

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente**

**LISETE PEREIRA ALVES DE LIMA**

**O QUE É SER UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO?**  
**O PERCURSO DE PROFESSORES AFRO-BRASILEIROS DA**  
**EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ**

**MARINGÁ**  
**2006**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**LISETE PEREIRA ALVES DE LIMA**

**O QUE É SER UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO?  
O PERCURSO DE PROFESSORES AFRO-BRASILEIROS DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientadora:  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. LIZETE SHIZUE BOMURA  
MACIEL**

**MARINGÁ  
2006**

LISETE PEREIRA ALVES DE LIMA

**O QUE É SER UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO?  
O PERCURSO DE PROFESSORES AFRO-BRASILEIROS DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2006.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lizete Shizue Bomura Maciel  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Doralice Aparecida Paranzini Gorni  
Universidade Estadual de Londrina – Londrina – PR

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sheila Maria Rosin  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Dedico este trabalho

À minha mãe, Lindalva Alves,  
pelo carinho e incentivo nos momentos difíceis,  
por sua ajuda com meus filhos,  
por suas preces,  
por seu cuidado e amor incondicionais.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu serenidade e paz para desenvolver esta pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lizete, orientadora e amiga, que me mostrou o caminho a ser trilhado no difícil mundo da produção científica: pelo encorajamento e estímulo, pela seriedade e firmeza e, ao mesmo tempo, carinho e ternura na orientação deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Doralice Aparecida Paranzini Gorni, à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sheila Maria Rosin e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Áurea Maria Paes Leme Goulart, membros da banca examinadora, por suas correções e valiosas contribuições para o aprofundamento do tema discutido.

Aos quatorze professores da Educação Básica desta pesquisa que gentilmente nos atenderam contribuindo com suas memórias, suas histórias de vida, sem os quais este trabalho não seria possível.

Ao meu esposo querido, Paulo Jessé de Lima, que me apoiou em todos os momentos deste trabalho e de todas as formas possíveis.

Aos meus filhos, Michelle e Paulo Ricardo, que sofreram com minha presença-ausência, mas que nem por isso deixaram de me ajudar e apoiar dentro de suas condições.

Aos professores do mestrado: João Luiz Gasparin, Sonia Maria Vieira Negrão, Regina Taam, Analete Regina Schelbauer, Tereza Kazuko Teruya.

Aos meus amigos Prof. Ms. Vicente e Dr<sup>a</sup>. Maria Amélia, por sua ajuda e incentivo.

Aos colegas do Mestrado em Educação, com os quais cursei as disciplinas durante um ano letivo, dividindo nossas ansiedades, alegrias e conhecimento.

A todos os meus familiares e amigos que se alegraram comigo por esta oportunidade e conquista alcançada.

*Assim, a cultura elaborada anti-racista  
exige esforços muito severos,  
esforços específicos,  
que só ela pode suscitar e estruturar.  
Minha ambição é mostrar  
que eles são super-compensados por alegrias.  
(SNYDERS, 1988, p. 135)*

LIMA, LISETE PEREIRA ALVES DE. O QUE É SER UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO? O PERCURSO DE PROFESSORES AFRO-BRASILEIROS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. LIZETE SHIZUE BOMURA MACIEL. Maringá, 2006.

