, sempre lhe ofereciam serviços de faxina, enquanto que para a outra era de recepcionista, secretária, enfim, tudo isso era expressão de preconceito racial ou estereótipos negativos para com os negros.

Como meu objetivo não era indagar o contexto familiar de forma incisiva, não vou além nessas considerações. Mas registro a importância do tema nos processos de construção da identidade negra. No caso dos professores desta pesquisa, o silêncio da família, as posturas de passividade ou preconceito podem ter contribuído para adiar, neles, a compreensão da realidade racista de nossa sociedade, aumentando, inclusive, o sofrimento dessas pessoas no momento em que tomaram consciência de que ser negro no Brasil significa, dentre outras coisas, receber tratamento desigual em vários espaços sociais.

A professora Carolina não se recorda de ter sofrido discriminação racial, enquanto estudante na escola, mas recorda-se de um fato que a marcou muito:

Eu estudei... é... na Escola Estadual José Bonifácio e... comigo não tinha preconceito, não. Lá estudava eu e minha sobrinha. Então minha sobrinha chorou muito no início, né? Era muito apegada a mãe chorava muito. Então (risos) a professora virou e falou pra ela assim: – Você é preta, ainda chorando, vira macaco. Falou com ela, sabe? Mas fiquei com aquilo na cabeça, sabe? Não aconteceu mais comigo... normal... eu recebia elogio, comigo não, mas eu percebi que lá tinha o preconceito, né? Por ela ter falado com a minha sobrinha que... que ela era preta, e chorando ainda, que ela então virava uma macaca (Professora Carolina de Jesus, grifos meus).

Nesse episódio narrado por Carolina, vemos que, apesar do preconceito não ter sido com ela, parece tomar para si a violência sofrida por sua sobrinha: “não aconteceu comigo, mas eu percebi que lá tinha preconceito”. Aqui parece haver uma espécie de subterfúgio por parte de Carolina que informa o tempo todo, através dessa e de outras falas, que demonstrações de preconceito não fizeram parte do seu percurso escolar. Ao dizer que era muito elogiada, Carolina passa a idéia de que as pessoas não viam a sua cor.

Questionamos esses elogios recebidos pela professora, uma vez que ela fez referência, em diversos momentos de sua entrevista, a suas dificuldades em aprender os conteúdos ensinados e ter demorado a aprender a ler. Será que Carolina era notada por seus professores, será que os elogios refletiam de fato a idéia que suas professoras tinham dela ou representariam uma espécie de desinteresse, de falas vazias? Nesse sentido, retomamos o trabalho de Cavalleiro (1999) que, em sua pesquisa, presenciou exemplos dessa natureza com relação às diferenças nas formas de elogiar crianças brancas e negras:

Por trás da premissa “todos somos iguais”, largamente propagada pelas professoras, detecta-se uma tênue diferença nos elogios recebidos pelas crianças, quando são validadas suas atividades. Eles podem ser divididos em dois grupos, a saber:

Primeiro grupo – Elogio à criança:

(...) Ao avaliar a lição de uma aluna branca, a professora diz: “Você é muito inteligente”. A criança volta para a mesa sorrindo.

Segundo grupo – Elogio à tarefa:

(...) A menina Denise (negra) leva a sua atividade para ser avaliada pela professora, que lhe diz: “Isso. Está certo!”. A menina volta para a sua cadeira. Depois de cinco minutos, a menina se dirige novamente até a professora para mostrar-lhe a sua lição. A professora diz: “Está bonita!”. A menina sorri e volta para o seu lugar. Mais uma vez a menina caminha até a mesa da professora, que lhe diz: “Já disse que está bonita!” A menina volta para a sua cadeira (CAVALLEIRO, 1999, p.75-76).

Para Cavalleiro é bastante diferente um elogio que valoriza a pessoa de um que diz respeito à tarefa por ela realizada. Esse tratamento diferenciado dispensado às crianças brancas e negras pode parecer sutil, mas reflete as muitas formas de

manifestações do preconceito racial. Ainda, para Cavalleiro (1999), “pode-se afirmar que as crianças brancas são privilegiadas na relação professor/aluno, pois conseguem, com mais freqüência, identificar-se positivamente” (*Ibidem*, p. 76).

Carolina, para não dizer de si mesma, busca o exemplo da sobrinha, mas reconhece que a escola era preconceituosa e isso “fica em sua cabeça” como ela mesma diz. Esse tipo de postura representa as dificuldades em aceitar a existência da discriminação racial, pois isso pode significar algo muito doloroso que atinge a auto-imagem das pessoas, no caso de Carolina apesar de não negar a existência do preconceito ela própria pensa estar imune a ele.¹⁴

O exemplo abaixo revela as contradições e as dificuldades que muitas pessoas têm em admitir e/ou compreender determinados tipos de atitudes como preconceituosas. Apesar de Carolina ter chamado a atenção para os elogios que recebia na escola e para o fato de não ter sido discriminada, mostra-se ofendida com os comentários de uma professora a respeito de suas expectativas com os estudos e com a carreira profissional:

Quando eu estava ainda na 4ª série eu virei e falei com a minha professora assim... pode ser isso também, né? Na época eu era nova não analisei bem. Eu falei assim: - Eu vou ser professora igual a senhora. Ela virou e falou assim: “Que... que... nada menina! Arruma um bom rapaz e casa”. Eu sou tão nova e ela mandando eu arrumar um bom rapaz e casar. Eu vou é estudar. Aí comecei a batalhar, né? Assim... tentando arrumar um... um... emprego pra trabalhar (Professora Carolina de Jesus).

Não podemos afirmar que a professora de Carolina tenha feito tal comentário pelo fato dela ser negra, mas Carolina demonstrou entender, apesar de revelar que na época não havia pensado nisso, que a professora a estava desestimulando de cursar o

¹⁴ Talvez o fato de Carolina ser professora, possa contribuir para que tenha uma imagem idealizada da escola e dos professores de forma geral, não conseguindo perceber com maior profundidade que o preconceito contra negros não se limita a pessoas individualmente e sim aos negros de forma geral. Se sua sobrinha foi chamada de macaca pela professora, a possibilidade de outras crianças negras, dependendo das circunstâncias, receber tratamento semelhante torna-se uma possibilidade real. De acordo com d'Adesky (2001), o tratamento preconceituoso dispensado ao negro, mesmo que individualmente, atinge diretamente a dignidade do negro enquanto indivíduo merecedor de respeito, mas igualmente essa desvalorização do negro enquanto indivíduo atinge os negros enquanto grupo.

magistério devido a sua condição de mulher negra e pobre. O “lugar” do magistério não seria o lugar para uma mulher negra? Tal situação levou-me a associar essa passagem na vida de Carolina com uma semelhante vivenciada pelo líder negro norte-americano Malcolm X, que foi completamente desencorajado pelo professor que mais admirava a seguir a carreira de advogado. O professor dissera a Malcon que ele deveria procurar uma profissão mais compatível com a sua condição (de jovem negro) sugerindo-lhe diversas profissões associadas ao trabalho manual e braçal, serviços considerados de negro pela elite branca. Transcrevo esse trecho:

– Malcolm – disse-me ele – , deve estar pensando na carreira que pretende seguir. Tem alguma idéia a respeito? (...)

Já, sim senhor. Estive pensando que gostaria de ser advogado. Naquele tempo, Lansing não tinha advogados negros, nem médicos, que pudessem me inspirar tal aspiração. Tudo o que eu realmente sabia era que um advogado não lavava pratos, a minha afetividade no momento.

O Sr. Ostrowski ficou surpreso. Recostou-se na cadeira e cruzou as mãos atrás da cabeça. Exibiu um sorriso insipiente e disse:

Malcolm, uma das primeiras necessidades na vida para cada um é ser realista. Por isso, peço que não me leve a mal. Sabe perfeitamente encarar os problemas de ser um nigger. Ser advogado... isso não é um objetivo realista para um negro. Deve pensar em algo que possa realmente ser. É muito hábil com as mãos, sabe fazer as coisas. Todo mundo admira seus trabalhos de carpintaria. Por que não planeja tornar-se um carpinteiro? (HALEY,1992, p. 45-46).

Esse episódio marcou profundamente a vida de Malcolm a ponto de ele se tornar um jovem extremamente “rebelde” e desinteressado na escola e, até, abandonar os estudos. Interessante que isso foi retomado pelo líder em fases posteriores de sua vida como um dos fatores que o despertaram para uma revolta latente contra a sociedade racista norte-americana. Até então, Malcolm, apesar de ter presenciado o assassinato de seu pai por fanáticos da Ku Klux Klan, sentia-se “integrado” no mundo dos brancos.

Para Carolina, o comentário da professora foi encarado como uma provocação, um desafio a ser enfrentado. Carolina não desiste de seu projeto e começa a trilhar um longo e árduo caminho em busca de seu ideal de se tornar professora “aí eu comecei a batalhar”. A reação da professora Carolina é uma reação isolada de busca de uma

promoção pessoal, profissional e social através do estudo. Mesmo tendo que conciliar empregos cansativos, como o de caixa de açougue, Carolina insiste nos estudos, pois, segundo ela, não queria ser empregada doméstica como a maioria das mulheres de sua família. Sua forma de enfrentar o preconceito sofrido ao longo de toda a sua vida¹⁵ será o próprio esforço individual.

Vemos que a experiência com o preconceito racial pode trazer diversas formas de reação para aquele que sofre a agressão.¹⁶ Em determinadas circunstâncias, a ausência de formas mais incisivas ou afirmativas de enfrentamento da discriminação geram posturas e atitudes de silenciamento, recolhimento e submissão. A professora Luíza Mahin narra um fato que a marcou muito na escola:

Que eu lembro assim alguma coisa, relacionado com cor nessa época, que me marcou, foi um professor de ciências que eu tive na época, chamado José dos Prazeres. Na época esse, apesar dele ser negro também, mas ele era racista. Eu lembro que um dia eu tava rindo na sala, né? como todos, né? adolescente, brincando, ele me chamou e fez uma pergunta. Aí eu virei e falei que não sabia, porque eu não sabia nem o que ele estava perguntando, eu estava rindo, brincando lá atrás. Aí tudo bem passou. Aí continuou falando e eu continuei rindo. Aí ele tornou me chamar atenção, ele virou pra mim e falou assim: – “você uma negra, devia ter vergonha, invés de estar aí rindo, mostrando o tanto que você é burra, você devia estar prestando atenção” (...) Então isso eu achei pesado, isso sim. E a partir daí na escola, me deixou retraída. Porque, depois disso eu sempre lembrava e falava assim: “gente, eu não perguntava nada pra ninguém, porque eu achava que eu ia estar mostrando a minha burrice.” Então a partir dessa época na escola, eu fui a pessoa mais retraída, eu não perguntava, eu não queria saber nada. Por que? Porque eu ia mostrar que eu tava sendo burra. Acho que assim, esse foi assim o ponto alto (Professora Luiza Mahin, grifos meus).

Já na faculdade aconteceu outro incidente com Luíza:

Aí entrei pra faculdade. Dentro da faculdade, que eu lembre assim que me marcou também, né? foi o que eu falei, eu nunca perguntava nada. Um dia numa aula de cálculo integral, pela primeira vez resolvi abrir a boca e perguntar. O cara vira pra mim e fala assim: “é, eu agora não tenho tempo de responder porque tá na hora de eu ir pro supermercado com minha mulher”. No final da aula. Aí, eu achei que isso também foi uma forma de preconceito dele.

¹⁵ A professora Carolina dentre todas as entrevistadas é a que mais narrou situações de preconceito vivenciadas por ela. São recorrentes em seus relatos as discriminações praticadas por seus próprios alunos. Em nenhum outro caso os professores disseram que teriam sido discriminados por alunos.

¹⁶ Considero toda forma de discriminação como agressiva e violenta denotando desrespeito pelo ser humano, causadora de danos físicos e materiais, às vezes, irreparáveis.

A “saída” encontrada por ela foi o silêncio, literalmente. Luiza parou de fazer perguntas a seus professores do Ensino Fundamental à universidade. No entanto, quando perguntei sobre os motivos pelos quais o professor havia lhe respondido daquela forma, mesmo tendo dito anteriormente que havia achado que era preconceito do professor, Luíza teve dúvidas para explicar a resposta do professor e não teve certeza de que ele teria agido assim por ela ser negra ou pelo fato de constituir uma espécie de liderança na turma, pois muitos colegas sempre se agrupavam ao seu redor na sala de aula.

Luíza explica o seu silêncio, pois entendera que, de fato, deveria ser “mesmo burra” e que, portanto, seria melhor permanecer calada. Mais um exemplo dos lugares destinados aos negros na visão daqueles que acreditam na inferioridade do afro-descendente: o lugar de silenciamento, de submissão, de conformismo. Luiza não consegue sequer comentar o ocorrido em casa,¹⁷ justificando tal comportamento por seu temperamento mais reservado “sou fechada em meu mundo”. Esse tipo de comportamento pode representar uma das formas mais comuns de reagir ao preconceito: a busca de uma postura que cause menos desconforto para os outros, que não provoque exposição, que a torne invisível, imperceptível. Para que não tivesse que passar por situações dessa natureza novamente, ela se cala. Ao se calar, encontra uma espécie de escudo protetor. O fato de não fazer mais perguntas em sala de aula foi dimensionado, por ela, como a atitude possível naquele momento diante da violência sofrida. É significativo e revelador o fato de que Luíza não tenha encontrado qualquer tipo de reação por parte de seus colegas, não houve comentários na escola sobre o ocorrido, pelo menos ela não soube.

¹⁷ Narro aqui um fato acontecido na escola em que fui diretora durante um período. Uma professora procurou-me, certa vez, dizendo que havia acontecido algo desconcertante em sua turma de primeira série. Ao perguntar quem gostaria de ser Jesus Cristo na encenação de Páscoa uma criança negra ergue os braços se prontificando. Todos os colegas o olharam com estranhamento, houve silêncio, no mesmo momento o menino desistiu dizendo que seria um dos reis magos. A professora disse que não conseguiu fazer nenhum tipo de intervenção. Contou-me isso preocupada com minha reação e com a reação da mãe do aluno que é uma militante destacada do Movimento Negro da cidade. Relatei o caso a mãe que aguardou durante muito tempo que seu filho lhe contasse o ocorrido, fato que nunca aconteceu. O menino, filho de pais militantes, com nome africano nunca conseguiu contar em casa o constrangimento sofrido na escola: Jesus Cristo, para seus colegas, nunca poderia ser um negro.

Ferreira (2000, p. 72) destaca, em seu estudo sobre a identidade negra, que a “busca de comportamentos socialmente corretos, às vezes de forma excessiva, revela uma luta para suplantar a suposta inferioridade ontológica que essas pessoas são levadas a acreditar que têm”. Há um esforço não só para suplantar a suposta inferioridade, mas também para ser aceito no mundo dos brancos.

Nesse sentido é que essa forma de reação da professora Luiza Mahin expressa um pouco a postura que teria por toda a vida frente às relações raciais: de uma certa despreocupação, buscando demonstrar que são questões de importância menor em sua vida. Gomes (1995) e Santos (2001) também identificaram posturas semelhantes à da professora Luíza. Que sentido tem para a professora o fato de minimizar as discriminações sofridas? Não foi possível apreender a partir dos relatos de Luíza até que ponto, atualmente, ela conseguiu, de fato, superar a experiência vivida na adolescência. Entretanto, chamamos a atenção para o fato de que o evento narrado acima não foi o único. Já na fase adulta, quando procurava emprego, sentiu-se preterida três vezes, em vagas que pleiteava, por causa de preconceito racial. Em nenhum dos casos, tentou buscar explicações para o ocorrido junto aos empregadores, nem sequer procurou algum tipo de auxílio jurídico para garantir seus direitos. A reação que teve em um dos episódios foi de caráter individual sem provocar reparações à discriminação sofrida e soou mais como um desabafo.¹⁸

Se retomarmos as categorias elencadas por Ferreira (2000) em seus estudos, veremos que Luíza se aproxima do que esse autor chamou de estágio de submissão. Luíza se reconhece como negra, identifica as situações de discriminação a que foi exposta, mas não consegue ir além, numa atitude de reação mais incisiva e assertiva. Como na categorização, a professora não acredita que as discriminações, como as sofridas por ela, podem comprometer as realizações materiais e sociais das pessoas negras. Atribui às próprias pessoas a responsabilidade por não ocuparem determinados lugares sociais, como na universidade ou profissões melhor remuneradas:

¹⁸ O tom dessa passagem da entrevista segue numa reelaboração que pode ter ocorrido naquele momento (cf. BOURDIEU, 1998).

Agora eu sou contra algumas coisas que tã por aí. Tipo vaga de negro na universidade. Eu sou totalmente contra por um detalhe. Eu acho que quando um negro quer, ele tem mais dificuldade, mas ele chega lá. Eu cheguei, você chegou. Nós batalhamos muito mais. Agora quando eu separo vaga pra quem é negro, eu estou falando que o negro não tem a mesma capacidade de um branco, de lutar pelo que ele quer. Então nisso aí eu estou ajudando que o negro seja mais malandro. Já que eu tenho uma facilidade a mais, eu vou fazer corpo mole. E isso tem muitos que fazem. Eu não concordo, não sei se eu estou errada, mas eu não concordo com essa idéia que, o negro ele tem que ter vantagens especiais pelo fato dele ser negro. Se ele está tentando provar que ele é igual ao branco; por que essa discriminação? Isso para mim, isso sim é discriminação (Professora Luíza Mahin).

Remete ao esforço pessoal, comum a si própria e a suas irmãs, que apesar das dificuldades, têm curso superior e certa estabilidade econômica. Esse esforço, segundo ela, é herança de seus pais que sempre incentivaram os filhos a estudar. Luiza valoriza os pais, mas não destaca a identidade negra deles e sim o seu esforço pessoal. Vemos aqui como é complexo e difícil o caminho de construção da identidade negra e do próprio processo de desnudamento do racismo e suas incidências em nossa sociedade.

3.3.2 Travessias: deslocando-se no tempo, a “mudança por dentro”

A construção da identidade é na verdade um exercício político ligado a um contexto social e a um momento histórico (FERREIRA, 2000 p. 108).

Se, para alguns professores negros sujeitos desta pesquisa, a percepção da discriminação racial se deu na infância, para outros, foi necessário chegar à fase adulta para compreender que idéias e ações racistas permeiam as relações sociais no Brasil. Saber-se negro não é suficiente para compreender, com profundidade, que brancos e negros não possuem as mesmas condições de existência na sociedade. Mesmo porque, as formas como se dão as relações raciais no Brasil apresentam-se ambíguas, havendo situações em que o racismo incide de maneira camuflada. Algumas pessoas passam por situações conflitantes e até traumáticas para que ocorra uma

transformação na forma de ver essa realidade. Ao se tomar consciência da existência do racismo em suas vidas, os professores passaram por processos de reconstituição de sua identidade fazendo uma volta ao tempo para compreender o passado e o próprio presente. Passado e presente se entrecruzam nos caminhos da busca dos significados de ser negro.

Em dois casos particulares, os professores tiveram que passar por algumas situações bem conflitantes para terem noção da dimensão das conseqüências de ser negro no Brasil. Considero que passaram por um processo de tomada de consciência que teve seu ponto alto na fase adulta de suas vidas. A partir do momento que passam por uma mudança crucial em relação à existência mesma do problema das relações raciais, retomam seu próprio passado, avaliando situações e vivências que não tinham percebido como discriminatórias. Há uma reelaboração do tempo, pois o vivido no presente ajuda nas interpretações do passado e, antes mesmo que se possa evidenciar alguma mudança externa, inicia-se um forte e significativo processo de mudança interior. As descobertas da crueza do racismo e de suas conseqüências na vida particular de cada professor são recebidas como uma verdadeira avalanche de revolta, ressentimento, tristeza, depressão e busca de outros caminhos existenciais.

O caso do professor Luiz Gama é o mais emblemático desse percurso de elaboração do tempo, com relação à experiência com a discriminação, e o levou, depois de um longo período, a alcançar uma percepção mais evidente da conflitualidade vivida. Retomaremos aqui de forma sintética alguns momentos de sua biografia no intuito de permitir maior compreensão da análise que se seguirá.

Luiz Gama teve uma infância e uma adolescência confortáveis em termos financeiros. Estudou em escolas públicas até o pré-vestibular. Ingressou na Faculdade de Medicina de Vassouras, no Rio de Janeiro, mas por questões financeiras se viu obrigado a abandonar os estudos. Segundo Luiz, a queda financeira da família se deu em conseqüência das medidas econômicas do governo do presidente Fernando Collor de Melo, que acabou gerando uma desestruturação na vida econômica de sua família e impediu sua permanência na universidade. Recorda-se que, além dele, só havia mais dois estudantes negros que também tiveram que abandonar o curso.

Na faculdade de medicina aconteceu um episódio marcante. Luiz relata que o professor de anatomia da instituição aconselhou-o a não fazer a prova com ele pois poderia prejudicá-lo. Luiz, no entanto, não entendeu a postura do professor, sentiu-se incomodado com seu comentário, mas não questionou, procurou outro com quem pudesse fazer a prova.

Ao ter que voltar para São Paulo, Luiz se viu obrigado a trabalhar para ajudar a família. Assumiu a função de lavador de carros no lava-rápido que seu pai havia montado. Sua saída da universidade o colocou em uma outra condição social e existencial. Retornando para São Paulo, foi obrigado a trabalhar com seu pai “eu sou um cara que sabe todas as matérias da escola e não tinha como, fazer nada. Não sabia trabalhar, não sabia... né? Não tinha nada da questão de emprego, aí eu vendo tudo aquilo fui lavar carro”. Nessa função, sentiu-se humilhado por seus colegas brancos do bairro que, segundo Luiz, reclamavam do serviço feito só para vê-lo em condição de inferioridade. Nesse período, ele prestou vestibular para Química no noturno e pagou seus estudos com o salário recebido no lava-rápido.

Durante o período em que cursou a faculdade de Química, começou a dar aulas na rede pública de ensino e, logo em seguida, se filiou ao sindicato dos professores. Nesse momento, também já começa a ter contato com entidades e pessoas do Movimento Negro que o alertam para as questões do racismo no Brasil.

Veremos que, no percurso de Luiz, ele se defronta com uma série de situações que podemos identificar como preconceituosas e que, com o passar do tempo, vão fazendo sentido para o professor. Luiz falou do agrupamento existente entre os jovens negros para estudarem durante o tempo em que fazia o curso pré-vestibular:

Que acontece? Que os negros dali, que os seis negros ficam juntos, de repente esses seis negros montam um grupo de estudos e estudam juntos e alguns deles têm amizade e mantêm a amizade até hoje. O que aconteceu? Então, provavelmente, existiam coisas de cunho discriminatório, racial forte ali que faz com que esses seis negros se ajuntassem, não é? Embora não seja algo pelo menos explicitado (ênfase nessa palavra) em nenhum momento na conversa nesse grupo (Professor Luiz, grifos meu).

Luiz parece intuir que poderia ter havido algo de cunho discriminatório, mas não relata se de fato eles se sentiam discriminados, o termo *provavelmente* demonstra que essa reflexão dos motivos por que seis jovens negros se agrupavam para estudar, parece que se deu em um momento posterior no qual ele vai juntando as peças do quebra-cabeça de sua vida.

O fato de ter passado a infância e adolescência sem ter consciência do racismo o impediu de ver que poderia ser discriminado por ser negro. De acordo com Barbosa (1987), enquanto os pais negros mantêm os filhos numa espécie de casulo, protegendo-os para que não vejam o problema do preconceito racial, isso não ajuda na tomada de consciência. Segundo Barbosa, para a consciência emergir é necessário que haja conflito, não existe processo de construção da identidade fora desse conflito. Nos momentos de embate as pessoas vão estabelecendo a diferença entre “nós” e “eles”, entre o “eu” e os “outros”.

No caso dos alunos negros que se reuniam no cursinho, sem que a questão racial aflorasse, podemos recorrer aos estudos de Goffman (1989), em *A representação do eu na vida cotidiana*. De acordo com esse autor, existe um jogo de interações que se dá a partir do que cada um representa e se vê no outro. Existe uma percepção entre as pessoas sobre quem são e sobre quem são os outros que as levam a se agruparem. Mesmo que nessa percepção ainda não esteja presente um componente conflitual, no sentido da relação com o outro grupo (no caso os demais alunos da sala), já existe uma percepção tal que faz com que os alunos negros se agrupem. Nesse jogo de interações, os alunos negros podiam até não ter uma percepção suficiente dos motivos que os levaram a se agruparem, mas já tinham um componente de identificação do grupo. Porém, de acordo com Luiz, os alunos negros do curso pré-vestibular não falavam da questão racial.

Luiz só consegue compreender essa interação com o passar do tempo. A partir de uma incursão no passado, recolhendo, revendo, analisando elementos que possibilitavam a ele trazer as questões do presente. Segundo o professor, ele começou a se dar conta da questão a partir de leituras que realizava antes mesmo de chegar ao problema do racismo “essa afinidade, aí é que tá, essa afinidade hoje até eu consigo

perceber o componente racial da questão da identificação, mas não era a tônica que orientava a união” (Professor Luiz).

Fica evidente, aqui, esse movimento de reconstrução do passado que é próprio da história de vida. Uma narrativa em que o sujeito que fala na entrevista não é mais o sujeito a que está se referindo no passado. Em seu depoimento, vai ao passado e traz a questão para o presente. Portanto, quando fazia o pré-vestibular, Luiz não sabia o porquê de os negros da sala se reunirem para estudar. Esse tipo de comportamento é típico de uma sociedade na qual o racismo se apresenta de forma camuflada. O silêncio em torno das questões raciais impede que as pessoas vejam com evidência as manifestações do preconceito em suas vidas (GONÇALVES, 1995; GUIMARÃES, 1998).

Luiz expressa sentimento de revolta relacionado ao período de sua vida que esteve na faculdade de medicina. Mistura o desgosto com a universidade, a sua condição social, ao bairrismo, pelo fato de ser um paulista numa universidade do Rio de Janeiro e recorda o fato marcante com relação ao professor de anatomia. Para Luiz, tudo se mistura e, se misturando, como compreender, na época em que se deu, que aquela agressão sofrida em um dia de prova poderia ter se dado pelo fato de ser negro?

É, eu acho que fui o terceiro a desistir já numa condição extremamente detonada porque a questão da relação lá era lixo, a relação dentro da faculdade de medicina e a Universidade Severino Sombra de Vassouras, no Rio de Janeiro, outro estado, porque eu era do São Paulo, né? Então era o Estado e... era outra coisa, convivência entendeu? Vassouras é... Era meio elitizado mesmo. E... lá eu lembro o que mais marca assim era eu chegar, por exemplo, pra fazer uma prova de anatomia e o professor ser ético comigo, ele olhou na minha cara: “Se você fizer essa prova comigo eu vou prejudicar você, eu recomendo que você faça prova com outra pessoa”. Nessa época eu tinha dezessete pra dezoito anos nunca tinha ouvido falar de... eu não tava preparado pra ouvir isso assim (Professor Luiz, grifos meus).

Vemos que Luiz usa a expressão *ético*. Para Luiz, o fato de seu professor ter assumido suas limitações com relação a seu aluno (por preconceito racial talvez) o tenha levado a tomar a atitude do professor como ética. Talvez, esse sentido ético atribuído por Luiz se deva ao fato de que, diante de um contexto no qual existe uma dificuldade latente em

assumir o preconceito racial por parte dos brasileiros de forma geral, alguém que tenha a coragem de explicitar tal conflito tem sua postura encarada como ética. Por outro lado, o fato de colocar esse conflito como um obstáculo para o exercício da profissão docente, coloca-nos a dimensão ética da atuação do professor enquanto tal. Nesse sentido, o professor de anatomia fugiu da interação com seu aluno, denotando a negação do outro. Em meu entendimento, o fato de uma pessoa explicitar seu preconceito não pode ser tomada como uma atitude ética. Se compreendermos a justiça como um dos componentes da ética, temos que considerar que “o principal elemento formal é a chamada regra de justiça: dar tratamento igual a seres essencialmente semelhantes” (OLIVEIRA; CANEN; FRANCO, 2000, p. 121). No caso, o professor de anatomia conferiu tratamento desigual a um aluno, supostamente, por ele ser negro, não considerando, desse modo, que a semelhança essencial entre as pessoas é sua humanidade.

Mas é conveniente destacar que Luiz diz algumas coisas que denotam seu incômodo em admitir que o ocorrido na faculdade de medicina tinha motivações de cunho racista. E, mesmo sua surpresa, de que alguém pudesse ser tratado de maneira diferenciada por ser negro, em um momento em que não tinha consciência de que o racismo poderia introjetar nas pessoas e no próprio negro a idéia da inferioridade racial, tal postura poderia significar a culpabilização de seu fracasso.¹⁹

Vemos que foi muito denso o processo que o levou a perceber a forma como a discriminação foi vivida por ele. Talvez, a necessidade de explicar porque não via o preconceito fez gerar um discurso perpassado de ambigüidades, demonstrando um processo de permanente reelaboração. Assistimos a uma carga emotiva que não se desfaz, nem mesmo, com a evidência do presente. Quanto mais consciência no presente, mais perplexidade com a experiência do passado.

¹⁹ O racismo pode causar estragos psicológicos sem precedentes para um jovem, pergunto-me nesse contexto de discussão e implementação de cotas para negros nas universidades brasileiras, como os estudantes negros podem ficar expostos a toda gama de discriminação sem conseguir reagir caso não possuam uma estrutura familiar e institucional que os apóie. Acredito que essa preocupação tem que ser encarada com seriedade por todos nós que defendemos políticas de reversão das desigualdades raciais.

Por que ele falou isso pra mim? Ah... Eu tenho as minhas desconfianças... né? Primeiro pelo interesse na universidade, segundo por causa da questão racial dele mesmo, né? Ele não era um negão, (risos) na universidade não tinha negão, tinha um professor negão. Ah... o resto era um cara de Bioquímica que eu lembro. E esse cara aí, esse cara que implicou comigo, esse cara da anatomia ele era um cirurgião plástico,²⁰ lembro que olhei pra ele assim fiquei sem entender nada porque a prova lá, você fazia entrevista com seis professores da cadeira em uma das provas as outras eram escritas e... Eu lembro que depois disso o que eu fiz? Eu troquei o professor, né? Mas ficou aquilo porque que esse cara ele falou isso, o que eu fiz? Foi sem querer, eu sou aluno, eu sou cento e quarenta e seis, eu não entendi nada disso, eu não entendi, né? Depois a gente desconfia, mas... Tem uma coisa, tem... naquele estágio eu ainda não tinha essa estrutura não, eu não tava preparado pra nada disso (Professor Luiz, grifos meus).

A sua imaturidade, aliada a uma trajetória de infância e de adolescência que não lhe permitiu elaborar mais criticamente as questões raciais, conduziu Luiz pelos caminhos da imprecisão, da dúvida, do choque, demonstrando hesitação “nunca tinha ouvido falar de... eu não tava preparado pra ouvir isso assim”. O episódio relatado por Luiz nos revela uma situação de extremo preconceito em todos os sentidos: de um professor com relação a um aluno; de uma pessoa de uma determinada classe social com relação a outra; de homem branco com relação a um jovem negro.

Na tentativa de permanecer na universidade, recorreu ao diretor da faculdade pedindo-lhe uma bolsa de estudos, mas ele se mostrou irredutível e deu a seguinte resposta para Luiz: “se você não tem condições de estar aqui é melhor que você não esteja” como se quisesse dizer que aquela faculdade não tinha lugar para negro, não era o lugar que o negro tinha que ocupar. Luiz, entretanto, não vê dessa forma, naquele momento, a questão econômica é mais importante que a questão do preconceito. Vemos que existe aí uma espécie de cegueira, uma invisibilidade racial.²¹

Ao retornar para São Paulo, ele ingressou na faculdade de Química. Decidiu-se por retomar os estudos e passou em terceiro lugar no vestibular de Química em uma faculdade privada. Teria que estudar à noite para poder trabalhar. A trajetória escolar

²⁰ É importante atentar para o fato de que a especialidade de cirurgia plástica possui um *status* diferenciado entre as demais especialidades da medicina.

²¹ A questão da invisibilidade do negro é tratada por Ellison, em o Homem Invisível, clássico da literatura norte-americana publicado pela primeira vez nos Estados Unidos em 1952, a metáfora “homem invisível” tornou-se uma metáfora da situação do negro na sociedade americana. Referência extraída da publicação em português no Brasil em 1990.

dos negros confirma a própria trajetória de Luiz, a maioria dos estudantes negros universitários está concentrada em instituições privadas. No entanto, Luiz chama a atenção, em diversos momentos de sua narrativa, para o fato de que se distinguia dos outros colegas de turma, ele foi construindo uma diferença. Pois, parece-me, que nessa faculdade de Química está quase entre os seus pares do ponto de vista racial e econômico. Enquanto estava na faculdade de medicina ele não percebia a diferença, nessa outra faculdade ele se diferencia do outro. É um processo de construção de sua identidade: em meio aos semelhantes se vê como melhor que os outros. Mesmo tendo que trabalhar como lavador de carros para pagar a universidade, ele constrói para si uma visão positiva e diferenciada de si mesmo:

Pra muita gente lá não entendiam nada, eu lembro que tinha pessoa assim que dormia, saía, era muito cansativa, por exemplo, física os caras dando introdução à física e os alunos que estudavam química ainda não tinham chegado ao que eu sabia de física. Como o meu vestibular era muito concorrido eu estudava por livro só, eu não estudava só fazendo aqueles exercícios do cursinho, eu estudei por livro, né? Por conceito, eu sempre gostei muito do conceito (Professor Luiz, grifos meus)

Esse discurso de Luiz é feito no momento em que está contando que tem que lavar carros para se manter nos estudos, submetendo-se aos caprichos daqueles que levam seus carros para o lava-rápido. Vê o peso da humilhação, ele precisa do dinheiro daquelas pessoas para pagar a faculdade. Vemos que o processo de construção da identidade negra se dá de forma dolorosa, não é um processo simples. Seu discurso vai nos mostrando que ele precisa provar para si mesmo que ele é capaz, é inteligente, é bom. O esforço quase sobre-humano para provar a competência é característico das pessoas negras em processo de ascensão social. Nos estudos sobre professores negros, são recorrentes os depoimentos nessa direção, principalmente quando se trata de professores do Ensino Superior. Mas, talvez, seja a partir dessa postura de auto-afirmação que Luiz tenha conseguido dar um passo adiante na travessia para a tomada de consciência do que é ser negro no Brasil, pois em momento algum atribui uma dimensão pessoal a situação por ele vivida, não se culpabiliza por seu “fracasso”. Isso o diferencia de algumas das entrevistadas para as quais a dimensão pessoal era decisiva

tanto para as situações de “sucesso” quanto às de “fracasso” por elas vivenciadas, especialmente, para as professoras Carolina e Antonieta.

Outro fato que contribuiu para fazer com que Luiz passasse a questionar a realidade na qual estava vivendo foi o fato de ter que lavar carros para ajudar a família. Iniciou-se para Luiz um verdadeiro “calvário”, principalmente, porque tinha que assumir para as pessoas de seu bairro que o *status* da família tinha caído.

Na infância e na adolescência, como morador de uma região de bairros populares de São Paulo, a Zona Leste, a condição econômica social diferenciada do restante dos moradores o colocava em uma posição de destaque muito grande, embora tenha se referido ao constante contato com crianças e pessoas de uma condição social abaixo da sua, a condição racial não era evidenciada. Vemos aí o peso da ideologia, segundo a qual, basta ao negro ter dinheiro para que a raça fique invisível. Luiz demonstra uma certa nostalgia desse período em que tinha uma convivência harmoniosa com todos do bairro, com outros jovens negros que não tinham a mesma condição que a sua. Entretanto, no período descrito por Luiz, o Movimento Negro já estava na rua gritando a questão racial, denunciando o mito da democracia racial e as conseqüências dramáticas do racismo e exigindo mudanças na sociedade.

Somente na fase adulta e em uma condição totalmente diferente da que viveu na infância e adolescência, é que Luiz começou a perceber as relações raciais sob um outro ponto de vista. A reelaboração de sua identidade a partir da possibilidade de compreensão de seu passado é a marca da tomada de consciência de Luiz. A desmistificação das relações raciais iniciou-se a partir do contato com um colega militante do Movimento Negro ligado aos APN's (Agentes Pastorais Negros) que, através das dúvidas que colocava sobre as situações vividas por Luiz, potencializou nele um movimento de reconstrução de sua identidade negra. De jovem de classe média, alienado em relação aos problemas da população negra, passou a militante da causa anti-racismo.

A dimensão do choque sofrido por Luiz, por ter tido que abandonar o curso de medicina, é o que o faz sair do lugar e tomar consciência de que ser negro no Brasil

pode significar, também, a destruição de sonhos e projetos de vida. A partir daí, Luiz retomou seu passado e, na condição de um jovem negro ressentido, vai a fundo nas questões raciais. Passa a ler sobre o tema e a freqüentar reuniões do Movimento Negro. Nesse momento, reconstrói sua identidade em outras bases. Começa a refletir sobre as razões que o haviam levado a sempre se relacionar com mulheres brancas, de não ter visto o lado “negão” de seu pai que tinha uma postura de mostrar que era negro, mas havia conseguido uma vida melhor por seu próprio esforço,²² a postura de sua mãe no enfrentamento com policiais, quando esses questionavam o fato do marido, um negro, estar dirigindo um carro conversível, dentre outros. Passa a ter embates com seu pai, pois suas posturas com relação às questões raciais se diferenciam. Luiz estava iniciando um processo de militância de contestação aos valores burgueses caminhando em uma outra dimensão de luta anti-racismo e de Movimento Negro. Uma linha em que não se pretende ser como os brancos e sim ter os valores da cultura e da história dos negros reconhecidos, em que não seja necessário embranquecer-se para ser aceito no mundo social, mas na qual é necessário recorrer às raízes históricas, culturais e estéticas para reafirmar uma outra forma de ser negro. Luiz pensa, inclusive, sobre os motivos que o impediam de compreender a questão racial numa perspectiva mais crítica. Ao comentar sobre os questionamentos que seu colega de Movimento Negro lhe fazia, Luiz faz a seguinte reflexão:

O racismo é..., o racismo ele é, às vezes, é uma coisa tão dura que quando você começa a descobrir você tende até a negar, dizer que não existe. Só de pensar que uma pessoa tentando submeter você a uma coisa tão baixa, tão... Tão, né? porque na verdade ele desumaniza uma... eu acho que eu sinto um pouco assim, eu acho que é desumanizador, acho que a idéia de não tratar como igual a questão do racismo, acho que é um pouco isso, né? (Professor Luiz, grifos meus).

²² Esse tipo de comportamento de exaltar a negritude, no sentido de expor bens e posses, denota um pouco a visão que alguns movimentos negros das décadas de 50, 60 70, que predomina principalmente em São Paulo. Nessa cidade, havia um clube de negros chamado Aristocrata que tinha Adalberto Camargo (deputado) e Teodosina Ribeiro (médica) como pessoas ilustres. Essas pessoas queriam mostrar que os negros eram iguais aos brancos, para eles os negros podiam ser iguais aos brancos. Queriam uma integração dos negros na sociedade dentro dos padrões de vida dos brancos, sem querer buscar raízes estruturais das condições em que a população negra se encontrava. Era um tipo de anti-racismo integracionista. O negro seria assimilado pela sociedade de classes. Cf. Guimarães (1998), Fernandes (1989), Leite e Cuti (1992)

Os processos vivenciados por Luiz mostram que não existe um momento único na vida das pessoas que as faz tomar consciência do racismo. Não bastou a ele ser negro, nem ter sofrido discriminações. Foi preciso se ver em uma situação de extrema angústia motivada por questões econômico-sociais e o abandono do sonho de ser médico para que pudesse receber as provocações e questionamentos feitos por seu colega como uma possibilidade de compreensão do que lhe havia acontecido. Podemos comparar a situação vivida por Luíza que, também discriminada na escola e na faculdade, não tomou os mesmos rumos que Luiz. Mesmo recebendo convites de seus colegas negros de classe para participar de reuniões do Movimento Negro, ela se recusou a participar. Explica sua postura por considerar-se alienada, desinteressada por questões políticas. No entanto, o contexto histórico-político vivido por Luíza é diferente daquele vivido por Luiz. Enquanto este último inicia sua participação no Movimento Negro num momento pós-constituente de 1988, quando os movimentos sociais experimentavam uma nova fase da sua história,²³ o período vivido por Luíza na universidade coincide com a ditadura militar e as proibições de qualquer tipo de participação política que ferisse os princípios da doutrina de segurança nacional. Para alguém como Luíza, que havia passado pelo trauma de ser agredida por um professor que atribuiu posturas negativas a sua condição de negra, participar de reuniões de movimentos sociais no período da ditadura militar poderia soar como algo perigoso, ou poderia trazer complicações que ela não gostaria de vivenciar, já lhe bastava a “complicação” experimentada na adolescência em que, por não saber responder a uma pergunta, seu professor a chamou de burra.

Portanto, a uma situação de conflito pessoal e de revolta com a situação vivida é preciso haver, para algumas pessoas, um contexto que favoreça um maior engajamento, para além dos comportamentos pessoais e individuais. Luiz, a partir de uma questão pessoal que o levou a mudar radicalmente seus rumos, passa a assumir em sua vida uma postura política de enfrentamento coletivo da discriminação racial.

²³ De acordo com Sader (1988), os movimentos sociais, a partir da década de oitenta, começam a reivindicar questões não só associadas as condições de classes sociais, mas também de outras ordens como gênero, raça/etnia, cultura dentre outros, “ são novos personagens” que entram na cena política do país daquela época.

Outro exemplo que podemos tomar como forma de construção da identidade através da reelaboração do tempo é o da professora Maria que também se deu conta da questão racial já na fase adulta. Experimentou o preconceito racial pela primeira vez quando foi fazer estágio em uma escola estadual. Um aluno branco da turma disse que não gostava de preto dirigindo-se a ele. Maria não deu muita importância a esse fato, mas sofreria discriminação novamente quando iniciou sua carreira em uma escola da rede municipal de ensino na qual a diretora fez de tudo para que ela não ficasse na escola. Na época, Maria pensou que estava sendo discriminada pela forma como se vestia, pois nessa escola todas as professoras se vestiam em outros padrões diferentes da sua simplicidade. Para Maria, compreender que estava sendo discriminada por que era negra ainda não fazia parte de seu universo de pensamento, como filha de casal inter-racial, nunca soube que era negra e nunca havia pensado na possibilidade de ser discriminada por isso. Em sua casa, não se conversava sobre essas questões e Maria se sentiu protegida por sua família durante um bom tempo.