## RESUMO

O discurso preconceituoso, no Brasil, raramente se apresenta como expressão direta de hostilidade ou depreciação cultural, ao contrário, é sutil e dissimulado sendo difícil combatê-lo, porque é constantemente negado e confundido com desigualdade social. A desigualdade entre ricos e pobres é a principal fonte de preconceitos e discriminações, causando um grande atraso à sociedade, entretanto essa desigualdade explica apenas uma parte das desigualdades entre negros e brancos, a outra parte é explicada pelo preconceito étnico. Denúncias contra a discriminação são realizadas, mas são necessárias ações concretas que ofereçam subsídios aos afro-brasileiros, desde a educação infantil, para que possam lutar em todas as instâncias sociais. Para isso, a educação escolar se torna imprescindível, é uma das armas de luta para o movimento de ruptura e superação das desigualdades construídas historicamente. Se partirmos do pressuposto de que a educação escolar tem uma função social importante no processo de humanização do homem, que instrumentos tem oferecido para possibilitar a ruptura desse preconceito por meio do conhecimento científico? Que formação tem os seus profissionais para tal ação transformadora? E o professor afro-brasileiro tem conhecimento da história, das culturas africana e afro-brasileira? Quem é esse profissional da educação? Como construiu a sua trajetória pessoal e profissional? Com base em quais condições conseguiu produzir a sua concepção de mundo, de homem, de escola, de relação profissional e pessoal com colegas de profissão? De que forma esta concepção interfere em sua prática pedagógica? Para realizar a análise destes questionamentos que constituíram nossa problematização, apoiamo-nos em um referencial teórico-metodológico que valoriza a atividade criadora do sujeito que observa a contradição dinâmica do cotidiano, o movimento dialético entre o universal e o singular, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens. Evidenciamos que a qualidade da prática pedagógica desenvolvida por estes profissionais está diretamente relacionada às questões étnicas que se apresentam na sociedade e com as quais, muitas vezes, ele não sabe lidar porque lhe falta conhecimento. Constatamos que este professor necessita de conhecimento científico para dar conta da problemática do preconceito que envolve a questão étnica na sociedade e no interior da instituição escolar, lugar de seu trabalho. Para lutar pela ruptura e superação do preconceito e da discriminação reais existentes na sociedade, este professor precisa, primeiramente, valorizar sua origem africana e, para isso torna-se imprescindível conhecer a história e as culturas africana e afro-brasileira, bem como as contribuições dos afro-brasileiros no desenvolvimento da nação brasileira. O desenvolvimento de tais conhecimentos é relevante e necessário na formação inicial e continuada de professores, nos programas de pós-graduação para a produção de uma prática pedagógica compromissada com a diversidade e com a produção do conhecimento, respectivamente.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Professor afro-brasileiro. Preconceito. Educação básica. Prática pedagógica.



LIMA, LISETE PEREIRA ALVES DE. *THE EDUCATIONAL PROFESSIONAL. THE EXPERIENCE OF AFRO-BRAZILIAN LITERACY TEACHERS IN MARINGÁ, PR, BRAZIL*. 205 p. Master's Thesis in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Dr. LIZETE SHIZUE BOMURA MACIEL. Maringá, 2006.

### ABSTRACT

Biased discourse in Brazil rarely presents itself as a direct hostility or a cultural degradation. It is rather subtly and slyly expressed and, consequently, difficult to pinpoint and eradicate. Actually bias is constantly denied and mixed up with social inequality. Although inequality between rich and poor is one of the chief sources of bias and discrimination with great social backwardness, it only partly explains the inequality between colored and white people, while ethnic bias is another reason for the lack of equality. Denunciations against race discrimination are filed in court, even though concrete actions are direly needed so that Afro-Brazilian people's struggle may be undertaken as from the lower junior school and at all social instances. School education become mandatory within the struggle in favor of the overcoming of historically constructed inequalities. If school education has an important social function in mankind's humanization process, which are the instruments it offers so that racial bias may be subverted through scientific knowledge? What training is being given to educators for transformation activity? Does the Afro-Brazilian teacher have the necessary knowledge of African and Afro-Brazilian history and culture? Who is the Afro-Brazilian teacher? What were the bases on which s/he built her/his idea of the world, humanity, school, professional and personal relationships with other colleagues? How does such know-how interfere in pedagogical practice? Problematization comprised the analysis of the above issues which were foregrounded on a theoretical and methodological basis that values the subject's creative activities, perceives the dynamic contradiction of daily actions, the dialectical movement between the singular and the universal, the contradictory oppositions between the part and the whole as links between knowledge and action with human social life. The quality of pedagogical practice developed by these professionals is directly related to ethnic issues that are felt in society. However, due to lack of knowledge, the teacher is frequently at a loss. The teacher is actually in dire need of scientific knowledge to cope with bias that involves ethnic issues in society and in the school. So that bias and discrimination could be overcome, the teacher must, in the first place, value his African origin which emerges from a knowledge of African and Afro-Brazilian history and culture and of the Afro-Brazilian contributions in the development of the Brazilian people. The development of the above knowledge is relevant and necessary for teachers' initial and continual formation within post-graduate syllabuses so that a pedagogical practice, committed to diversity and to the advance of knowledge, could be produced and enhanced.