Na fase adulta, assim como Luiz, Maria iria se deparar com as sutilezas e cruza do racismo. Isso foi traumático para ela, que começou a experimentar um misto de revolta e de culpa por ter vivido alienada durante tanto tempo. Angústia, depressão, isolamento, estranhamento, solidão são os sentimentos que ela nos transmite durante a entrevista. O início da tomada de consciência de Maria se deu quando, numa de suas primeiras participações nas reuniões do movimento indigenista, duas colegas lhe chamaram a atenção para o caráter discriminatório da distribuição de papéis entre membros do grupo. Segundo informa, “fulano de tal vai andar com a imprensa, fulano de tal vai fazer isso, fulano de tal fica com aquilo, Maria com a recepção, Carmem e Lúcia²⁴ na cozinha. Foi uma coisa, sabe? Uma coisa assim. E elas chiaram, né?”

Nesse momento, a postura inicial de Maria é de negação, em seguida, começa a refletir sobre o acontecido e a estabelecer ligações com o que tinha vivenciado até então. Inicia assim sua travessia para o assumir-se negra com todas as implicações que isso pode causar. É um assumir-se comprometido não só consigo mesma, mas com um coletivo de pessoas que, assim como ela, são tratadas de forma desigual. Suas colegas

²⁴ Nomes fictícios.

questionam com ela o lugar que lhes é reservado dentro de uma organização do movimento indigenista, aos brancos tarefas de relações públicas e recepção de convidados, às negras tarefas de limpeza e cozinha. Maria reluta em querer aceitar o racismo como algo que permeia as relações sociais, mas, como se estivesse voltando a ver após um período de cegueira, retoma o seu passado e suas experiências:

Eu até relutei sabe? Falei: – não eu não acho que isso não existe. E aí a Carmem e a Lúcia “ah, já faz bastante tempo que a gente percebeu”. E aí eu fui pensar na vida, pensar sabe? Pensar que você entra nas escolas, e aí eu já tava dobrando em um monte de escolas, aquela coisa né? Assim, comecei a perceber, gente a maioria dos professores são assim, a maioria das serventes são assim, a maioria dos mendigos tem essa cor sabe? Eu comecei a perceber isso, e acho, que aí que eu descobri que eu era negra, né, eu descobri aí nesse momento, eu acho . Assim e de ver que na verdade eu sou negra dependendo de onde que eu tô sabe? Eu falei: gente será que a vida inteira eu andei com pessoas brancas pra servir de muleta pra mim? (Professora Maria, grifos meus).

Talvez, para uma pessoa que durante parte de sua vida sentiu-se como branca, seja mais difícil se deparar com a realidade do racismo. Como Maria nos fala, dependendo do lugar, e, acrescentamos, da situação, ela poderá ser tratada como branca ou como negra. De acordo com Munanga,

No Brasil, a classificação racial dá ao mestiço uma posição e um lugar que nada têm a ver com as classificações norte-americana e sul-africana(...) trata-se de uma classificação racial cromática, ou seja, baseada na marca e na cor da pele, e não na origem ou no sangue como nos Estados Unidos e na África do Sul (MUNANGA, 1999, p. 118).

Para esse autor, no Brasil, quanto mais clara for a pele de uma pessoa mais ela poderá se passar por branca, principalmente, se a isso se associar uma posição social favorável. Maria compreende, portanto, que em muitos momentos de sua vida será considerada branca. Mas também recordará fatos em que, supostamente, tenha sido tratada de forma diferenciada por ter sido vista como negra. Recordar-se das expressões usadas por um namorado sobre o seu cabelo, das vezes que procurou emprego e que sempre lhe ofereciam serviços de faxina, da forma como era tratada por algumas colegas brancas com excesso de zelo, demonstrando uma espécie de

compaixão, dentre outros. Aliada a sua própria existência, Maria também passa a refletir sobre os lugares ocupados pelos negros, lugares esses de inferioridade em relação aos brancos. Observa a presença minoritária de negros em alguns setores e chega a se revoltar com sua falta de percepção dessas questões durante tanto tempo.

Durante a entrevista, Maria pareceu ser uma pessoa extremamente inquieta com a sua condição existencial e com a própria situação de desigualdade da população negra. Também demonstrou estar procurando um lugar para se “sentir em casa”:

Não dava mais pra morar na casa do meu pai. Queria sei lá, criar raízes. Eu estava com uma necessidade de raízes mesmo. Precisava comprar uma casa, vou, vou lá ter filhos. Tentei namorar. Tentei ter alguns filhos. Todos os homens negros que eu paquerei, foram todos canalhas comigo (risos). Todos. É uma pena. Que tem muito poucos para as mulheres negras. Que claro que tem alguns que são muito interessantes, né? Assim... solteiros, tava a fim de ter um filho assim, sabe? Ah, sim nossa que legal. Mas eu queria uma família, um modelo de família que eu tinha na minha cabeça. Mas, um companheiro negro, um...sabe? Uma filha negra. Eu imaginava eu fazendo trancinhas nela, essas coisas que passam pela cabeça. Mas enfim não rolou e assumi um pouco mais, né? comecei a fazer essa discussão racial. Me aproximei um pouco do Rodrigo,²⁵ que é, que era vereador lá nessa região que eu trabalho E assim foi muito legal, ter ido falar com ele nessa época. Porque eu cheguei muito sem referência, mas eu cheguei sabendo o que eu queria, sabe? Eu quero encontrar a minha família assim, sabe? Quero lutar pelos meus pares, quero estar fazendo essa discussão, quero me colocar, sabe? Quero assumir isso, né? Assim, sentido assim racial, e aonde eu for eu quero estar falando sobre isso, quero denunciar, quero interferir, né? (Professora Maria).

Antes e depois de sua estadia em outros estados brasileiros, por força da militância no movimento indigenista, procurou se integrar a grupos do Movimento Negro, como MNU e Coletivo de Mulheres Negras, no entanto, não permaneceu em nenhum. Sente necessidade de compartilhar suas angústias e projetos políticos com um grupo de referência, mas parece que ainda não encontrou, de fato, um lugar que a satisfaça em suas expectativas. Maria parece oscilar entre dois daqueles estágios apresentados por Ferreira (2000), está entre o impacto e a militância. Parece estar em busca de suas raízes, de se sentir integrante de uma comunidade ou grupo, de ter laços de pertencimento.

²⁵ Nome fictício, faz referência aqui a um determinado vereador de um partido de esquerda em Belo Horizonte.

No entanto, mesmo estando em meio a um turbilhão, com sentimentos conflituosos em relação a sua identidade negra, Maria demonstra ser uma professora e uma pessoa extremamente comprometida com a questão racial, principalmente, em sua atuação profissional. Tomando como base a experiência de Maria, não podemos afirmar que exista um ponto final no processo de construção da identidade negra.

Ao mesmo tempo em que, como muitos autores já vêm destacando, principalmente, Hall (1999), em seus estudos sobre identidade, existem hoje, no mundo globalizado, diversas formas de expressão da identidade, as pessoas não se identificam apenas por uma única vinculação, seja ela de gênero, raça e etnia, social etc. As identidades encontram-se fragmentadas, multifacetadas. Ainda para esse autor, a identidade não pode ser entendida como algo acabado e sim um processo em andamento. Para a população negra, sem muitas referências positivas divulgadas e reconhecidas, saber-se negro compreende um caminho tortuoso que, de fato, não existe como definitivo e sem conflitos.

Maria tem outras motivações políticas que extrapolam a questão racial, ao mesmo tempo em que esta permeia todas as suas ações e inserções. Para a professora, o espaço do Movimento Negro não se constitui como o único e mais importante espaço de atuação na luta anti-racismo. Ela encontra na escola, no sindicato e no partido político a possibilidade de exercitar sua militância.

Seria interessante pesquisar os motivos pelos quais muitas pessoas não conseguem permanecer em entidades do Movimento Negro.²⁶ O professor Luiz, o único dentre os entrevistados que mantém uma vinculação mais efetiva no Movimento Negro, nos deu uma pista em seus relatos quando afirmou que não permaneceu no MNU por considerá-la uma entidade muito radical. Seria o radicalismo dessas organizações o único motivo de afastamento? Ou, talvez, suas estratégias de abordagem e mesmo as formas de atuação política não estejam mais atingindo e/ou conquistando novos

²⁶ Na pesquisa que realizei junto às escolas municipais entre 1999 e 2000, tenho um exemplo que ilustra muito bem esse questionamento ao Movimento Negro. Ao entrar em contato com um professor negro que desenvolvia projetos sobre a questão racial o mesmo me fez uma série de questionamentos sobre o Movimento Negro. Disse que não gostava do Movimento Negro, que suas experiências nesse sentido eram trágicas, que não confiava mais nessa forma de organização e que não daria nenhum tipo de informação caso a pesquisa tivesse alguma ligação com o Movimento Negro.

adeptos com a mesma potencialidade que teria a tempos atrás? Qual o tipo de expressão da militância política estaria agregando mais pessoas neste século XXI?

De acordo com Gohn (2000), os anos 1990 marcam um tipo de militância bem diferente de períodos anteriores, a militância movida pela paixão, na qual os ideais coletivos se sobrepunham à vida particular. Ao comparar as mudanças entre as formas de militância características de um período anterior ao processo de transformações aceleradas pela globalização da economia e do declínio das utopias socialistas, especialmente, a autora nos apresenta a seguinte interpretação:

Nos anos 90, os antigos militantes envelheceram, ou cansaram-se, ou tornaram-se dirigentes de organizações, parlamentares etc. E não se formaram novos quadros de militantes. Os poucos novos que seguiram passaram a atuar de forma radicalmente diferente. O slogan ‘o importante é ser feliz’ é bastante ilustrativo. Ninguém quer mais sobrepor os interesses do movimento aos de sua vida pessoal, particular. Os militantes olham mais para dentro de si próprio (GOHN, 2000, p. 340).

O caso de Maria é um pouco diferente do perfil de militante dos anos noventa traçado por Gohn. A professora parece desejar justamente um tipo de militância com maior engajamento político, com maior comprometimento, aproximando-se mais desse perfil “apaixonado” que marcou o ativismo dos anos sessenta aos anos oitenta. Talvez por isso, Maria ainda se sinta um pouco sem lugar:

Quando eu voltei,²⁷ o coletivo de mulheres, tava ainda funcionando, mas já não era mais de uma forma sistemática. Aí eu lembro assim, inúmeras vezes que eu cobrei, pedi socorro mesmo. Assim de pedir socorro, vamos reunir, vamos, a gente precisa, mas não era mais isso. Acho que, assim, Belo Horizonte tinha mudado. Enfim, as pessoas já tavam por outros caminhos, e já não cabia mais. Porque eu lembro que me disseram assim: “– Ó, já não cabe mais essas reuniões toda semana, a gente se reúne só quando é alguma coisa emergencial”. E eu precisando, querendo, sabe? Assim, um grupo pra sentar... Discutir, falar, né? Bom, comecei a fazer trabalho individual, mesmo (Professora Maria).

Não encontrando o modelo esperado de organização que pudesse acolher suas angústias e ideais, Maria faz a opção por realizar um trabalho individual e a escola foi o

local privilegiado por ela para realizar suas intervenções. Nesse momento, já tem definido para si mesma que a questão racial é prioridade em sua vida e na sua atuação política e pedagógica. Em momentos anteriores, a causa indigenista era o foco de suas preocupações e ações e ela foi questionada por sua opção. Maria relata que seus companheiros das organizações indigenistas sempre lhe perguntavam por que ela não atuava no Movimento Negro. A professora ficou surpresa ao constatar que nessas organizações quase não havia pessoas negras e pairava sempre essa cobrança pelo fato de ser negra ter que militar no Movimento Negro. Desconsideraram-se assim as diversas possibilidades de inserção social e política a que as pessoas têm direito e acesso em momentos circunstanciais de suas vidas.

Para que a questão racial se tornasse uma prioridade em suas ações, foi preciso passar pela atuação em outro tipo de movimento social, sofrer uma série de discriminações e preconceitos por sua condição de mulher e de negra, passar pela crise de um relacionamento inter-racial para descobrir com mais ênfase a sua condição de mulher negra. O retorno a Belo Horizonte pode ser tomado como uma busca de suas próprias raízes, não no sentido ancestral de raízes africanas, mas suas raízes de pessoa negra que tinha que se posicionar com relação às desigualdades que atingem um enorme contingente populacional. Apesar de optar por realizar um trabalho mais individual, como diz ela, Maria tem um compromisso político com um coletivo de mulheres e homens negros na sua luta por dignidade e reconhecimento.

A travessia, a passagem de Maria se expressou por um entrelaçar de contextos que foram se configurando num tempo e espaço não lineares. Na construção de sua identidade negra, Maria moveu-se por tempos diferenciados partindo de sua fase adulta e repensando sua infância e adolescência, movendo-se também por espaços sociais e geográficos diversos para dar início ao processo de reconhecimento de si mesma enquanto mulher negra, integrante de um grupo extremamente inferiorizado por um racismo estrutural presente em nossa sociedade. A passagem por espaços diferentes será observado em outras trajetórias. Veremos a seguir o caso de Antonieta que procede a sua travessia ao sair de sua cidade natal.

²⁷ Refere-se ao seu retorno do Acre onde trabalhava numa organização indigenista.

3.3.3 Outra travessia: deslocando-se no espaço “não era aquele lugar que eles estavam querendo me colocar”

Na realidade, o espaço não se define unicamente pela materialidade territorial, mas também por sua construção, sua organização, sua disposição e suas inscrições. Portanto, o espaço não é somente um lugar geográfico. É também, e, sobretudo, uma rede relacional com representações coletivas que permitem aos membros de uma coletividade dar às características de seu espaço significadas reconhecidos de maneira geral (D'ADESKY, 2001, p.54).

Assim como o tempo se configura como um eixo fundamental nos processos de constituição da identidade das pessoas, o espaço, também, exerce influências na forma como os sujeitos pensam a si mesmos e os outros. Com relação à identidade negra, dependendo do lugar onde a pessoa mora ou transita poderá colher elementos diversos a respeito das relações raciais e formas de compreender esses processos.

Parece-nos óbvio que as relações sociais numa pequena cidade do interior podem se mostrar completamente diversas das observadas em grande centro urbano. As possibilidades de alargamento das relações interpessoais, acesso a fontes de informação, contato com movimentos sociais, manifestações culturais e políticas são bem maiores numa metrópole. No entanto, a cidade se expressa como um espaço de segregação em diversos sentidos tanto social quanto racial. Nos grandes centros urbanos, é comum a existência de condomínios fechados, cercados de imensas muralhas, como forma de proteção das elites frente aos “perigos” da violência urbana (Caldeira, 2000). De acordo com Segato (2002, p. 56) “o território da brancura e as benesses que dispensa, passam a ser, a cada dia, melhor resguardados”.

A segregação se constitui como um verdadeiro *apartheid* social e racial revelando as imensas desigualdades presentes no nosso universo social. São exemplos de contrastes, justamente, os condomínios fechados e as vilas e aglomerados, assim como

os espaços das universidades,²⁸ constituído de um público de brancos em sua maioria. No entanto, a experiência de Antonieta dá uma indicação interessante uma vez que foi na metrópole que ela teve ocasião de experimentar outros tipos de convivência. Apesar da complexidade do espaço urbano, surpreendentemente, ela encontrou um maior número de pessoas negras transitando por diversos lugares e, também, pôde se relacionar com negros e brancos de uma forma diferente daquela a que estava acostumada no interior. A possibilidade de experienciar outros tipos de relação sem tanta rigidez aparente nas relações sociais, pode apresentar-se para algumas pessoas como uma oportunidade de refazer conceitos, questionar mitos, modificar valores, refazer-se como pessoa.

Os espaços podem ser tanto geográficos quanto sociais. No caso da pesquisa com professores negros, pude constatar que a mudança de espaço geográfico (de uma cidade para outra, de um estado para outro) pode modificar a forma como cada pessoa pensa a sua própria identidade negra e as relações raciais. Nesse sentido, Antonieta apresenta um exemplo significativo de como passa a ver com outros olhos as relações entre brancos e negros. A forma como o universo urbano se configura, permitindo a existência de diferentes posições e diferentes possibilidades de inserção criam outras possibilidades de convivência. Ao sair do interior para estudar em Belo Horizonte “para mudar de vida”, segundo ela, deparou-se com outras formas de relacionamento entre as pessoas, diferentes das experienciadas em sua cidade natal. No interior, o contato entre negros e brancos era hostil, o que demonstra a existência de uma rígida hierarquia entre as pessoas. Os negros eram tidos como incapazes e feios, nas palavras de Antonieta. As crianças negras experimentavam nas escolas um verdadeiro apartamento, isoladas em seus cantos, sentiam-se mal dentro do espaço escolar, eram ignoradas pelos próprios professores que não só não intervinham nas situações de violência racial, como não investiam nos processos de aprendizagem dos alunos negros, reforçando, desse modo, um ciclo de descaso e fortalecimento dos preconceitos raciais.

²⁸ Atualmente, 97% dos atuais estudantes universitários são brancos, 2% negros e 1% são amarelos (Carvalho e Segato, 2002).

É fundamental tomarmos o exemplo da professora para proceder a uma reflexão sobre a importância do alargamento dos espaços e das oportunidades de convivência. Essa possibilidade de conviver com iguais e diferentes amplia as condições necessárias tanto para pessoas brancas quanto negras e de outros grupos raciais de experimentar relações mais democráticas. Ao vir para a capital mineira, Antonieta fez um outro tipo de travessia em sua vida, na qual não sentiu que os preconceitos fossem menores, mas poderia estabelecer outras bases de convivência entre as pessoas:

Vim morar em Belo Horizonte, e... então no Ginásio essa coisa veio melhorar um pouco não no sentido de ter reduzido o preconceito ou acabado, mas no sentido de compreender melhor e ter compreendido melhor que não era aquele lugar que eles estavam querendo me colocar, que não era aquele lugar (Professora Antonieta).

Ao se deparar com um número maior de pessoas negras na escola, nas ruas e em outros lugares, Antonieta veria desfeito um mito que tanto a sociedade, de forma geral, quanto sua família, em especial, havia introjetado: a idéia de que o espaço do negro deveria ser diferente daquele reservado aos brancos. Não havia impedimento aparente para que se criasse a oportunidade real de convivência, os negros poderiam ocupar outros lugares, lugares talvez diferentes daqueles a que estava acostumada a ver em sua cidade. Lugares de inferioridade, submissão, conformismo, segundo ela:

Voltando um pouco mais atrás, eu vivia pelos cantos, vivia de cabeça baixa e convivía somente com meus irmãos, somente não, mas 70% com meus irmãos e com meus primos, então todos negros. Então minha própria mãe, dentro da minha própria casa – “ah não cê não pode ficar na casa do fulano, não vai na casa do sicrano, não vai relacionar com outro pra não ser xingado, pra não sofrer”. Então a proteção, era essa a convivência. E na escola tinha poucos negros sim, eu me lembro de muitos poucos, nessa cidade no interior, então éramos os diferentes que ficávamos também de cabeça baixa dentro da sala de aula, no recreio lá no cantinho, no cantinho lá com meus irmãos, meus dois irmãos que eram da mesma faixa etária que eu. Então era assim, sempre, na maioria das vezes mais de 90% a gente mesmo (Professora Antonieta, grifos meus).

A dimensão do tempo também é retomada por Antonieta, não foi de repente que começa a sua mudança. Ela vai observando, refletindo, comparando e voltando no tempo para rever como eram as coisas no interior. É importante ressaltar que, no

decorrer da entrevista, Antonieta não me pareceu muito à vontade para falar de suas vivências em sua cidade, tive que retomar esse assunto quando ela passou a falar quase que repentinamente na sua vinda para a capital. Ao dizer que não se lembrava muito bem, transpareceu não querer, de fato, ficar recordando uma época de sua vida que foi de extrema violência. Vale Lembrar que Antonieta se referiu a problemas de aprendizagem por causa da violência racial sofrida por ela, seus irmãos e primos. Em Belo Horizonte, pôde melhorar seu aprendizado e aprender não só as coisas ensinadas em sala de aula, mas a se ver como uma pessoa normal. O simples fato de ver mais pessoas negras que em sua cidade deu a Antonieta uma segurança que ela não tinha, estava no meio dos seus, experimentou, embora não tenha usado essas palavras, o sentimento de pertencimento. Pertencimento ainda que em um contexto de segregação, mas por apresentar uma maior articulação no trânsito das pessoas, ela pôde percorrer um caminho de reelaboração de sua identidade negra.

Esse sentimento é fundamental para aqueles que se sentem oprimidos em sua condição de ser humano (D' ADEKY, 2001; FERREIRA, 2000), principalmente, para os afro-brasileiros que começam a percorrer caminhos que lhes possibilitaram uma maior percepção em relação à posição do negro na sociedade. Ao ver mais pessoas negras transitando em diversos espaços, Antonieta pôde ver a si mesma e tomar para si a possibilidade de ocupar espaços diferenciados daqueles que acreditava estar reservados aos negros:

Aí vai passando a idade, com mais clareza, conversando com pessoas, tendo relacionamentos com pessoas ditas brancas, então, relacionamentos saudáveis, próximos, que fui desfazendo essa imagem anterior. Então na escola já conseguindo ter amizades que ajudavam a desinibir mais a postura da infância. Então foi uma adolescência não tranqüila na escola, mas menos complicada que na infância. Que os resultados... Que eu não tomei bomba, não fui reprovada, então os resultados eram mais qualificados. À medida que o tempo passava, eu me sentia mais segura, que aí então era uma cidade grande, Belo Horizonte, eu via mais pessoas iguais a mim que nas escolas do que lá no interior (Professora Antonieta, grifos meus).

A surpresa com o fato de poder conviver com crianças brancas de maneira mais natural revela um outro mundo para Antonieta. Não havia impedimentos reais para que

isso acontecesse. No entanto, sabemos que muitas crianças brancas são privadas de conviver com pessoas negras por quase toda a sua existência. Principalmente, se pensarmos naquelas que sempre estudam em escolas privadas e moram em bairros elitizados. Seus contatos com negros dar-se-ão nas relações de patrão/empregados. Terão negros como jardineiros, porteiros, segurança, domésticas, faxineiros. Por isso, o susto de muitas pessoas quando vêem professor universitário negro,²⁹ comissário de bordo negro, médicos etc. Acredito que essa espécie de *apartheid* que ainda existe em nossa sociedade, impede o pleno desenvolvimento tanto de brancos, quanto de negros, indígenas e outros, pois compreendo que a convivência com a diversidade é frutífera para os processos de construção de conhecimento e de construção da personalidade das pessoas. Esse tipo de “convivência” apartada é maléfica para toda a sociedade.

Vislumbrar essa possibilidade de convivência inter-racial se faz fundamental, principalmente, no momento em que a implantação da política de cotas nas universidades se tornou um dos grandes debates da atualidade brasileira e o estreitamento das relações entre brancos e negros é um dos argumentos valorosos na defesa de tais políticas. Para Carvalho:

É fundamental que jovens brancos e negros acompanhem juntos seus cursos e possam misturar suas biografias individuais, até agora tão distantes uns aprendendo como os outros a lidar com o abismo social que foi colocado entre eles na presente geração de brasileiros. Ao invés das projeções mútuas e dos temores à distância, os estudantes brancos e negros terão que enfrentar concretamente suas diferenças e inventar mecanismos de diálogo necessários para a cooperação que deles se espera se queremos de fato integrar nossa sociedade já altamente segregada (CARVALHO, 2002, p.37).

Portanto, a oportunidade que Antonieta teve de fazer sua travessia para uma identidade assumida de forma mais positiva é potencializada por seus deslocamentos no tempo e no espaço. Repensa e reelabora seus mitos e verdades no espaço urbano, na convivência com pessoas negras e brancas. A visão mais crítica das relações raciais seria potencializada pelo contato com pessoas e organizações do Movimento Negro e

²⁹ O professor Valter Silvério, em palestra proferida na Faculdade de Educação da UFMG, relatou o susto que muitos de seus alunos da universidade têm e tiveram ao se depararem com a sua figura. Muitos inclusive o procuram para conversar sobre esse

de outros movimentos sociais. Dessa forma, teve mais condições e segurança para ser negra e enfrentar os desafios daí decorrentes. Esse deslocamento no tempo e no espaço para Antonieta foi marcante:

Então, por isso que marca quando vai pro ginásio aqui em BH essa mudança, tínhamos relacionamento com os brancos, com mais brancos, então desmistifico isso, “então pêra aí, então a gente não tem que ficar só com a gente não, então pode ficar com o outro, então é possível aprender como o outro, é possível saber como o outro, é possível se falar como o outro”. Então é isso que eu me lembro assim já do ginásio (Professora Antonieta, grifos meus).

Apesar dos contextos de segregação, os percursos biográficos podem levar a experiências muito diferentes entre si. O que diferencia a trajetória de Maria, Luiz e Antonieta é que os três conseguiram ultrapassar a vivência pessoal e individual e pensar numa dimensão mais coletiva e abrangente e, com isso, eles se colocam numa posição de identidade mais potente. Podemos inferir que as formas como percorreram os caminhos de construção da identidade, podem ter gerado outra maneira de perceber as relações raciais. As vivências com a discriminação e a forma como passam a encarar essas experiências produziu um tipo de comportamento que não ficou restrito à mera constatação da existência da desigualdade racial. Fizeram uma outra travessia que pode ser aqui resumida como uma travessia para um engajamento político com a questão racial. Mas mesmo esse engajamento foi/é visto e vivido de diferentes formas no contexto escolar.

Carolina e Luíza, ao contrário, ainda não fizeram a travessia para uma ação mais politizada com relação à questão racial. Estão numa posição, em um lugar identitário enfraquecido que não permite potencializar a indignação para além do plano pessoal. Mantêm-se numa posição mais individual, enfrentando a discriminação no campo pessoal com atritos permanentes com mães de alunos, alunos e outros. Podemos retomar aqui as classificações trabalhadas por Ferreira (2000) de submissão, impacto, militância e articulação. Relativizando essas categorias no sentido de não realizar um enquadramento automático, mas considerando que elas indicam as mudanças que

ocorrem nos percursos dos professores, elas nos ajudam a entender as diferentes formas como vão se configurando no curso de vida das pessoas no que se refere às diversas formas de lidar com as relações raciais no âmbito público e no âmbito privado. Talvez, Carolina e Luíza se aproximem do que Ferreira classificou de estágio de submissão “em que as pessoas acreditam que as questões étnico-raciais não têm nenhuma relação com a sua maneira de viver, mas de ser a mobilidade social determinada, fundamentalmente pelo esforço e pelas habilidades pessoais” (Ferreira, 2000, p. 71).

Mesmo que todos os entrevistados tenham enfrentado a discriminação racial, ocorreram diferentes tipos de posicionamentos frente às relações raciais, segundo Vieira (1999, p. 339), “histórias de vida semelhantes podem produzir atores com diferentes atitudes e posicionamentos face aos mesmos fatos”.

A travessia feita por Luíza e, principalmente, por Carolina (a única com diploma universitário em uma família de doméstica) é de outra ordem, pois atravessa a condição social que é reservada a maioria dos negros tornando-se professores.

3.4 Tornando-se professor

A escolha do magistério como profissão não pode ser considerada aqui como uma escolha, de fato, para todos os professores negros desta pesquisa. Digo isso, pois em seus depoimentos os professores não demonstraram que, de fato, queriam ser professores como algo pensado e refletido. O magistério surgiu quase como uma conseqüência na trajetória escolar e profissional deles. Para alguns, foi a única alternativa de Ensino Médio, uma vez que as outras alternativas, como curso Técnico em Contabilidade ou “Científico” (sem ênfase profissionalizante), não os seduziram. Para outros, foi quase uma conseqüência natural o processo de dar aulas, em um curso de Química, por exemplo, que se tem a possibilidade de bacharelado e licenciatura. Dois professores começaram a dar aulas antes mesmo de finalizarem a graduação.

Nesses dois casos, o contato com a Educação acabou conquistando os professores que passaram a não se verem fazendo outra coisa.

No entanto, nesses dois casos, ambos tentaram outras alternativas. Luiz queria ser médico, diante da impossibilidade de seguir o curso, optou por Química que era uma das disciplinas que tinha maior facilidade como opção a medicina. O fato desse curso ser oferecido à noite também influenciou a decisão de Luiz, pois como trabalhava durante o dia teria que estudar a noite. No caso de Luíza, ela até tentou trabalhar como química em algumas empresas, mas não conseguiu. Para ela as empresas a discriminaram por ser negra. É justamente Luíza que disse ter se apaixonado pela profissão quando começou a dar aulas e hoje não se vê fazendo outra coisa.

Maria, apesar de não ter escolhido o magistério logo no início de seu ingresso no Ensino Médio, pois passou por um curso técnico, ao entrar no Instituto de Educação de Minas Gerais, descobriu que tinha vocação para a área de Ciências Humanas. Identificou-se com as disciplinas ministradas, principalmente, com Psicologia “para compreender melhor o ser humano”. O curso universitário em História foi consequência, primeiramente, de um certo “veio” político que Maria diz ter desde cedo e, também, por influência de uma professora no pré-vestibular. Maria faz uma comparação entre o magistério de 1ª a 4ª série e sua opção por ser professora de História

Bom, o magistério de 1ª a 4ª série foi assim, num foi uma coisa, “que quero ser professora”. Agora, já o curso de História, eu queria ser. Aliás, eu queria fazer o curso de História, não ser professor de História também. É... Alguma coisa na área de pesquisa antropologia (...) Então, eu estou professora dentro de sala (Professora Maria).

Se tivesse tido outras oportunidades, talvez, Maria teria seguido outra profissão, mas ao mesmo tempo em que faz esse tipo de comentário, demonstra um enorme apressamento por sua profissão. Diz ser referência para seus alunos, principalmente, para os negros e pobres. Explica esse fato por considerar que seus alunos têm a mesma trajetória que ela e também pela identificação por ser negra.

Antonieta fez o magistério porque sua família queria que ela tivesse uma profissão. Tinha na época duas opções de Ensino Médio profissionalizante: Técnico em Contabilidade e Magistério. De contabilidade ela não gostava, decidiu-se então pelo Magistério. Quando começou a dar aulas, depois de fazer concurso na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, também por influência da família e amigos que alertaram para a segurança de um serviço público, aprendeu a gostar do ofício de ser professora. Antonieta também encontra uma forte identificação com os alunos pobres e negros da escola e, é por ver as condições em que esses alunos se encontravam na escola, que decidiu trabalhar com a temática racial logo no segundo ano de sua carreira.

Carolina será a única que desde criança alimentou o sonho de ser professora. Queria ser professora porque achava uma profissão bonita, poderia ensinar seu pai a ler e, também, porque não queria ser doméstica como a maioria das mulheres de sua família. Quase vê seus sonhos desfeitos, principalmente, pela falta de motivação recebida de uma professora e pelas dificuldades que encontrou para se manter nos estudos.

No que diz respeito ao estado de Minas Gerais e a cidade de Belo Horizonte, não existem dados precisos que permitam quantificar a presença de pessoas negras na carreira do magistério,³⁰ entretanto, estudos sobre a escolaridade da população negra demonstram que são poucas as pessoas afro-brasileiras que possuem o Ensino Médio e menos ainda as que têm curso superior. Queiroz (2001), em pesquisa sobre raça e gênero no Ensino Superior, chama a atenção para a discrepante desigualdade existente no sistema superior de ensino. Em Salvador, cidade onde foi realizada a pesquisa na qual o contingente populacional de pretos e pardos é maioria, esse grupo é minoria entre os estudantes universitários. Dentre esses, a maioria está presente nos cursos tidos como de pouco prestígio social. Para Queiroz, a pouca escolaridade dos pais dos afro-descendentes é um dos fatores que influencia a opção nos cursos. Quanto maior a escolaridade dos pais, maiores são as expectativas com cursos de maior prestígio:

³⁰ De acordo com o Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho (1999), existe um contingente de 4,1% de negros e 6,5% de não-negros no setor da educação em Belo Horizonte, no entanto não podemos saber quantos são professores, auxiliares, funcionários em geral (p. 97).

Assim a distribuição racial obedece a uma gradação de prestígio e cor em que a cor mais clara é identificada com as carreiras de mais elevado prestígio e a cor mais escura com aqueles de baixo prestígio (...) aqueles que estão em cursos de elevado prestígio social, são predominantemente filhos de pais com escolaridade superior, o que favorece os brancos (...) No ensino superior, constatei que a contrapartida do acesso de mulatos e pretos é a sua inserção em cursos de menor valorização, cuja conseqüência é o ingresso no mercado de trabalho em espaços ocupacionais de menor importância e de salários pouco atraentes, renovando-se assim o ciclo da reprodução das desigualdades (QUEIROZ, 2001, p. 262).

Queiroz constatou ainda que, apesar dos avanços com relação a situação social da mulher no mercado de trabalho, as mulheres se distanciam das carreiras tradicionalmente desempenhada pelos homens, aproximando-se das atividades do mundo privado, aquelas tidas como “tipicamente femininas” tais como enfermagem, magistério, serviço social, para citar algumas.

Uma das possíveis conclusões a partir do trabalho de Queiroz (2001) é que as trajetórias escolares e as escolhas profissionais, quando se considera a questão racial, são condicionadas pela situação econômico-social e pelo pertencimento racial. Homens e mulheres negros e pobres tendem a “escolher” carreiras possíveis para sua condição. Portanto, mesmo que ainda seja pequena a presença de negros na carreira do magistério, talvez seja uma das principais carreiras escolhidas pelas mulheres negras. Se compararmos com outras profissões, onde o negro está pouco presente, temos confirmado uma real desigualdade com relação aos brancos que ocupam carreiras de alto prestígio. Mas se compararmos com a maioria da população negra no Brasil, veremos que a carreira de magistério representa um diferencial com relação ao *status* social. Ou seja, para os afro-brasileiros, ser professor significa atingir um degrau acima do lugar destinado ao negro na sociedade. Compreendo que, se considerarmos a trajetória dos professores desta pesquisa, marcada por caminhos tortuosos com explícitas vivências de preconceito e discriminação, acumulando uma série de dificuldades, inclusive econômicas, eles representam, para o conjunto da população negra brasileira, verdadeiros exemplos. E isso tanto pelo fato de terem uma profissão que lhes permite viver/sobreviver, quanto por possuírem o curso superior, pois, atualmente, os negros não passam de 2% dos estudantes das universidades.

Assim como Silva (2003) que constatou que, apesar de as professoras negras por ela pesquisadas terem saído do lugar historicamente destinado ao negro, continuaram sendo discriminadas na vida e na profissão, também eu, a partir desta pesquisa, pude constatar que a discriminação racial faz parte da vida das pessoas negras independente da posição social que ocupam. A todo o momento sua competência de estar ocupando determinados lugares é colocada em xeque por aqueles que acreditam que o negro não pode estar em todos os espaços sociais.

O contexto de trabalho dos professores, em alguns casos, mostrar-se-á bastante conflitivo no que tange à questão racial. Tanto professores negros quanto alunos negros encontrarão um ambiente marcado por silenciamentos, dissimulações onde um racismo camuflado e, em algumas situações, um racismo explícito tornará a escola mais um espaço onde é preciso criar estratégias de resistência e de luta contra a discriminação racial. Em determinados contextos escolares extremamente hostis à discussão sobre as relações raciais, os professores se vêem obrigados a recuar, pedindo transferência da unidade escolar ou abrindo mão de realizar projetos mais abrangentes com a questão racial, limitando-se, quando muito, a trabalhos isolados em sua sala de aula. No capítulo seguinte, veremos como os professores se posicionam com relação à questão racial na escola e de que forma a escola pode se constituir como um espaço que possibilita, ou não, uma educação anti-racismo.

CAPÍTULO 4

ESPAÇOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL NOS PERCURSOS DOS PROFESSORES NEGROS

No interior dos movimentos negros através de suas denúncias contra o racismo, explicita-se um projeto social no qual a escola é 'recuperada' na perspectiva da luta pelo reconhecimento da cidadania dos grupos raciais não brancos, de forma a transformá-la (escola) em um instrumento efetivo de emancipação. Estudar o movimento interno da unidade escolar era e é uma opção política, por excelência, pois recuperá-la na perspectiva da luta racial significa admitir a reapropriação da escola, primeiro, como possibilidade histórica e, segundo como projeto de transformação social que, em última instância, visa a democratização da vida coletiva

Luís Alberto de Oliveira Gonçalves

O texto dessa epígrafe poderá parecer, para alguns, extremamente utópico, mas gostaria de iniciar este capítulo pensando na possibilidade de que, num futuro bem próximo, possamos estar melhores do que estamos hoje na luta contra o racismo, com todos os avanços que, acredito, já alcançamos.

Início minhas reflexões sobre as possibilidades de concretizar o que Gonçalves apresenta, no estudo realizado em 1985, com um questionamento: é possível educar para a igualdade racial em nossas escolas? Essa pergunta poderá nos levar por uma série de caminhos e a outras indagações, tais como: de que forma podemos educar para a igualdade racial? Como os educadores, de forma geral, e os educadores negros, em especial, podem contribuir para a efetivação desse projeto/sonho que pessoas negras e não negras comprometidas com a construção de uma sociedade mais igualitária vêm ensejando desde muito tempo? Como garantir que as leis que buscam construir uma sociedade mais democrática sejam conhecidas e cumpridas por todos?

Não é minha pretensão dar respostas a essas questões, mas acredito que é necessário buscar pistas que possam nos indicar os caminhos. Analisando os percursos biográficos dos professores negros nesta pesquisa, considero que oferecem uma série de possibilidades para se pensar a questão racial não só na escola, mas na sociedade de forma geral. Tanto a experiência profissional quanto a pessoal dos professores negros podem nos iluminar no sentido de construir um projeto político-pedagógico mais abrangente na perspectiva anti-racismo. É nessa perspectiva que trago o espaço de atuação profissional dos professores por mim entrevistados como possibilidade de pensar e repensar a escola nos parâmetros que ela vem se propondo há tempos: como espaço da democracia.

Que contextos escolares foram trazidos pelos professores entrevistados nesta pesquisa? Como esses professores vêem a instituição escolar? Como os alunos negros e pobres são tratados em nossas escolas públicas na perspectivas dos professores negros desta pesquisa? De que forma as relações raciais se expressam? Seguindo a trilha dessas questões, pretendemos chegar à compreensão de como se expressam as relações raciais no percurso profissional desses professores.

4.1 Relações raciais no percurso profissional dos professores negros

Antes de iniciarmos a análise dos contextos escolares a partir da visão dos professores negros, considero importante trazer alguns elementos das formas como esses professores vivenciam as relações raciais em seu percurso profissional. Compreendo que a forma como os professores lidam com seus alunos, colegas de profissão e familiares diz muito do entendimento que têm das questões raciais. Não estou considerando aqui apenas as ações de cunho pedagógico, mas, também, a forma como se estabelecem as relações entre as pessoas na escola. Apresento aqui a experiência da professora Carolina de Jesus e do professor Luiz Gama.

Carolina de Jesus trabalha como professora em uma escola estadual de Educação Infantil e como auxiliar de secretaria em uma escola municipal. Já trabalhou na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Fundamental. No decorrer de seus relatos, fica evidente que Carolina sofre discriminações permanentemente em seu ambiente de trabalho por parte de alunos e mães, principalmente. Um fato inusitado é que, na maioria das vezes, as atitudes preconceituosas e discriminatórias partem de pessoas “pretas”, no dizer de Carolina.

Apesar de não desenvolver nenhum projeto ou atividade que discuta as relações raciais com seus alunos, os embates em torno dessa questão são freqüentes.

Um rapazinho chegou perto de mim e falou assim: “Oh professora, eu comprei chocolate, pra senhora fazer uns bombons pra mim”. Ele era assim de cor. Aí eu virei e falei com ele assim: “Ó, eu não vou fazer os bombons pra você porque... como que eu vou deixar a sala, né? Pra ir pra cantina fazer bombons”. Tentei explicar para ele aí ele começou a chorar. Aí ele falava como se ele fosse branco: “Mais é isso que dá professora preta, não sei que, não sei que”. Eu falei assim: “Ó, eu não tenho culpa se sua mãe é preta e é chofer de fogão, não. Eu não tenho culpa”. Eu não quis ser chofer de fogão. “E além do mais já tentei explicar para você que não tem condição de eu deixar a sala sozinha para ir lá fazer” (Professora Carolina de Jesus).

Quando perguntei se ela tinha o costume de fazer bombons na escola ela respondeu:

Não, eu nunca fiz bombom na minha vida era... era uma dificuldade que eu ia ter, né? Eu nunca fiz bombom. Ele queria... tem um monte de adolescente, né? Que ele tem uma natureza assim, meio atrevida, né? Mas que talvez ele quis tentar conseguir uma pessoa pra fazer os bombons. Mas ele já veio com os ingredientes exigindo que fizesse, né? E como que eu falei que não tinha condição ele começou assim, a xingar. (...) Comentei com a turma, falei com eles assim: “Olha gente, não é por esse lado, não, a cor não tem nada a ver com as tarefas da gente. Toda profissão, desde que ela é honesta, ela é válida. Agora, vocês têm que estudar mais, conscientizar mais das coisas e respeitar as pessoas. Não é por esse lado que tem que ir não, com ofensas assim, não”. Aí conversei com ele lá (Professora Carolina de Jesus).

O enfrentamento assumido por Carolina é direto, responde ao seu aluno de uma maneira que demonstra sua compreensão da provocação feita pelo jovem. No entanto, a conversa que estabelece com a turma segue em um tom que colabora pouco para que os alunos possam ter uma maior compreensão dos motivos de tais conflitos e da

realidade da desigualdade racial no Brasil. As demais reações de Carolina diante das situações de preconceito vividas por ela caminham todas nessa mesma direção: de assumir um embate direto com o agressor, sem provocar desdobramentos mais consistentes para ela e para a instituição escolar.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que Carolina defende sua dignidade como mulher, professora e negra, não aceitando os preconceitos, demonstra ter uma visão bastante preconceituosa com relação a alguns de seus alunos negros e seus familiares:

Então, geralmente, a raça negra é a que mais pinta (...) Que já começa desde pequenininho, desde junto com a mãe, vai deixando solto, né? Já vai... de família... vai... vem lá da família. A mãe não dá uma educação adequada “Ô, meu filho, respeita a professora, respeita fulana!” Já o menino larga... o menino vai para rua, vai pra’ qui e pra’li. Vai pedir as coisas nas ruas, né? Vai largando. Então o menino chega na sala de aula e pensa que ali é continuação da casa dele. Eles não percebem que ali é uma escola aonde eles têm que ser educados, têm que respeitar as pessoas, né? Não, já chegam assim... Então... a professora vê que... que é menino que não dá bom rendimento e tá só dando trabalho ela... ela isola. Por isso que a maior parte também que não... não chega na faculdade também por causa disso, né? Às vezes, por ser levado demais. Porque muitas vezes eu falei com meus alunos negros: “Aqui, ó, você por ser pobre e preto, você tem que dar valor. Não é você ficar aprontando não, menino, fazendo bagunça, não”. Eu falava brava com eles, sabe? “Estuda, para você ser alguém na vida pra não sofrer. Procura assim... respeitar as pessoas, né”? Porque eu já... quantos pretos aí foram bem sucedidos por ser educados, né? Não é assim aquele... ser submisso, não. Mas também educados, né? Ter educação, né? Meus pais sempre falam comigo e meus irmãos: “Ó! Educação... Quem é educado acaba em qualquer lugar”. Tanto, que eu não sei se... se é por esse lado mas... um preto educado, estudioso, que não dá trabalho, todo mundo interessa por ele, né? (Professora Carolina de Jesus).

Vemos nesse relato de Carolina tanto a introjeção de visões do senso comum a respeito do desempenho de crianças negras na escola, quanto, também, uma percepção de que para o negro ser aceito e não “acabar em qualquer lugar” tem que ser educado. Parece-me que é uma concepção nos moldes de um padrão pré-estabelecido: “não ser levado”; “não fazer bagunça”; “não aprontar”; “respeitar as pessoas” etc. Fugir a essa regra de boa educação significa ter “baixos rendimentos escolares”, ser “isolado pela professora”, “sofrer na vida”, “não ser alguém”. Em outro momento da entrevista, Carolina compara o comportamento de um aluno negro com o

de um aluno branco. Este último, segundo ela, apesar de fazer muita bagunça consegue aprender:

O menino, ele... ele parece alemão, branco, branco, branco. Carinhoso comigo, mas levado também, levado. Mas antes dele fazer a bagunça dele, ele faz as atividades todas. Então ganha dele... do outro preto. O outro preto além de ser levado, bagunceiro, não faz. Então não está aprendendo, né? Enquanto que o branco pinta, faz as bagunças, mas faz as atividades. Então a gente tolera mais até porque só dele ter interesse de aprender aquilo que você está ensinando, né? Na hora que você está ensinando ele não faz bagunça, nada. Ele procura escrever, procura fazer tudo certinho. Depois que ele acaba é que ele aí vai fazer bagunça (Professora Carolina de Jesus).

Carolina incorporou uma idéia amplamente disseminada que, inclusive, impede uma maior efetivação de políticas públicas para a reversão das desigualdades raciais, que a pessoa negra é a única responsável por seus fracassos.¹ Na visão de Carolina o aluno negro, ele próprio, provoca o desinteresse do professor por sua escolarização, ele é o culpado por não aprender. Mesmo sofrendo uma série de preconceitos, Carolina não ultrapassou a fronteira da ideologia racista e reproduz, ela mesma, pensamentos preconceituosos. É possível que seu percurso biográfico, marcado por tantas dificuldades e pela persistência para continuar seus estudos, tenha lhe conferido essa postura de atribuir aos indivíduos negros a responsabilidade exclusiva por seus “fracassos”. Pesquisas realizadas, principalmente a partir da década de oitenta, já demonstraram que existe uma série de mecanismos intra e extra escolares que condicionam o desempenho das crianças negras.² Rosemberg, em estudos sobre as relações raciais e rendimento escolar, constatou que:

A trajetória escolar das crianças negras que permanecem na escola é mais acidentada que a das crianças brancas, isto é,: as negras enfrentam um maior número de saídas e voltas para o sistema escolar. (...) Essa trajetória escolar sinuosa sugere não apenas uma dificuldade de interação entre o sistema e o alunado negro, como também a persistência deste segmento racial que tenta apesar das dificuldades, se manter na escola (ROSEMBERG, 1987, p. 19).

¹ Cavalleiro (2000) cita diversos exemplos de professoras por ela pesquisada que consideram que a própria pessoa negra é responsável não só por suas condições sociais como por serem alvo de discriminação racial.

² Gonçalves (1985); Hasenbalg (1979, 1983, 1983); Silva (1987); Oliveira (1987); e Barcelos (1992) para citar alguns.

Além dessas análises que dizem respeito à escola, esse estudo de Rosemberg revelou que as condições financeiras das famílias negras interferem na trajetória escolar de seus filhos. Demonstrando que quanto menor a renda familiar mais baixo será o rendimento dos alunos negros se comparados aos brancos.

Desfazer esses equívocos que estão arraigados tanto no pensamento de Carolina como de muitos professores implica realizar um investimento maciço na formação de professores privilegiando uma formação que considere a reflexão mais crítica a respeito das relações raciais e sua incidência na vida das pessoas. De acordo com Vieira:

Os professores precisam de ter um sentido muito claro da sua própria identidade étnica e cultural, para poderem compreender a dos seus alunos e respectivas famílias e precisam melhorar os seus conhecimentos e atitudes em relação às diferentes características socioculturais dos seus alunos (VIEIRA, 1999, p. 369).

Luiz Gama é professor em duas escolas estaduais e atua no Ensino Médio com a disciplina Química. A questão das relações raciais perpassa sua atuação pedagógica e extrapola os muros da escola, uma vez que realiza, em período extra-escolar, um trabalho de preparação para o vestibular junto a alunos das duas escolas em que trabalha. Desenvolve a temática das relações raciais em suas aulas de Química e, também, outros temas, sexualidade, questão de gênero. Não necessariamente esses temas estão diretamente associados a conteúdos de Química. Luiz aproveita assuntos diversos que surgem em sala de aula para desenvolver as temáticas aqui referidas.

Em determinadas oportunidades, realiza projetos que abrangem um número maior de alunos e evita tratar o tema exclusivamente em datas já consagradas, como vinte de novembro. Durante o período em que a entrevista foi realizada, uma das escolas em que trabalha estava envolvida com o Projeto Cantando a História do Samba.³ Luiz estabelece uma forte relação entre sua atuação pedagógica e a atuação política no que diz respeito à forma como encara o compromisso que tem com os alunos, em geral, e

³ Esse projeto está sendo realizado por um grupo de pessoas, algumas ligadas ao Movimento Negro de Belo Horizonte, e tem por objetivo resgatar e tornar conhecida a história do samba nas escolas. Possui várias etapas desde trabalhos pedagógicos em sala de aula até o show de culminância. Tal projeto já foi desenvolvido em diversas escolas da capital mineira e no interior e recebeu o Prêmio Educar para a Igualdade Racial em 2002 (CARDOSO; SANTOS; FERREIRA, 2003).

com os alunos negros e pobres, em especial. Ele retoma a própria infância para explicar porque se identifica e se compromete com esses alunos, além de estabelecer uma constante reflexão a respeito de sua prática e de suas concepções políticas como professor e militante do Movimento Negro:

Então, eu vou encontrar uma identificação com esse povo da Leste. Por que? Porque quando olho a meninada jogando bola lá no campinho que agora não existe mais, mas que tinha ali o campinho, eu lembro, eu me vejo lá em Itaquera jogando no campinho, e o que aconteceu com a meninada de lá. A violência chegou a um ponto tão grande que, daqui a pouco, todos... Muitos deles morreram, muita gente que brincou comigo, muita gente que tomou bicudo, brigou, que jogou bola ou que não jogou, né? Eu vi, aconteceu com muitos deles, muitos tão no tráfico. Vamos colocar assim, sabe qual é o meu trabalho aqui? À medida que eu também fui acumulando, e aí sim posso dizer que o movimento, dos estudos, das leituras, dos debates, dos paus, das divergências, eu fui também construindo uma posição, um lugar. Assim como eu percebo que eu tenho um significado, que eu vou construindo à medida que eu vou existindo, esse espaço e significado, esse espaço também constrói significado pra mim, né? E eu também vejo lá os iguais, os parceiros, os... Eu vejo tudo isso aqui, eu gosto de ver esse pessoal, né? Agora, eu gosto de ver esse pessoal também melhorando, à medida que eu vejo as políticas, as coisas acontecendo esse pessoal sendo cada vez mais oprimido e jogado pra baixo e, às vezes, eles tão sendo oprimidos e não conseguem mais nem ter... não têm tanta consciência até do modelo que está sendo imprimido sobre eles, né? É... Eu começo, eu vou me reunindo, eu vou me aliando nos lugares, eu vou construindo essa relação, né? E à medida que eu vou construindo isso eu vou construindo um modelo de reação também, né? E aí sim, o professor lá da escola quando ele conversa com relação à questão do homossexual, quando ele conversa com relação à opressão da mulher (...) E... Então eu vou angariando amigos, e vou politizando, vou dizendo onde pode, onde não pode, vou ouvindo também, ouvindo as discordâncias, vou interagindo, vamos construindo coisa nova aí (Professor Luiz Gama).

As concepções que tem sobre a importância de um trabalho mais efetivo junto aos alunos negros vindos dos meios populares faz com que Luiz extrapole os muros da escola e empreenda ações formativas com esses alunos no intuito de proporcionar a eles maior qualificação. Esse trabalho é permeado não só por um currículo que privilegia os conteúdos escolares, mas, também, uma formação política com vistas a proporcionar um maior entendimento para os alunos das relações sociais, políticas e raciais. Juntamente com um grupo de professores e estabelecendo parcerias com diversas instituições, Luiz criou um grupo de estudos interdisciplinares, voltado para a preparação de jovens para o ingresso na universidade:

Já tinha mesmo saído com essa coisa mesmo de trabalhar com jovem, então ficava dando palestra, vamos, vamos fazer. E aí surgiu a oportunidade então de organizar esse espaço de estudo, e esse espaço de estudo saiu. Eu ensinaria química e ajudaria na formação política, levaria pro grupo algumas pessoas para irem lá falar, e ensinar e debater algumas coisas, algum tópicos, alguns tópicos especiais, essa era a idéia original, né? E tornar mesmo grupo de estudos interdisciplinar.(...) O projeto ele, tem duas coisas, uma coisa é a questão da... são três coisas, uma coisa é a questão da formação do jovem negro, oprimido, de periferia que tem que reagir contra isso; a outra coisa tá ali no âmbito do conhecimento, esse conhecimento oficializado pela escola; a terceira coisa, aí sim, o propiciar vivências, ocupar espaços, interagir, levantar a cabeça né? E assim eles têm dado retorno disso, retorno positivo (Professor Luiz Gama).

A forma como Luiz vai constituindo sua atuação profissional parece estar ancorada na forma como vivenciou determinadas experiências e as significou. Seu percurso biográfico, marcado por uma série de momentos críticos e pela convivência com pessoas, impôs-lhe uma atitude reflexiva e crítica com relação a sua própria história e a realidade vivenciada por seus alunos. Luiz não adota uma postura de conformismo, pelo contrário, assume a responsabilidade com a transformação das relações raciais, aproximando-se de uma postura que visa a transgredir a ordem. A transgressão é uma forma de resistir, subvertendo os efeitos da instituição, não só dando a palavra ao outro, mas fixando o próprio saber de modo crítico e permanente (VIEIRA, 1999, p. 147).

4.2 Contextos escolares e relações raciais na fala dos professores negros: a escola como espaço de manifestação de discriminação racial e de luta contra o racismo – uma ambivalência

Retomarei neste capítulo o que foi dito sobre a escola e procurarei entender em que medida é possível compreender o modo como a escola, enquanto espaço institucional e social, pode, de acordo com a opinião dos entrevistados, contribuir para ou dificultar a prática dos professores na forma de tratar as relações raciais mesmos. Não é meu objetivo, entretanto, analisar o contexto das escolas nas quais esses professores atuam, pois isso não seria possível através dos dados de que disponho. Pretendo me

deter na análise de como, para o professor, os contextos escolares exercem alguma influência em sua experiência bem como nos processos de construção de sua identidade e de sua participação, ou não, nos projetos com o tema das relações raciais.

Apesar de estarmos distantes quase vinte anos da pesquisa realizada pelo professor Luís Alberto de Oliveira Gonçalves em escolas públicas de Minas Gerais,⁴ infelizmente, muitas de suas constatações coincidem com o universo descrito pelos professores, principalmente, no que tange à discussão das relações raciais. O estudo feito por Gonçalves (1985) foi um dos primeiros a trazer à luz questões que vinham sendo debatidas por amplos setores dos movimentos sociais e, especialmente, pelo Movimento Negro: que a escola trazia grandes contribuições para a perpetuação do racismo em nossa sociedade. No entanto, até a divulgação da pesquisa de Gonçalves, desconhecíamos um dos mecanismos mais contundentes que perpetuavam a discriminação racial no espaço escolar: o silêncio. O silêncio encontrado por Gonçalves foi um silêncio inquietante que o surpreendeu no decorrer da pesquisa empírica: o silêncio que não tratava a história do negro fora da perspectiva da escravidão, silenciando os movimentos de resistência negra e seus atores; o silêncio que desconsiderava o racismo, peça fundamental na manutenção das desigualdades sociais; o silêncio do desconhecimento e desmerecimento das lutas e reivindicações do Movimento Negro; o silêncio que permitia que crianças afro-brasileiras fossem destratadas e desumanizadas. Para esse autor, é justamente esse silêncio que impede avanços substanciais na questão das relações raciais tanto na escola quanto no país. Segundo ele, no Brasil, a discriminação racial contra os descendentes da população “não branca”⁵ é pior que em outros países porque, ao se tentar esconder o preconceito, não se permite uma tomada de consciência do grupo discriminado (GONÇALVES, 1985, p. 150).

⁴ Pesquisa de mestrado intitulada: O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Estudo acerca da discriminação racial nas escolas públicas de 1o.grau, Belo Horizonte: Faculdade de educação da UFMG, 1985.

⁵ Atualmente não é comum utilizar o termo “não branco”. O segundo Congresso de Pesquisadores Negros (São Carlos, 2002), teve como título “De preto a afro-descendente” no sentido de mostrar o percurso dos negros, em geral, e dos intelectuais negros, em especial, no trato com as identificações que foram atribuídas aos negros “os negros dentro e fora das universidades, passam a questionar o poder de nomeação, classificação e hierarquização do seu outro. É significativo destacar que, ao “negarem” a nomeação imposta de preto e ao se auto-nomearem como negro, afro-brasileiro ou, mais recentemente, como afro-descendente têm, os negros, buscado por meio de seus intelectuais dentro e fora das universidades, rever, recriar, ressignificar sua participação na história passada e presente do Brasil” (BARBOSA et. al, 2003, p. 11)

Se ainda se perpetuam em nossas escolas práticas que permitem a produção do racismo, também sabemos que a escola pode se constituir em espaço de mudança quando se dispõe a trabalhar na perspectiva da igualdade racial empreendendo ações anti-racismo.⁶ Um dado alentador tem sido o surgimento e propagação de cursos, seminários, publicações, concursos e prêmios que destacam a temática racial na Educação. Esses espaços formativos têm tido um público cada vez mais crescente de pessoas interessadas em acumular conhecimento e, principalmente, trocar experiências que possam contribuir para a sua atuação nas escolas.

Tomando como exemplo uma dessas ações formativas acima citadas, a saber, o Prêmio Educar para a Igualdade Racial, veremos que, de diversas partes do Brasil, professores negros e não negros inscreveram projetos pedagógicos cujo foco era justamente uma educação anti-racismo. O sucesso do Prêmio⁷ e a qualidade dos trabalhos apresentados e premiados demonstram que existe, hoje, uma significativa movimentação em torno de bandeiras históricas do Movimento Negro: a constituição da escola como um espaço democrático, de fato, entendendo que democracia sem igualdade racial não é, de fato, democracia (FERNANDES, 1989). Rosemberg, no prefácio do livro que divulga as experiências premiadas, destaca o seguinte:

A maioria dos candidatos ao Prêmio era composta de mulheres, professoras no ensino fundamental, da região sudeste que atuam no ensino fundamental. Porém, o percentual de brancos/as, negros/as e indígenas aproxima-se da composição racial da população brasileira o que pode significar que o combate ao racismo vem mobilizando também os/as brancos/as (ROSEMBERG, 2002, p. 7).

Veremos, a partir da visão dos professores negros por mim entrevistados, que a escola pode se constituir tanto como um espaço propício para a realização de ações que promovam a igualdade racial quanto em espaço extremamente discriminatório no trato com pessoas negras e pobres, sejam elas alunos, professores ou outros.

⁶ Na pesquisa que realizei sobre projetos pedagógicos que tratam a questão racial, pude constatar a existência diversas experiências significativas nessa direção.

⁷ O Prêmio foi destinado a professores em exercício que tivessem desenvolvido suas atividades na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental entre os anos de 1999 a 2002. Foram inscritos 210 trabalhos, representando as cinco regiões do país. A iniciativa partiu do CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades e contou com diversos parceiros (BENTO E SILVA, 2002).

4.2.1 A escola como espaço de discriminação racial e desenraizamento do negro

Os depoimentos dos professores por mim entrevistados revelaram um universo escolar marcado pelo racismo e pelo preconceito, juntamente com uma série de estratégias que têm como consequência perpetuar a desigualdade entre negros e brancos. Talvez não consiga evitar o tom de denúncia que se seguirá, mas acredito que é necessário, ainda, denunciar mesmo que já tenhamos avançado nas experiências de atuações políticas mais efetivas. A denúncia nos mantém acordados para uma realidade que muitos querem esconder ou fingir que não existe. Acomodados em concepções de harmonia, de falsas democracias e de falsos discursos que elogiam a diversidade, não conseguiremos romper as barreiras do silêncio. Não conseguiremos tirar a questão racial dos “guetos” a que está circunscrita, não conseguiremos tirar o peso das costas de um reduzido grupo de profissionais da Educação, em sua maioria negros e mulheres, que leva adiante projetos que abordam a questão racial.

Vale transcrever o seguinte diálogo: “Onde que eu encontro gente, meninos limpos, educados pra dar aula?’ Aí alguém respondeu: ‘vai pro sul do país, porque se subir é um problema’”⁸ (Professora Maria). Essa citação não faz parte de nenhum desses materiais que veiculam piadas preconceituosas e racistas vendidos em bancas de revistas. É a reprodução de uma conversa entre “educadores” na sala de professores de uma escola municipal da regional Leste. Esse diálogo foi narrado por uma de nossas entrevistadas. Nessa mesma escola, as crianças negras moradoras de vilas e favelas são extremamente destratadas a ponto de, em determinada época em que a escola passou a receber clientela “diferentes” da a que estava acostumada, um grupo de professores reivindicou que as crianças vindas de uma determinada vila da região

⁸ Interessante observar essa vinculação do Sul do país com o progresso e a civilização. Como região habitada por pessoas educadas e limpas. No início dos anos noventa, houve uma forte movimentação dessa região brasileira reivindicando a formação de um país independente do restante do Brasil. De acordo com Rossato e Gesser (2001, p. 22), “essa rivalidade não era meramente econômica. O que realmente sustenta essa questão é o conflito racial; origina-se da herança das soluções eugênicas dos anos de 1920 e 1930”.

deveriam ter uniformes diferentes para que pudessem distingui-las das demais. Perguntamos a que tipo de distinção esses professores queriam proceder. O uniforme seria a marca de reconhecimento de uma diferença cultural, social ou racial?

Apesar de não terem conseguido o feito de estigmatizar materialmente os alunos vindos da referida vila, esses não ficaram imunes dos preconceitos, pois sobre tudo o que acontece de errado e ruim na escola a responsabilidade recai sobre esses meninos. Segundo relatos da professora Maria Brandão, “qualquer coisa que acontece lá na escola, são os meninos do Granja.”⁹

Essa mesma escola é vizinha de bairros como Vera Cruz e Alto Vera Cruz, Caetano Furquim, Casa Branca que têm projetos que trabalham com a cultura negra, como capoeira e dança afro. As crianças e os adolescentes que participam desses projetos são alunos da escola. Porém, de acordo com a professora Maria, apesar desses meninos se assumirem como negros com penteados afro e etc, suas manifestações culturais são tratadas com desprezo pela escola. É como se, ao entrar na escola, essas crianças tivessem que se desvestir de suas práticas culturais e agir como se essas práticas não tivessem importância.

As tentativas de realizar uma intervenção mais positiva com relação aos negros e suas manifestações culturais são boicotadas pelos professores. Um fato narrado por Maria que ilustra bem esse boicote foi por ocasião da apresentação de um projeto que tinha por objetivo contar um pouco a história cultural do negro no Brasil através da história do samba¹⁰ vejamos o relato de Maria a respeito desse evento:

A Dandara¹¹ foi lá levar um projeto, contando a história do samba, tal. Mais o povo lá boicota. Mas boicota assim (...) O, o dia que a Dóris foi apresentar o projeto, apresentou, falou. Assim, as perguntas elas fizeram nesse nível “Olha, eu acho que é muito interessante, né? trazer esse projeto pra escola, mas por que? Será que isso vai ser bom pros meninos? Porque sei, todo sambista é malandro, o samba é muito ligado à

⁹ Conjunto Granja de Freitas, localizado na regional Leste da cidade de Belo Horizonte.

¹⁰ Esse projeto já foi citado no início do capítulo.

¹¹ Nome fictício de uma das realizadoras deste projeto.

cerveja, beber, a cachaça¹²...” O dia que a Dandara foi lá apresentar o projeto cantando a história do samba, foi um fiasco assim, sabe? Os professores ficaram de ir, não foram. Apareceram quinhentos atestados-médicos. Sabe aquela coisa assim? Boicote mesmo (Professora Maria).

Essa estratégia de boicotar atividades e projetos referentes a cultura negra, questão racial e afins não é novidade. Muitos professores que encontramos em cursos relatam freqüentemente esse tipo de comportamento por parte dos colegas. Os professores, no geral, não dizem que não vão fazer, não se posicionam contra, mas não fazem, não comparecem aos eventos e às atividades, não dão importância aos trabalhos dessa natureza. No caso citado, demonstraram não só desinteresse, mas desprezo pelo projeto e, conseqüentemente, por uma manifestação significativa da cultura negra, o samba.

Souza (2003), com o objetivo de analisar o comportamento de crianças e adolescentes participantes de bandas mirins de congo no Espírito Santo, analisa a inserção dessas crianças do congo na instituição educacional; as manifestações de preconceito a que essas crianças estão sujeitas; e de que forma suas manifestações culturais estão incluídas nas escolas capixabas. A pesquisadora constatou o seguinte:

O que se observa, entretanto, é que, como na sua maioria, as Bandas de Congo estão sediadas em bairros de população de baixa renda e conseqüentemente de baixa escolaridade, as crianças e adolescentes que participam das Bandas de Congo Mirins são alvo de chacotas na escola, o que tem levado muitas delas e deles a sentir vergonha da condição de congueiro (a), e em casos extremos, deixar de participar das Bandas (SOUZA, 2003, p. 2).

Baseando-me na análise de Souza, podemos pensar que tanto as crianças negras, principalmente as oriundas de bairros pobres, quanto suas práticas culturais permanecem como alvo de preconceito e desprezo no interior das escolas. Em muitos casos, como no relatado por Souza (2003), as crianças e os adolescentes se vêm

¹² Tal comentário depreciativo sobre o samba nos remete à época em que os sambistas eram tidos como contraventores e eram perseguidos pela polícia justamente porque, na época que o samba começou a se difundir, era associado a malandragem, bagunça, “coisas de negro”. Ver Cardoso; Santos; Ferreira (2003); Gonçalves e Lima (2002).

quase que obrigadas a esconder suas tradições culturais e religiosas para não serem alvo de preconceitos e comentários depreciativos. Na pior das hipóteses, acabam abrindo mão de suas práticas religiosas e culturais, chegando, inclusive, a ter vergonha delas para serem aceitas tanto no espaço escolar quanto em outros espaços de socialização. Segundo Menezes, citado por Souza:

Essas ações preconceituosas conduzem a um processo de despersonalização dos caracteres africanos, o que dificulta e, em alguns casos, inviabiliza a inserção da criança no sentimento de pertencer ao espaço escolar, comprometendo a sua auto-estima, impossibilitando-a de ter um autoconhecimento individual ou cultural, pois esses dois níveis estão diretamente ligados a condições desvalorizadoras atribuídas pelo grupo dominante (MENEZES *apud* SOUZA, 2003, p. 3).

Insiste-se muito sobre o fato de que a escola desconsidera a diferença. No caso da escola citada por Maria, vemos que não só a diferença é considerada como é tratada de maneira desigual. O tratamento de igualdade na escola se dá em um plano ideal, pois, na prática, o que se verifica é que a diferença é percebida, reconhecida e em seguida desrespeitada, desprezada, estigmatizada. Não se consideram as crianças e os jovens com culturas diferentes do padrão dominante como pessoas que precisam ser respeitadas. Para Dayrell:

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los na sua diferença, enquanto indivíduo que possui historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios (DAYRELL, 1996, p. 140).

É importante trabalhar a diferença nos termos de Dayrell, mas existe uma forma de desqualificar a diferença e os alunos negros e pobres sabem muito sobre essa desqualificação. O distanciamento entre a escola e os alunos, principalmente aqueles oriundos de setores populares, gera não só uma tensão no interior da instituição escolar como pode produzir situações de abandono e fracasso escolar. E vemos que, no caso da escola citada por Maria, os professores são os próprios agentes de manifestações preconceituosas e discriminatórias. O que estaria por trás de tais posicionamentos?

Se analisarmos o conjunto dos relatos dos professores negros sobre essa escola e a postura de alguns profissionais, veremos que não é uma questão de desconhecimento, de desinformação, de ausência de formação. É possível pensar que existe algo que vai além da questão de não terem tido a oportunidade de passar por processos formativos formais que os habilitassem a ter outro tipo de postura. A crueza dos relatos demonstra que mais uma vez o preconceito prevaleceu e continua realizando estragos e mantendo o *status quo* de determinados grupos. Aqui se verifica a existência de elementos que contribuem para que possamos identificar um boicote aos trabalhos que abordam a questão racial. Ao mesmo tempo em que se manifesta um preconceito fruto de um racismo que se encontra enraizado na sociedade. Apesar das ambigüidades na forma como esse racismo se expressa, se levarmos em consideração que a maioria dos professores dessa escola são brancos,¹³ essa situação teria que ser levada mais a sério e encarada como um quadro de conflito racial.

Não parece ser mera coincidência o fato de ter sido nessa mesma escola que a professora Antonieta, em certo momento de seu percurso profissional, se viu diante de outras manifestações de racismo que a deixaram chocada e a fizeram recuar em sua perspectiva de realizar um trabalho mais efetivo com a questão racial, conforme relatou:

Tive um desafeto lá com uma professora muito branquinha. Eu tava um dia no pátio da escola, tinha uns alunos que entraram lá pra tomar água e fazer não sei o que lá e tal. Então os alunos entraram lá pra tomar água e acabaram mexendo não sei em que lá e ela não gostou. Ela era coordenadora lá, muito branquinha, muito clarinha, loirinha, muito alva. Aí esses alunos falaram “ah você vai tomar banho”, ela foi xingar esses meninos. Eles disseram: “vai tomar banho sua branquela”. Aí ela diz assim “Graças a Deus, pena que essa minha raça está em extinção”. E eu fiquei extremamente incomodada, fui à regional, reclamei da mulher, escrevi uma carta pra escola, dizendo que eu ia levá-la aos órgãos competentes, denunciar a questão do racismo. Aí ela me chamou pra conversar, chorou, a escola se mobilizou. A escola sentou para conversar com a gente, foi um negócio muito desagradável que eu acabei deixando pra lá. Mas fiquei incomodadíssima (Professora Antonieta, grifos meus).

¹³ Dado retirado dos depoimentos das professoras Maria e Antonieta.

Primeiramente, chamo a atenção para um aspecto das relações raciais que, muitas vezes, pode passar despercebido: a expressão da identidade branca. Quando refletimos sobre as relações raciais, comumente pensamos nessa questão associada apenas aos negros, como se a identidade branca não existisse. O relato da professora Antonieta demonstra que não só existe uma expressão da identidade branca, como também está latente um conflito que parece colocar os brancos em uma postura defensiva.

Essas questões vêm sendo investigadas e discutidas, principalmente, por aqueles estudiosos e pesquisadores das relações raciais que se preocupam com um fenômeno conhecido como experiência da *branquidade* ou *branquitude*. No Brasil, essa temática está sendo discutida mais recentemente, principalmente, por pesquisadores do NEINB-USP – Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares do Negro Brasileiro. Em outras localidades, como Estados Unidos e Inglaterra, esses estudos se encontram mais disseminados.¹⁴ De acordo com Rossato e Gesser (2001) não tomamos com a devida atenção a experiência da identidade branca como uma identidade racial porque:

O que se questiona nesse contexto é que essa experiência é imposta diante de uma sociedade em que ser branco (a) é a 'norma', ou seja, a noção hegemonicamente estabelecida e legitimada indica que a brancura é associada a uma situação de privilégio que desacredita na presença da austeridade de sua posição e, por isso mesmo, é incapaz de compreender a experiência do 'outro' (ROSSATO; GESSER, 2001, p. 20).

A afirmação feita pela professora citada por Antonieta, “graças a Deus, pena que é uma raça que está em extinção”, indica explicitamente o reconhecimento de uma identidade racial branca que se estabelece como algo bom e melhor que as demais. Ao mesmo tempo, denota um conflito racial latente no qual os brancos se sentem ameaçados. São sintomáticas as reações que têm surgido em torno da discussão de implantação de cotas para negros nas universidades brasileiras. Fica evidente, na maioria das argumentações contrárias a esse tipo de ação afirmativa, a defesa de privilégios que vêm se perpetuando durante séculos. Em algumas situações, o grau de

¹⁴ Cf. Giroux (1999).

hostilização às pessoas negras chega a ser alarmante. Exemplo emblemático dessa hostilização, veiculada em certos setores da mídia e das redes virtuais, foi o texto escrito por um membro de um Diretório Acadêmico de uma universidade do Paraná. No referido artigo, o estudante se posiciona veementemente contra as cotas dizendo, dentre outras coisas, que os negros de hoje deveriam agradecer por seus antepassados terem sido escravizados, pois estão em melhores condições aqui do que estariam na África, que é vista como continente da barbárie e da miséria.

De acordo com os relatos de Maria e Antonieta, a escola por elas citada não lhes apresentou condições favoráveis para o desenvolvimento de um trabalho mais efetivo com a temática racial. Ao mesmo tempo, também está presente uma concepção extremamente racista a qual se manifesta na fala da professora que se considera privilegiada por ser branca. O conflito instaurado não tem um desfecho dos mais propícios para o combate a tal tipo de postura. A escola se mobilizou mais no intuito de abafar e não dar maiores repercussões ao caso. A professora Antonieta se viu numa situação extremamente delicada em que foram mobilizadas mais as emoções que posturas reflexivas e críticas a respeito do ocorrido. Assumir individualmente a discussão de um tema tão complexo e sério, sem apoio institucional, fez com que Antonieta se sentisse acuada. Mesmo sendo uma pessoa que tem plena consciência dos estragos causados pelo racismo, mesmo com um percurso de experiências no trato da questão racial na escola, Antonieta acabou capitulando frente à pressão vinda de seus pares. Parecia estar *emparedada* usando a expressão de Cruz e Souza.¹⁵ Não teve saída a não ser recuar e se transferir de escola:

E lá eu não tive espaço, trabalhei minimamente. A escola, estranhei bastante, tanto que eu fiquei lá só um ano, não abriu espaço pra fazer esse tipo de trabalho, não só da questão racial como trabalhos muito comprometidos com os alunos mais carentes, não tinha esse espaço. Uma escola em que os profissionais são muito individualistas e pouco comprometidos, eu acho, com a educação. Fiquei um ano, só em 97 (Professora Antonieta).

¹⁵ Essa expressão é título de um poema de Cruz e Souza que retrata o sentimento do negro no mundo dos brancos, envolto em tantos senões e negações como se estivesse sendo comprimido por todos os lados.

A professora Maria também relata algumas dificuldades vivenciadas por ela e que a levaram a sair dessa escola:

Então, antes eu comprava essa discussão sozinha mesmo, né? Mais hoje em dia eu estou calada lá. Porque, não tem, as pessoas, elas têm, elas fizeram uma opção. Elas têm um modelo de escola, é um pessoal muito irresponsável, sabe? Totalmente irresponsável, é, uma professora falta pra outra segurar, elas aparecem assim, é, de licença-médica e volta assim: “ah, fiz silicone”, sabe? Porque o marido é médico. Tem umas coisas lá assim. O pessoal não tem um pingão de compromisso com a escola, com ninguém. (...) Por que eu abri mão de lá? Porque vai ser uma briga desigual (Professora Maria).

Um ambiente extremamente hostil tanto para os alunos negros e pobres quanto para os professores que têm uma perspectiva diferente com relação à educação e aos alunos oriundos dos meios populares. Professores que, em outros espaços, conseguem desenvolver trabalhos significativos com o tema das relações raciais e com outros temas. Mas a possibilidade de ter embates permanentes com colegas de trabalho, gerando uma série de desgastes, leva as professoras negras a recuarem em seus projetos. Parece existir, portanto, um conjunto de condições que precisam ser consideradas para que professores que se dispõem a trabalhar o tema das relações raciais possam fazê-lo com um mínimo de qualidade. Do contrário, mesmo as pessoas que, por seus percursos, demonstraram ter condições de trabalhar o tema se vêem obrigadas a recuar. Só o desejo não basta. Também não basta a convicção política da importância da ação anti-racismo. É necessário um contexto em que seja possível lidar com o conflito.

Existem vários graus de conflitualidade social e racial em nossa sociedade e a escola precisa criar condições para lidar com os conflitos, independentemente do lugar que alunos negros e brancos, professores negros e brancos estão nesse conflito. Gadotti, Freire e Guimarães (1985) discutem a dimensão do conflito na educação, considerando como fundamental não negar a dimensão do conflito existente na escola. Eles enfatizam a importância de criação de espaços de diálogo em torno desses conflitos para se conquistar esferas mais democráticas de consolidação das práticas pedagógicas.

4.2.2 A escola como espaço de luta contra o racismo: contextos positivos de atuação profissional e a experiência do professor negro

Se a escola se apresenta, em muitos casos, como lugar no qual a discriminação racial se manifesta sob diversas formas, também pode ser espaço privilegiado de ações que visam não só a discutir as relações raciais, como a construir possibilidades para uma educação que promova a igualdade racial. Nesse sentido, não basta simplesmente proclamar que é preciso respeitar as diferenças. Talvez, seja necessário criar condições para questionar as bases das desigualdades raciais em nosso país. O elogio das diferenças não faz sucumbir o peso da desigualdade motivada pelo racismo, portanto, arregimentar condições para a efetivação de propostas político-pedagógicas requer empenho, compromissos que vão além das ações individuais e dos processos acadêmicos de formação de professores.

Veremos, a partir dos relatos de professores negros, que não basta o desejo de trabalhar a questão racial, nem ser negro. São necessários contextos e condições que permitam ao professor qualificar sua participação nos projetos educacionais gerais e naqueles voltados para as relações raciais.

Os professores que passaram de um estágio em que faziam uma mera constatação do racismo para um outro no qual adquiriram uma maior percepção a respeito das razões e efeitos da discriminação racial reuniram mais elementos que lhes permitiram atuar na luta anti-racismo. No caso desses professores, a escola poderá se constituir como um espaço que os leva para essa possibilidade. Com o olhar no presente e no passado, esses professores são motivados a interferir com projetos anti-racismo nas escolas em que trabalham por se identificarem com os alunos negros e, principalmente, por identificarem no percurso desses alunos semelhanças com seus próprios percursos. O compromisso surge da experiência: o professor ao se deparar com uma realidade

escolar na qual os alunos com maiores dificuldades, econômicas e de aprendizagem principalmente, são negros se vêem impelidos a tentar modificar tal quadro para que esses alunos possam vivenciar a experiência escolar em outras bases, diferentes das que teve oportunidade de vivenciar. Esse é o caso de Maria, Antonieta e Luiz que desenvolvem projetos sobre a questão racial nas escolas em que trabalham mobilizando diversos recursos, pessoas, entidades, conteúdos e temas. Portanto, não é sem razão que esses professores estejam mais próximos dos alunos e sejam atenciosos e comprometidos com a busca de recursos e condições para qualificar sua atuação. Mesmo que, em sua maioria, desenvolvam projetos quase individualmente ou tenham sempre que iniciar os trabalhos que se tornarão coletivos, é necessário que se crie um contexto onde seja possível trabalhar o tema das relações raciais.

A partir das falas dos professores, temos indicações de alguns elementos para que esse tipo de contexto possa ser instituído. Um desses elementos é o reconhecimento de que existe um conflito racial na escola, afinal nos lugares em que a diferença é desqualificada assistimos a manifestação de um conflito. O outro é que a escola compreenda a necessidade de lidar com esses conflitos. A professora Antonieta chama a atenção para outros elementos também necessários para uma intervenção anti-racismo.

Bom, então eu fiquei nessa escola, eu comecei lá em 86, um grupo, normalmente de quatro, cinco professoras eram assim as lideranças da escola no sentido de indicar quem vai ser direção dessa escola. Para fazer um trabalho bacana, tem que ser pessoas comprometidas com a qualidade da educação, respeitar o outro, tem que ser um negócio muito legal, então assim a gente sempre tava envolvido em pensar projetos, e quem ia para as coordenações e pra direção tinha que ter essa visão (Professora Antonieta, grifos meus).

A professora Antonieta nos oferece algumas pistas do que seria um contexto favorável para a realização de um trabalho mais qualificado não só em termos gerais, mas, principalmente, pensando nas crianças dos meios populares, negras, em sua maioria. Destaca a importância de um grupo de profissionais que tenha um projeto político-pedagógico de democratização das relações na escola. Existindo essa possibilidade de trabalhar em um grupo com as características por ela apontadas, torna-se possível o

enfrentamento dos conflitos e contradições em torno das opções de trabalho com temáticas voltadas para a questão racial:

Então, a gente ficou na direção, foi um momento muito interessante de 93 a 96. Em que, aí sim, a gente tinha um trabalho mais sistemático com relação a questão racial. Eu me lembro de umas três ou quatro pessoas que falavam o tempo todo assim “não sei porque vocês falam o tempo todo desse negócio de negro, toda hora é esse trem, que saco! Todo projeto tem que envolver esse trem de negro, não é possível, nós somos todos iguais, vocês ficam relevando...” A gente não cansava de insistir, a Núbria (nome fictício) um tom da pele mais claro, mas o pai negro, então o pessoal achava essa visibilidade toda de negócio de negro, porque eu tava lá, “e aí que saco!”. Ainda bem que era minoria, mas a maioria topava (Professora Antonieta).

Historicamente, a escola foi pensada como espaço da igualdade (SACRISTÁN, 2001). No entanto, os conflitos estão colocados desde muito tempo. Conflitos sociais, políticos, raciais dentre outros. Em um contexto em que se nega a existência de um conflito, em uma situação em que o grupo de professores estabelece relações extremamente preconceituosas e desiguais com seus alunos, torna-se fundamental trabalhar no sentido de uma reflexão que vá além do trabalho de superação dos preconceitos que estão enraizados nas pessoas. É preciso haver um engajamento dos professores com um projeto político de democratização das relações na escola. Esse parece ser o contexto que Antonieta encontrou na primeira escola em que trabalhou.

Podemos estabelecer uma inter-relação entre os percursos biográficos e a experiência profissional dos professores negros e ver que, diante de contextos adversos, mesmo os professores mais convictos da importância de interferências mais assertivas na questão racial, ver-se-ão em uma espécie de isolamento e tensão difíceis de enfrentar isoladamente, pois é preciso ter apoio de um grupo. Mesmo que o professor desenvolva projetos individualmente, a postura dos profissionais da escola é fundamental para a sua realização no sentido de reconhecerem a existência dos conflitos e do comprometimento com a efetivação de relações mais democráticas no interior da escola. Vejamos o caso de Maria:

Quando eu voltei, a única vaga que tinha era no Taquaril. Aí eu fui pra lá. Amei a escola, aí, assim, não a escola em si, mas o professorado de lá, é um professorado assim com todas essas limitações, eles são comprometidos com o trabalho deles. Claro que

trabalham numa linha totalmente diferente da minha, né? Assim não fazem as mesmas abordagens, mas eles não são aquele povo assim: “ah, escola pública faz de qualquer jeito”. Assim são preocupados com os meninos, gostam. A comunidade lá no Taquaril é fantástica, sabe? Assim, eles num são é, é politicamente ativo na escola, num tem muito isso, pai e mãe até porque também eu acho, meio economicamente... eles são ativos assim, num tem muito essa condição, mas os meninos eles são nossa, umas, sabe? Assim umas gracinhas. Nunca trabalhei numa escola tão boa, feito essa (Professora Maria, grifos meus)

Pelos exemplos dados pela professora Maria, podemos destacar alguns aspectos importantes do contexto escolar que permitem a ela se sentir realizada como professora. Ela chama a atenção para o fato de não ser necessário que todos os professores pensem da mesma maneira, nem tenham as mesmas posições políticas. Maria enfatiza a questão do compromisso dos profissionais com a educação.¹⁶ Nesse sentido, ela se aproxima da visão de Antonieta. Por outro lado, Maria também faz considerações a respeito da comunidade que parece contribuir para o trabalho da escola, assim como os alunos que, em outro momento de sua fala, diz serem interessados e participativos. Mesmo sendo questionada em sua forma de lidar com as questões raciais, Maria se sente com mais tranquilidade, inclusive, para propor projetos mais abrangentes na escola:

É uma escola que onde, o pessoal, assim, noutro dia à noite, eu escutei assim: “– você é racista”. Que, às vezes, tinha uma festinha, uma dança na escola e as pessoas só escolhem, né?, as meninas brancas e tal e eu... Fazia a minha opção também, eu não vou deixar de dizer que ela era racial é, e essa opção... e quando eu fazia isso não era só pra fazer essa opção, era porque eu queria, mas também era pra, sabe? Para você chamar a atenção das pessoas. E eu achei interessante, que assim os professores diziam “Ah, só tem menina negra” aí fala “eu estou abrindo espaço já que vocês fazem e não tem aluno negro, o racismo é meu ou... ou nosso?” Vamos conversar e tal (Professora Maria).

O embate com os professores parece ser bem diferente do enfrentado em outra escola citada tanto por Maria quanto por Antonieta. Na escola em que trabalha atualmente,

¹⁶ Compreenda-se esse compromisso como um comprometimento com um projeto político-pedagógico de democratização das relações como já me referi em páginas anteriores.

Maria consegue estabelecer um diálogo com os colegas no sentido de tentar mostrar seus pontos de vista e a importância de abordar as relações raciais em outras perspectivas, não só aquelas relacionadas aos conteúdos ensinados. Demonstra pela sua fala que a abordagem da questão racial passa, também, pelas relações que se estabelecem com os alunos negros e brancos, privilegiando-se uns mais que outros. O recurso utilizado pela professora para chamar a atenção dos colegas a respeito das escolhas que realizavam baseadas na cor de seus alunos pareceu-me interessante por provocar uma reflexão por parte da escola. Por que os professores perceberam o racismo de Maria quando ela fez opção por destacar as crianças negras nos eventos que organizava? Isso trouxe incômodo que levou ao questionamento e permitiu a Maria expor seus argumentos, provocando um diálogo. Diálogo esse que Maria levou tempo para conseguir estabelecer, de acordo com ela, principalmente porque pôde criar condições para o diálogo em torno do conflito, considerando os estágios de cada pessoa em relação a um tema complexo como o das relações raciais. Para Gadotti ,

É pondo em prática a conversa necessária na escola real que se fará a dos sonhos. Para se cuidar da escola real é preciso que a dos sonhos funcione como perspectiva, como desafio, como chamamento (...) Não há contradição nenhuma entre o diálogo que eu proponho no fundo a Pedagogia do Conflito é dialógica, assim como o diálogo se insere no conflito (GADOTTI, 1985, p. 95).

Trago a fala de Maria para ilustrar um pouco como seu percurso biográfico exerce influência na forma como atua na escola com relação às questões raciais e como vai sendo possível a ela criar condições para dialogar sobre os conflitos raciais:

Na verdade, eu cheguei à conclusão, isso não tem muito tempo, acho que deve ter uns dois anos, que o meu discurso não valia. Não só o discurso, mas o meu discurso e a minha atuação, não arregimentavam pessoas, afastavam. Então desse período, eu fui tentando também me curar, e... sabe? É... tentar uma intervenção, até pedagógica menos traumática. Não pra, não para os alunos, mas eu acho que para mim e para as pessoas mesmo, né?, que estavam à minha volta. Porque a gente tem que ganhar as pessoas, não é afastar. E eu acho que eu afastava mesmo, sabe? É, enfim, então é, acho que de um tempo pra cá eu consegui resolver isso melhor, eu tenho conseguido sorrir mais, né?, porque (risos) porque eu acho muito difícil sorrir. É, consigo hoje interferir em algumas posições, nas escolas onde eu trabalho, numa escola que eu trabalho e ganhar as pessoas... sabe? Assim, sensibilizá-las pra essa questão racial. Acho que eu consigo ver que ao mesmo tempo em que eu não enxergava isso, tem gente que não enxerga, né?, eu não acho que, que assim, você não tem que estar,

punindo as pessoas, até pela minha trajetória mesmo. Eu custei descobrir que eu era negra. Custei descobrir. E acho que do mesmo jeito, tem muitas pessoas, brancas e não brancas que elas não conseguem perceber essa estrutura mesmo, né? (grifos meus). Então, eu lembro sempre, umas, umas três semanas atrás tendo uma conversa na escola, né?, assim, a gente tem um horário lá disponível e as pessoas vão trabalhar com “ah, nós vamos pegar alunos com problema”, aquela história, né? Bom, e eu falei: “olha, a minha intervenção, vai ser uma intervenção racial e tal” Eu falei, né?, do que eu pretendo. E assim eu senti apoio de um monte de gente: “Ah, é legal mesmo, porque aconteceu isso nas salas. Às vezes, acontece e a gente não sabe como resolver e que não sei o que, não sei o que”. Achei que foi uma vitória porque nessa escola mesmo há alguns anos, as pessoas sempre falavam que eu sou racista, “você é racista” (Professora Maria).

Nessa direção, podemos identificar elementos que podem ajudar na configuração de um contexto em que seja possível dialogar com o conflito e a fala de Maria nos ajuda nessa identificação. Os elementos que podem ser identificados são os seguintes: 1) necessidade de lidar com a carga emotiva que é inerente ao tema conflitual caracterizada do ponto de vista emocional: não é tranquilo lidar com as situações impostas pelo racismo; 2) a falta de informação impede que possa ser criado um contexto para o enfrentamento do racismo: muitas vezes, os professores desconhecem as reais condições em que se dão as relações raciais e os efeitos do racismo para toda a sociedade; 3) são necessários momentos de reflexão a partir das experiências vivenciadas nos percursos de cada um: nem todos os professores tiveram esses momentos. É fundamental que sejam criados espaços de reflexão tanto nas escolas quanto em outros espaços de formação docente.

A fala de Maria expressa como sua forma de experienciar as relações raciais a fez buscar outros caminhos de abordagem da temática junto aos professores. Ela adotou uma postura reflexiva cuja base é justamente a forma como vivenciou o processo de construção de sua identidade negra. Nesse “estágio”, Maria demonstra conseguir lidar melhor com suas angústias existenciais e até qualificar sua ação política e pedagógica. Chamo a atenção para o fato de que sua ação não se restringe somente ao pedagógico. Ela ultrapassa esse aspecto no sentido de que exercita sua capacidade de argumentar e dialogar com as pessoas para que suas ações não fiquem incompreendidas. Podemos aqui voltar à questão de como as biografias dos indivíduos

exercem papel fundamental na forma como as pessoas atuam politicamente. Para Vieira:

Muitas outras biografias e autobiografias há de intelectuais cuja criatividade, inovação, preocupação política pela igualdade de oportunidades, etc. em parte advêm duma consciência social interiorizada enquanto experienciaram, durante a sua própria vida, a desigualdade do mundo, as dificuldades da vida, constrangimentos e circunstâncias variadíssimas que finalmente conseguiram ultrapassar (VIEIRA, 1999, p. 92).

Maria teve a oportunidade de experienciar uma série de situações em sua vida que a fizeram refletir sobre sua própria condição de mulher negra e sair de um lugar possível de conformismo, justamente, por ter construído sua maneira de ver o mundo de uma forma mais questionadora. A professora viveu, muitas vezes, a insatisfação com a forma como ela mesma lidava com a questão racial e com sua própria identidade. Isso a fez sair de um lugar de conformismo e ceder espaço para ver a realidade como algo que pode estar em permanente construção. É como se tivesse passado por várias etapas: cegueira com relação à questão racial e a sua própria condição de mulher negra; compreensão de que a vida social se organiza em bases que hierarquizam as pessoas racialmente; revolta e angústia com essa realidade e com o próprio fato de não ter percebido isso durante muito tempo; radicalismo nas posições; e possibilidade de ir qualificando melhor suas atuações numa espécie de ajustamento pessoal e político.

Retomando Vieira (1999), podemos dizer que Maria parece ter encontrado caminhos para lhe retirar de seu isolamento no trato da questão racial tomando como referência a sua própria história: “seu passado e toda a sua trajetória social são usados para melhor lidar com as realidades que se lhe apresentam” (*Ibidem*, p. 337). Mesmo que ainda realize um trabalho quase individual¹⁷ em sua escola, Maria está arregimentando condições para que sua atuação tome proporções mais abrangentes. No entanto,

¹⁷ Tanto a professora Maria quanto para Antonieta e Luiz, mesmo realizando trabalhos que não conseguem arregimentar um número significativo de professores, buscam parcerias com outros profissionais de fora da escola e também com movimentos sociais e culturais da cidade para o desenvolvimento de seus projetos.

considero que, para que isso aconteça, seja necessário algo mais que o empenho pessoal de alguns professores.

4.2.3 Para além dos contextos escolares: o desafio das políticas públicas

Vimos no item anterior que os contextos de trabalho do professor são fundamentais para que ele possa desenvolver projetos voltados para a questão racial. Em igual medida, a forma como o professor elabora e constrói sua identidade e a mobiliza em sua prática profissional é fundamental para a sua atuação político-pedagógica. No entanto, não podemos tomar exclusivamente essas duas condições para compreender o que permite, ou não, o desenvolvimento de ações anti-racismo no interior das escolas. Se tomarmos como referência aqueles professores que ainda não conseguiram superar o estágio de um certo conformismo com a realidade social e racial brasileira, é necessário que outras dimensões sejam consideradas na investigação dessa questão, principalmente, se compreendemos que não é tarefa exclusiva de um ou outro professor assumir a responsabilidade de abordar uma questão que é crucial para todos os brasileiros. Também não podemos considerar que caiba ao professor negro especialmente levar adiante essa tarefa. Aqui, tomamos como base a fala de professores negros para buscar pistas que possam contribuir para a formulação de ações voltadas para a ampliação das experiências político-pedagógicas de combate ao racismo nas escolas.

O percurso profissional de Luíza me permite inferir que ela tem um envolvimento com a educação no sentido de se preocupar com ações que possam qualificar seu trabalho. Ela descreve os contextos nos quais trabalhou com relativa positividade, dizendo que mudou de escolas pouquíssimas vezes. Com exceção das escolas particulares pelas quais passou, Luíza informou que se sente se bem nos espaços escolares em que tem atuado. Destaca como positivo nessas escolas, principalmente, o envolvimento dos

professores nos projetos pedagógicos da escola e a participação dos alunos. Fala com orgulho das atividades e projetos realizados pela escola e por ela mesma. Um desses projetos trabalha com a questão ambiental articulada com a temática da cidadania, envolvendo alunos de toda a escola. Esse projeto idealizado e coordenado por ela recebeu uma premiação do MEC – Ministério da Educação – como experiência a ser adotada pelas escolas na área de Ciências. Isso demonstra que Luíza não está alheia às temáticas mais contemporânea que precisam ser tratadas na escola.

No entanto, na escola em que Luíza trabalha, outros professores desenvolvem atividades com a temática racial. Ela mesma só fez essa abordagem uma vez por solicitação de seus alunos quando pediram explicações para os diferentes tons de pele entre as pessoas. Em certa medida, ela ainda precisa passar por outros processos que possam lhe oferecer condições para se envolver mais com a temática na escola. Através de sua fala, podemos identificar um ponto crucial para que seja possível a disseminação de práticas pedagógicas que abordem a questão racial: a efetivação de políticas públicas bem definidas e estruturadas que possam nortear os trabalhos em torno da questão na escola. Luíza compreende que essas políticas não podem ser geradas de forma espontânea, nem oscilar frente às mudanças de governo.

Portanto, para Luíza, um contexto que seria propício para que pudesse se envolver com o tema de forma menos superficial e pontual não se restringe aos aspectos intra-escolares. Em sua visão, é necessário que se constitua uma política governamental para o trato da temática racial. Ao perguntar a ela se considerava importante trabalhar a temática na escola, ela respondeu positivamente fazendo algumas considerações para que isso pudesse acontecer de fato:

A sociedade joga pra religião. E uma vai jogando pro outro, e no final ninguém é responsável. Então, eu acho que, as escolas têm que ter sim uma matéria com esse nome mesmo, preconceito. Por que que um empurra pro outro. Porque que os fatos acontecem e ninguém toma responsabilidade, porque ninguém toma. A gente chega fala, fala, fala, fala e daí? Quem põe a mão na massa e faz alguma coisa? (...) Olha, eu acho que é falta de interesse mesmo, de quem governa isso (...), quem governa a escola. Quem governa a educação. Por que? Porque eu acho que essas idéias têm que vir de uma cabeça central. Não como uma obrigação, mas como é, uma indicação eu acho que essas indicações deviam surgir. E, no entanto o pessoal acha que isso não vale a pena. Por que? Porque é a minoria, entre aspas, porque é a maioria, a maioria da

nossa população, ela é negra. Num é a maioria? Se não é a maioria, é uma boa parte dela. E, no entanto, para eles é muito mais fácil continuar existindo, negro para um lado, branco pro outro é... não tendo o é... Como que fala? Igualdade de condições (Professora Luiza)

Apesar do discurso de Luíza apresentar algumas desinformações, principalmente, quando diz que deveria haver indicações governamentais a respeito da necessidade de trabalhar a temática racial, pois demonstra desconhecer iniciativas nesse sentido tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁸ e, mais recentemente, a Lei 10.639 de 2003. Vemos que o fato de apontar a necessidade de uma interferência política deve ser tomado como algo fundamental para a efetivação de políticas públicas que têm a igualdade racial como foco. Luíza chama a atenção para a dificuldade de abordar um tema tão complexo e cheio de ambigüidades a partir, somente, de iniciativas de um ou outro professor. Ao mesmo tempo, seu desconhecimento de ações e leis¹⁹ que caminham nessa direção revela que a forma como estão sendo divulgadas e implementadas não conseguiu atingir a maioria dos profissionais da educação. Talvez, esse seja um dos motivos que impedem que as ações voltadas para a abordagem das questões raciais percam o seu caráter de ações isoladas para atingirem um âmbito mais coletivo e institucional.

De acordo com Rua (1998), as políticas públicas constituem-se em respostas dadas às demandas de ações que se originam no próprio sistema político. Para que as demandas se efetivem, necessitam sair de um estado restrito de abrangência para se tornarem um problema político, arregimentando condições para que possam ser formuladas alternativas para a solução das questões que mobilizam a sociedade ou um grupo social maior:

¹⁸ Não estou aqui considerando que os PCN's tiveram ampla disseminação nas escolas, pelo contrário, diversas escolas não tiveram acesso ao conteúdo dos parâmetros por falta de uma política que pudesse divulgá-los de forma mais efetiva. Convém destacar, também, que considero o conteúdo e a forma como é apresentada a questão racial no volume sobre pluralidade cultural não contempla as necessidades em torno da inserção da temática nas escolas. Diversas críticas já foram feitas nesse aspecto.

¹⁹ A Constituição Federal, a LDB, os PCN's, leis estaduais e municipais, todos incorporam o respeito à diversidade e a necessidade de abordar temas que contemplem a contribuição dos diversos grupos étnicos raciais que compõem a nação.

Uma vez que as políticas públicas são respostas, não ocorrerão a menos que haja uma provocação. Em linguagem mais especializada, as políticas públicas se destinam a solucionar problemas políticos, que são as demandas que lograram ser incluídas na agenda governamental. Enquanto essa inclusão não ocorre, o que se tem são “estados de coisas”: situações mais ou menos prolongadas de incômodo, injustiça, insatisfação ou perigo, que atingem grupos mais ou menos amplos da sociedade sem, todavia, chegar a compor a agenda governamental ou mobilizar as autoridades políticas (RUA, 1998, p. 733).

Creio que as demandas do Movimento Negro já saíram do campo da insatisfação e da constatação de injustiças, já que são muitas as experiências de formulação de propostas e políticas públicas com vistas a reverter as desigualdades raciais e, principalmente, aquelas localizadas na área educacional. Porém se concordamos com os argumentos de Rua (1998), é necessário que ocorra uma maior mobilização da sociedade civil em torno da necessidade de implantação de políticas que promovam a igualdade racial no ambiente escolar. Nesse sentido, a atuação dos professores é fundamental para que possam se concretizar as formulações de políticas públicas nessa direção. Não só dos professores, mas de todos os envolvidos nas questões educacionais como estudantes e seus familiares. Retomo o pensamento de Gonçalves (1985) que considera que é necessário dar à escola um estatuto que possa recuperá-la na perspectiva da luta racial com vistas a transformar a sociedade e a democratizar a vida coletiva.

Não cabe a mim indicar quais deveriam ser as políticas, mas as experiências dos professores e das professoras negros nos levam a afirmar que cada um deles, a partir das próprias perspectivas e possibilidades, sem dúvida, seria ator privilegiado, interessante e interessado na elaboração de propostas de políticas públicas. Políticas essas que poderiam, talvez, dar conta dos elementos que os próprios professores estão nos apontando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como não foi fácil iniciar este trabalho e desenvolvê-lo, superando diversas etapas e dificuldades características na vida de uma mulher negra mãe de dois filhos, conciliando trabalho, estudos e militância, também vejo que é extremamente difícil terminá-lo. Retomo em minha memória como tudo começou e posso dizer que, como pesquisadora, fui também reconstruindo o meu percurso escolar e profissional. Ao me deparar com as histórias de vidas dos professores e professoras entrevistados por mim, iniciei um processo de reelaboração de minhas próprias concepções a respeito do trato das relações raciais na escola.

Os percursos de militância me impuseram algumas visões a respeito do compromisso dos professores, especialmente os negros, com a causa anti-racismo. Não queria admitir, mas sempre compreendi que todo professor negro teria a obrigação de trabalhar contra o racismo em sua atuação profissional. Não conseguia conceber como alguém com um percurso marcado por vivências com a discriminação e ocupando uma posição estratégica na formação de opinião se omitia diante de tal tarefa. Se o título dessa dissertação fala de percursos de formação e transformação, devo admitir que a análise das biografias dos professores negros me levou a ver com outros olhos determinados tipos de posicionamentos que se distanciavam das minhas concepções.

Compreendo, agora, que existem várias formas de ser professor e de ser negro, existem várias formas de compreensão das relações raciais tanto na vida das pessoas quanto na sociedade de forma geral, assim como podem existir várias maneiras de resistir e sobreviver em uma sociedade racista. Mesmo que algumas dessas formas possam significar um certo conformismo e individualismo, elas precisam ser compreendidas na dimensão da existência das pessoas e das formas como os negros

foram e são vistos em nossa sociedade, afinal os percursos de transformação são longos e complexos.

Chego ao fim deste trabalho acreditando que ser professor negro neste país significa, ainda, romper muitas barreiras: ser professor, com formação universitária numa sociedade na qual a maioria dos negros tem baixa escolaridade e ocupa funções de baixa remuneração, representa por si só uma forma de resistência. Uma resistência que não é individual, pois foram longos os caminhos para se chegar até aqui. Foram muitas as batalhas para que a população negra pudesse freqüentar o espaço escolar, foram muitos os silêncios, muitas as brigas, muitos os esforços de homens e mulheres, famílias negras para possibilitar a educação de seus filhos. Não podemos perder isso de vista. Foram gerações e gerações que sequer tiveram o direito de sonhar em entrar em uma universidade. Por isso, não falo aqui de uma resistência individual, apesar de muitas pessoas justificarem seus sucessos pelo próprio esforço. É óbvio que o investimento pessoal foi fundamental nesse processo em que houve esforços sobre-humanos para provar a capacidade e a inteligência. Mas os resultados desses percursos são fruto de uma luta coletiva que ainda está no começo.

Apesar de todas as discriminações sofridas pelos professores negros as quais devem ser denunciadas insistentemente, compreendo que fugir ao destino de lugar de negro, muitas vezes, pode significar o rompimento com padrões não só sócio-econômicos, mas com os padrões de negro subjugado. Mesmo que, ao alçar vôos mais altos, ignore suas bases e suas origens, desprendendo-se de seus territórios negros. Fugir ao destino pode também representar a reconstituição de territórios negros em espaços que antes foram exclusivos de brancos, como a escola. Fugir ao destino poderá ser assumir uma luta contra a opressão de pessoas humilhadas pelo racismo. Fugir ao destino pode ser, tão somente, não seguir a profissão da mãe e das irmãs: não ser doméstica. Fugir ao destino pode ser reconhecer-se como negro e como sobrevivente.

No final do século XIX, existiam várias visões de liberdade. Segundo CHALHOUN (1989, p. 320), “os escravos jamais se coisificaram, também a maioria deles não agiu como Zumbi. Nem foram passíveis e conformados com os inegáveis sofrimentos aos quais estavam submetidos, nem tampouco foram rebeldes extremados. Eles usaram os

elementos e as estratégias previstas e disponíveis na sociedade escravista, forçando a criação de espaços de liberdade em meio ao cativeiro, construindo várias 'visões' da liberdade e desta forma atuaram, decisivamente para o fim da escravidão". Assim como os negros escravizados ou libertos ocupavam, naquela época, vários espaços sociais, também acredito na possibilidade de resistência pela ocupação de diversos espaços na sociedade, principalmente aqueles que durante muito tempo não eram vistos como lugar de negro. Postos de poder, profissões diversas, movimentos sociais, estratos sociais com maior poder aquisitivo, dentre outros. Ocupar esses espaços significa não só contestar os estereótipos do negro incapaz, mas romper paulatinamente com o isolamento, com o *apartheid* social. Significa dar visibilidade para um setor da população brasileira que, muitas vezes, se constituiu como estrangeiro em terras há muito ocupadas.

Mesmo que muitos professores negros não se posicionem frontalmente contra o racismo em suas atividades docentes, isso não significa retrocesso. Poderá significar uma compreensão diferente das formas como se dão as relações raciais no Brasil e na escola. E essa compreensão está intimamente relacionada com suas vivências como pessoas negras, associadas às diferentes formas de se pensar o racismo no Brasil. Significa ainda a necessidade de ampliação do debate sobre as relações raciais para que as pessoas tenham a oportunidade de refletir melhor sobre a nossa realidade social e política. Significa igualmente a urgência de efetivação de políticas públicas de formação de professores para o trato com a questão racial.

Confesso que, ao ler e analisar as entrevistas com os professores negros, fiquei refazendo cenas em minha imaginação e rememorando minha infância na escola. Apesar de não ter tido muita certeza dos porquês das coisas, intuía que não éramos tratados com respeito. Eu era extremamente tímida. Compreendo hoje que não me relacionava ou conversava com praticamente ninguém para não dar motivos para que falassem de mim, do meu cabelo, da minha cor, como via muitos meninos fazendo com outras colegas. Apesar de ter sido sempre uma das melhores alunas da sala, recebia pouquíssimos elogios públicos. Apesar de minha mãe criar diversos penteados em meus cabelos, nunca uma professora fez qualquer tipo de observação destacando a

beleza dos mesmos. A escola, em minha vida principalmente, foi um lugar em que fiquei em silêncio para não me expor. Aprendi a gostar de mim, como negra, por minha própria família, pelas referências positivas que tinha em minha rua e em meu bairro que é tradicional pelas manifestações da cultura afro-brasileira. Acompanhávamos cortejos de congado, assistíamos a sessões de benzedura feitas por minha madrinha, ouvíamos música negra, brasileira e americana nas festas em nosso terreiro e sempre recebíamos elogios de vizinhos e parentes: éramos para essas pessoas meninas bonitas e inteligentes. Da escola, vinham notícias trazidas por minha irmã mais velha de racismos manifestados por uma dita professora Alexina, que reprovava todos os alunos negros e que, em um de seus momentos de fúria, havia batido a cabeça de um aluno negro contra a parede. Não me recordo de ter ouvido nenhuma repercussão do caso. De professoras negras, só me lembro de duas que deram aula para uma de minhas irmãs. Uma a colocou como noiva na festa junina, era uma professora bonita, carinhosa. A outra, Dona Esmeralda, além de professora era advogada e todos elogiavam sua inteligência, mas junto com os elogios vinham comentários de que não era caprichosa, era “lambona” e porca. As demais professoras da escola eram todas brancas, para mim elas eram mais limpas que eu assim como minhas colegas de classe, mais bonitas, mais espertas, mais gente, talvez.

Compreendi mais tarde, por esses e outros motivos, que muitos de nossos amigos da rua, todos negros, nunca concluíram o Ensino Fundamental. A escola tirava nossas raízes, violentava a nossa identidade. Para sobreviver, talvez, fosse preciso ou se calar ou se revoltar. E os “rebeldes” eram expulsos da escola.

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, Rita. **Educar para a igualdade ou para a diversidade? A socialização e a valorização da negritude em famílias negras.** In: Os urbanitas Antropologia Urbana, web site (www. Aguaforte.com/antropologia/educarparaque.Html) Internet, 2001.

AMMA – Psique e Negritude e Quilombohoje . **Gostando mais de nós mesmos: perguntas e respostas sobre auto-estima e questão racial.** São Paulo: Editora Gente, 1999.

APPIAH, Kwane Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

AQUINO, Julio G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola.** São Paulo: Summus, 1998.

BARBOSA, Irene. **Socialização e identidade racial.** In: Cadernos de Pesquisa n. 63, São Paulo: 1987, p. 54-59.

BARBOSA, Márcio. (Org.) . **Frente Negra Brasileira, depoimentos.** São Paulo: Quilombohoje, 1998.

BARBOSA, Lúcia M. A. et. al . **De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre as relações étnico raciais no Brasil.** São Carlos: Ed.UFSCar, 2003.

BARCELOS, Luiz Cláudio . **Educação: um quadro de desigualdades raciais.** In: Rio de Janeiro: Revista de Estudos Afro-Asiáticos, 1992, n.23, p. 37-69.

BENTO, Maria Aparecida Silva . **Cidadania em Preto e Branco: discutindo as relações raciais.** São Paulo: Editora Ática, 2002.

BOGMA, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, Denise Maria. **Educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares São Paulo e Havana** (Dissertação de mestrado). São Paulo: USP, 2000.

BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BUENO, Belmira, CATANI, D., SOUZA, C. P., (orgs.) . **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.

BURGESS, Robert. **A pesquisa de terreno: uma introdução**. Oeiras: Celta, 1997.

CANEN, A. **A formação de professores: diálogos das diferenças**. Ensaios, avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro V. 5, 1997, n.17, p. 477-94.

CARDOSO, Edson L. Racismo: o papel do professor. In: Bruxas, espíritos e outros bichos. Belo Horizonte: Mazza, 1992.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

_____ SANTOS, Elzelina Dóris , e FEEREIRA, Edinéia Lopes . **Contando a história do samba**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. O racismo na história do Brasil, mito e realidade. São Paulo: Ática, 1996.

CARVALHO, Marília Pinto . **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, José Jorge e SEGATO, Rita Laura. **Uma Proposta de Cotas para Estudantes Negros na Universidade**. Brasília: UNB (mimeo.), 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar, ao silêncio escolar**. São Paulo: Summus, 2000.

_____ (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

_____ (2001). **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor.** p.141-160. In: CAVALLEIRO, E. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus.

CHALOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte** (tese de doutorado). Campinas: UNICAMP, 1989.

COSTA, Jurandir Freire. **Da cor ao corpo: a violência do racismo.** In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

COSTA, Sérgio e WERLE, Denilson . **Reconhecer as diferenças: liberais, comunitaristas e as relações raciais no Brasil.** In. AVRITZER, L. e DOMINGUES, J. **Teoria social e modernidade no Brasil.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000, p. 207-236.

CUTI e Fernandes, Maria Dolores. **Consciência negra do Brasil: os principais livros.** Belo Horizonte: Mazza, 20002.

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

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DIEESE. In: **Mapa da população negra no mercado de trabalho.** São Paulo, 1999.

ELLISON, Ralph. **Homem Invisível.** São Paulo: Marco Zero, 1990.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro.** São Paulo: Cortez Editora, 1989.

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

FIGUEIRA, Vera. **O preconceito racial na escola.** Rio de Janeiro: Estudos afro-asiáticos, 1990, n.18, p.63-72.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cotez, 1985.
- GIROUX, Henry. **Por uma pedagogia da branquidade**. Cadernos de Pesquisa n. 107d, p. 97. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999.
- GOES, Moacyr e CUNHA, Luiz A. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro; Zahar, 4^a. edição, 1987.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1975.
- _____. **A representação de eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GOMES, Nilma L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- _____. **Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível**: In: DAYRELL, J. Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p85-91.
- _____. **Formação de professores e diversidade étnico-cultural: relatório de pesquisa**. Belo Horizonte: UFMG, 1997, (mimeo.).
- _____ e GONÇALVES e SILVA, Petronilha B. (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GONÇALVES e SILVA, Petronilha (1993). **Diversidade étnico-cultural e currículos escolares: dilemas e possibilidades**. São Paulo: Cadernos CEDES, 1993, p. 25-34..
- _____. **Prática do racismo e formação de professores**. In: DAYRELL, Juarez. Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 168-178.

_____. **Educação e pedagogia interétnica: Encaminhamentos para fortalecimento dos descendentes de Africanos.** Encontro Nacional de Entidades Negras. 1999, Mimeo.

_____ e PINTO, Regina Phain (org.). **Negro e Educação: presença de negro no sistema educacional brasileiro.** São Paulo: Ação Educativa, 2001.

GONÇALVES, Luiz Alberto. **O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeira a quarta série.** Dissertação de mestrado em educação. Belo Horizonte, UFMG, 1985.

_____. **Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sócio-culturais.** In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Anped, 1998, p. 30-50.

_____ e GONÇALVES e SILVA, P. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONÇALVES, Marlene. **Viva Bela Verena: A saga de uma professora negra na memória de uma comunidade da mesma cor.** Ceilândia, DF: Idéia Editora, 2000.

GONHN, Maria da Glória. São Paulo: Loyola. **Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.** São Paulo: Loyola, 1997.

GUIMARÃES, Antônio S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: editora 34, 1998.

_____. **Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil.** Salvador: Novos Tempos, 1998.

_____ e HNTLEY, L. **Tirando as máscaras: ensaios sobre o racismo no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 20002.

HALEY, Alex. **Autobiografia de Malcolm X.** Rio de Janeiro: Record, 19992.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HASENBALG, Carlos. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Cortez, 1990,n.73, p. 5-12.

_____, e VALE e LIMA. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra capa, 1999.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: texto para discussão n. 807, IPEA, 2001.

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

KAERCHER, Gládis. **As representações do/a professor/a negro/a na literatura infanto-juvenil ou sobre os fluxos das águas**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Professoras que as histórias nos contam. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p.93-108.

LEITE, José C. e CUTI. **E disse o velho militante José Correia Leite**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 19991.

MEIHY, José Carlos. (org.) **Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **Manual de história Oral**. São Paulo: Loyola, 19996.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de trans-formação**. In: NÓVOA, Antônio (2000). Vida de professores. Porto, Portugal: Porto, 2000.
MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Professoras negras na Primeira República**. In: OLIVEIRA, Iolanda de. Cadernos PENESB. Relações raciais e educação: alguns determinantes. Niterói Intertexto, 1999, p. 21-64.

MUNANGA, Kabenguele (1988). **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da educação, 2001.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto Preto quanto Branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: Queiroz Editor, 1995.

OLIVEIRA, Eduardo de. **Quem é quem na negritude brasileira**, vol. 1. São Paulo: Congresso Nacional Afro-Brasileiro; Brasília: Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, 1998.

OLIVEIRA, Iolanda. **Relações raciais e educação: alguns determinantes**. Niterói: Intertexto, 1998.

OLIVEIRA, Ione Martins. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. São Paulo, 1994.

OLIVEIRA, Rachel de. **Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção**. Dissertação de mestrado. PUC-SP, 1992.

_____. **Escola, currículo escolar e currículo vitae**. In: LIMA, I. e ROMÃO, J. Negros e currículo. Série pensamento negro em educação. Florianópolis: NEN, 1997, p.77-91.

OLIVEIRA, Renato José de CANEN, Ana e FRANCO, Monique. **Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível?** Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, 2000, p.113-126.

PERUCCI, Antônio F.. **Ciladas da diferença**. São Paulo: editora 34, 1999.

PINTO, Regina Pahin. **Movimento negro e educação do negro: ênfase na identidade**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 1992, n. 80, p. 41-50.

_____. **Multiculturalismo e educação de negros**. CEDES, 1993. p.35-48

_____ (1999). **Diferenças étnico-raciais e formação de professor.** In: Cadernos de pesquisa. São Paulo, n. 108, São Paulo, p.199-231.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Mulheres no ensino superior no Brasil. <http://www.anped.org.br>, 2001.

QUEIROZ, Maria Isaura. **Relatos Orais: do “indizível” ao “dizível”.** In: VON-SIMPSON, Os Experimentos com histórias de vida. São Paulo: Vértice, 1988.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Expansão da educação infantil e processos de exclusão.** In: Cad. De Pesquisa, São Paulo, 1999, n. 107, p. 1-140.

_____ **Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 90.** In: Cadernos Pagu n.16, p.151-197. Campinas: UNICAMP, 20001.

_____ . **Raça e desigualdade racial no Brasil.** In. AQUINO, Júlio G. diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 19998, P. 73-92.

_____ . **Prefácio.** In: BENTO, Aparecida. Prêmio: Educar para a Igualdade Racial. Experiências de Promoção da Igualdade Racial/Étnica no Ambiente Escolar. São Paulo: CEERT, 2003.

RIBEIRO, Ronilda. **Ação educacional na construção do novo imaginário infantil sobre a África.** In: MUNANGA, K. (Org.) Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Estação Ciência, 1996, p.167-176.

ROSSATO, Cesar e GESSER, Verônica. **A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estudinenses,** p. 11-36. In: CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 20001.

RUA, Maria das Graças. In: Jovens acontecendo na trilha **As políticas públicas e a juventude dos anos 90.** das políticas públicas. CNPD-Comissão Nacional de População e Desenvolvimento. Vol. 2. Brasília. Ref. Brasília: CNPD, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

SANTANA, Patrícia M. S. **Rompendo as barreiras do silêncio: projetos pedagógicos discutem as relações raciais em escolas municipais de Belo Horizonte**. In: GONÇALVES e SILVA, e PINTO, Regina Phain (org.) . Negro e Educação: presença de negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

_____ **Professores negros como atores sociais em escolas municipais de ensino de Belo Horizonte**. Educação em Revista, número especial, 2000, p.187-207.

SANTOS, Gláucia Romualdo dos. **Mulher não branca e magistério primário: uma versão em preto e branco da professorinha de azul e branco**. Dissertação de mestrado. FAE, UFMG: Belo Horizonte., 2000.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos**, p.97-114. In: CAVALLEIRO, E. Racismo e anti-racismo, São Paulo: Summus, 2001.

SANTOS, Tereza Josefa Cruz dos. **Negro educação e ascensão social**. UFMT, 2002, mimeo.

SILVA, Ana Célia . **Esteriotipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de primeiro grau**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, 1987,n. 63, p. 96-98.

SILVA, Consuelo D. **Negro qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza, 1985.

SILVA, Eva Aparecida da. **Presença e experiência da mulher negra professora em Araraquara-SP**. Dissertação de mestrado. UNICAMP: Campinas, 2003.

SILVA, Jacira dos Reis. **Mulheres caladas: trajetórias escolares de professoras negras em Pelotas**. (Tese de doutorado). UFRGS: Porto Alegre, 2000.

SILVA, Rosângela Souza da. **As insularidades dos discursos e as triavilidades das práticas de professores (as) de uma escola pública perante o racismo, preconceito e discriminação racial.** Relações UNEB: Salvador, 2002, mimeo.

SOUZA, Edileuza P.. **Tamborizar: história e a construção da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de congo.** ANPED: Poços de Caldas, 20003, (mimeo.).

TEIXEIRA, Inês de Castro. **Os professores como sujeitos sócio-culturais.** In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 19996, p. 179-194.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

TRINDADE, Azoilda Loretto da e SANTOS, Rafael dos (orgs.). **Multi-culturalismo: mil e uma faces da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, Editora, 1999.

TURRA, Cleusa e VENTURI, Gustavo (org.). **Racismo Cordial.** São Paulo: Ática, Folha de São Paulo/Datafolha, 1995.

VALENTE Ana Lúcia E. F. **Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas.** In: *Cadernos de Pesquisa* n. 93, São Paulo, 1995, p.40-50.

VIEIRA, Ricardo. **História de vidas e identidades.** Professores e interculturalidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999a.

_____. **Mentalidades, escola e pedagogia intercultural.** *Educação, Sociedades e Culturas* n. 4, p. 127-147. Oeiras:Porto, 19995.

_____. **Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores.** *Educação, Sociedades e Culturas*, n.12, p.123-162. Oeiras: Porto, 1999b.

XAVIER, Giseli P. **O contexto e os pressupostos para formação de professores em um instituto superior de educação: potenciais multiculturais?** UFRJ: Rio de Janeiro, 2002, mimeo.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. **À flor da pele: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação** (dissertação de mestrado). FAFICH/UFMG: Belo Horizonte, 2003.

Anexo 1

LEI Nº 10. 639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, pra incluir no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e da outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono seguinte lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§3º (VETADO) “

“ Art.79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Anexo 3

A biografia de pessoas representativas para a luta dos (as) negros (as) no Brasil

Carolina de Jesus

Maria Carolina de Jesus é mineira e autora de Quarto de Despejo (sua obra mais conhecida). Esse livro foi publicado em 1960 e teve repercussão internacional, figurando entre as obras mais expressivas da chamada “literatura documentária de contestação”. Mas a notoriedade, a fama, o assédio da imprensa e a atenção do público e do Governo logo terminaram e Carolina de Jesus voltou à miséria quase absoluta, a mesma vida de moradora de favela que retratara em seu primeiro livro.

Pobre e esquecida, pouco antes de sua morte em 1977, ela entregou a jornalistas que foram entrevistá-la os dois cadernos manuscritos que compõem o Diário de Bitita. Neles a autora escreveu sobre sua infância e sua luta contra a miséria e o preconceito racial. Dirigindo um olhar atento à realidade a sua volta e narrando com sensibilidade suas vivências pessoais, Carolina de Jesus criou um texto de força impressionante que expressa a visão de mundo e também o papel histórico de uma imensa parcela oprimida da população brasileira.

Antonieta de Barros

Educadora, jornalista, escritora e primeira mulher eleita à Assembléia Legislativa de seu Estado, Antonieta de Barros nasceu em 11 de julho de 1901, em Florianópolis, Santa Catarina. Normalista formada em 1921, fundou no ano seguinte o Curso "Antonieta de Barros", com o objetivo de combater o analfabetismo que estava "impedindo de gente ser gente", como dizia. Dirigiu este instituto até o final de sua vida. Essa iniciativa foi um marco em sua carreira

profissional e abriu-lhe novo horizonte: foi nomeada para a Escola Complementar anexa ao Grupo Escolar Lauro Muller, efetivada na cadeira de Português na Escola Normal Catarinense e professora de Português e Psicologia no Colégio Dias Velho do qual, entre 1937 e 1945, foi diretora.

Enveredou pela literatura e jornalismo sob o pseudônimo de Maria da Ilha, fundou e dirigiu o jornal A Semana (1922/27), foi diretora da revista quinzenal Vida Ilha (1930), escreveu artigos para jornais O Estado, República e o livro Farrapos de Idéias (1937). Em 1931 começou a militar na política, sendo eleita deputada a Assembléia Estadual Constituinte, em 1935, pelo Partido Liberal Catarinense. No Congresso coube-lhe relatar o Capítulo de "Educação e Cultura" e "Funcionalismo". Em 1947, candidatou-se pelo Partido Social Democrático e ficou como suplente, foi convocada para a 1ª legislativa (1947/51). Faleceu em Florianópolis em 28 de março de 1952.

Luíza Mahin

Africana guerreira, teve importante papel na Revolta dos Malês, na Bahia. Além de sua herança de luta, deixou-nos seu filho, Luiz Gama, poeta e abolicionista. Pertencia à etnia jeje, sendo transportada para o Brasil, como escrava. Outros se referem a ela como sendo natural da Bahia e tendo nascido livre por volta de 1812. Em 1830 deu a luz a um filho que mais tarde se tornaria poeta e abolicionista. O pai de Luiz Gama era português e vendeu o próprio filho, ao pagar dívida, quando ele tinha 10 anos de idade, a um traficante de escravos que levou para Santos. Luíza Mahin foi uma mulher inteligente e rebelde. Sua casa tornou-se quartel general das principais revoltas negras que ocorreram em Salvador em meados do século XIX. Participou da Grande Insurreição, a Revolta dos Malês, última grande revolta de escravos ocorrida na Capital baiana em 1835. Luíza conseguiu escapar da violenta repressão desencadeada pelo Governo da Província e partiu para o Rio de Janeiro onde também parece ter participado de

outras rebeliões negras, sendo por isso presa e, possivelmente, deportada para a África. Luiz Gama escreveu sobre sua mãe: “Sou filho natural de uma negra africana, livre da nação nagô, de nome Luiza Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã. Minha mãe era baixa, magra, bonita, a cor de um preto retinto, sem lustro, os dentes eram alvíssimos, como a neve. Altiva, generosa, sofrida e vingativa. Era quitandeira e laboriosa”. Luiza Mahin teve outro filho que é lembrado em versos por Luiz Gama mas cuja história é ignorada. Em 9 de março de 1985, o nome de Luiza Mahin foi dado a uma praça pública, no bairro da Cruz das Almas, em São Paulo, área de grande concentração populacional negra, por iniciativa do Coletivo de Mulheres Negras/SP.

Maria Brandão dos Reis

Rio das Contas é o nome da cidade mineira localizada na Chapada Diamantina, onde nasceu, em 22 de julho de 1900, Maria Brandão dos Reis, com um traço sob o último sobrenome, como queria. Mulher dinâmica, militante política das mais ativas, com a viuvez, influenciada pela passagem da Coluna Prestes e o interesse pelo Partido Comunista, transferiu residência para Salvador, onde estabeleceu uma pensão, situada na Baixada do Sapateiro, que foi também o seu reduto de militância. Mulher de visão oferecia guarida a todos que necessitam de recursos para a sobrevivência imediata, além de livros e bolsas de estudos aos que queriam estudar, mesmo que professassem ideologia diversa. Em março de 1947, apoiou as reivindicações das moradoras do bairro do Corta Braço, ameaçadas de perder suas habitações na ocasião organizou vigília noturna e passeata de protesto. Maria Brandão dos Reis teve destacada atuação na “Campanha da Paz”, organizada pelo PCB em 1950, e contribuiu significativamente para a formação de Conselho da Paz em vários municípios. Obteve o prêmio de “Campeã da Paz”, que lhe valeu o direito de ir a Moscou receber a Medalha da Paz. Isso, porém, não se deu porque foi preterida por um jovem intelectual que ali se embriagou e caiu e caiu no Rio Volga. Maria Brandão jamais perdoou o Partido Comunista pelo

desrespeito e indiferença, declarando: “ Sou preta e ignorante, mas esse papelão eu não faria”. Escapou da prisão, na revolução de 1964, refugiando-se em Brasília por “aconselhamento espiritual” de Rosinha (Rosa Luxemburgo). Em 1965, retornou á Bahia, onde foi interrogada pela polícia sobre seu envolvimento com os comunistas. Faleceu, em 1974, em Salvador onde ainda hoje vive sua filha .

Luiz Gama

“Se negro sou, ou sou bode”,
Pode importa. O que isto pode?
Bodes há de toda a casta,
Pois que a espécie é muito vasta...
Aqui, nesta boa terra,
Marram todos, tudo berra...”

Luiz Gonzaga Pinto da Gama, filho da valente e insubmissa Luiza Mahin, nasceu em 1830 no estado da Bahia. Seu pai era um fidalgo português, que em 1840 vendeu o próprio filho a um traficante de escravos para pagar dívida de um jogo.

Já em 1848, Luiz Gama não era mais escravo e conseguiu fugir do seu último “senhor” uma vez que carregava consigo os documentos comprobatórios de sua condição de negro liberto. Com os quais foi permitido a ele assentar praça no Exército Brasileiro, e em 1854 alcança o posto de cabo graduado. Por atos de “insubordinação” acabou por dar baixa no serviço militar. Esse ato no seu entender, praticou com consciência e altivez na defesa da sua própria dignidade de criatura humana. Após trabalhar como copista e amanuense, formou-se advogado. Conseguiu com talento libertar mais de quinhentos escravos. É dessa época que se projeta a sua fama de orador arrebatado, impetuoso e intrépido quando se punha diante de uma causa nobre, fazendo do jornalismo e da tribuna poderosos instrumentos com os quais vergastava os exploradores do suor alheio e

os inimigos da humanidade. Foi ele que proferiu a célebre frase: “aquele negro que mata alguém que deseja mantê-lo escravo, seja em qualquer circunstância for, mata em legítima defesa!”.

Autor de “Primeiras trovas burlescas de Getulino”, sua poesia política e satírica feria como a ponta de um punhal os alvos atingidos. Abolicionista dos mais eloqüentes, Gama conviveu com Castro Alves, Rui Barbosa e Joaquim Nabuco, Gama, entretanto, não chegou a ver o triunfo de sua causa, pois veio a falecer a 24 de agosto de 1882.

OLIVEIRA, Eduardo. **Quem é quem na negritude brasileira**. CNBA: Brasília, 1998, p.174.