**Key words:** Teacher training; Afro-Brazilian teacher; Bias; Literacy education; Pedagogical practice.

**LISTA DE TABELAS**

TABELA 1	Instituições Escolares do Município de Maringá .....	44
TABELA 2	Dados Gerais dos Professores Afro-brasileiros da Educação Básica do NRE de Maringá .....	45
TABELA 3	Dados Gerais dos Professores Afro-brasileiros da Educação Básica da SEDUC de Maringá .....	46
TABELA 4	Tempo de Serviço dos Professores Afro-brasileiros de Maringá .....	47
TABELA 5	Características Gerais dos Professores Afro-brasileiros da Educação Básica do NRE e da SEDUC de Maringá .....	51

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Formulário para obtenção de dados preliminares dos professores da Educação Básica do NRE e da SEDUC do Município de Maringá – 2005 .....	43
Quadro 2 Perguntas organizadas para a entrevista de quatorze professores da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Município de Maringá .....	49
Quadro 3 Formulário de caracterização do professor .....	50

## ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde.
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
FR	Folha de Rosto
LIBELU	Liberdade e luta
NRE	Núcleo Regional de Educação de Maringá
SEDUC	Secretaria da Educação de Maringá
SISNEP	Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>SER PROFESSOR AFRO-BRASILEIRO NA SOCIEDADE CAPITALISTA</b> ...	19
2.1	A CONSTITUIÇÃO DA SEÇÃO .....	19
2.2	AS RAÍZES DO PROFESSOR AFRO-BRASILEIRO NA SOCIEDADE CAPITALISTA .....	20
2.3	A DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR .....	29
2.4	RELAÇÃO ENTRE O SER PESSOAL E PROFISSIONAL; ENTRE O SINGULAR E O UNIVERSAL .....	35
<b>3</b>	<b>A TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA PARA COMPREENDER E EXPLICAR O QUE É SER PROFESSOR AFRO-BRASILEIRO</b> .....	40
<b>4</b>	<b>INFÂNCIA, FAMÍLIA, ESCOLA, PROFESSORAS E COLEGAS: O PASSADO PRESENTE NA VIDA DOS PROFESSORES AFRO- BRASILEIROS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	55
4.1	INFÂNCIA, FAMÍLIA E AMIZADES .....	55
4.2	A VIVÊNCIA DO PRECONCEITO NA ESCOLA E O PAPEL DA FAMÍLIA .....	64
4.3	RELACIONAMENTO COM PROFESSORES E COLEGAS DE ESCOLA.....	79
<b>5</b>	<b>A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PRESENTE NO CONTEXTO DA ADOLESCÊNCIA DO SÉCULO XX</b> .....	90
5.1	ADOLESCÊNCIA, TRABALHO, ESTUDO, RELACIONAMENTOS E PRECONCEITO .....	90
5.2	OS EFEITOS DO PRECONCEITO NA CONCEPÇÃO DE MUNDO E NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	106
<b>6</b>	<b>PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR AFRO- BRASILEIRO: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	120
6.1	LUTAS E ENFRENTAMENTOS PARA CONQUISTAR A PROFISSÃO .....	120

6.2 LUTAS E ENFRENTAMENTOS DO PROFESSOR AFRO-BRASILEIRO NO ESPAÇO ESCOLAR .....	135
<b>7 PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO .....</b>	<b>151</b>
7.1 O POUCO CONHECIMENTO DA HISTÓRIA E DAS CULTURAS AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA MISTURA-SE ÀS HISTÓRIAS FAMILIARES .....	151
7.2 (FALTA DE) CONHECIMENTO PARA COMBATER O PRECONCEITO PRODUZIDO SOCIALMENTE: DIFICULDADES DOS PROFESSORES .....	172
7.3 NECESSIDADE DE CONHECIMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA: APONTAMENTOS DOS PROFESSORES.....	181
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>186</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>195</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escolha do objeto desta pesquisa ocorreu-nos durante a leitura do livro de Costa (2003), no qual a autora, professora de Didática em cursos de licenciatura, apresenta e discute a experiência de sua aluna Paula, afro-brasileira, que, muito cedo, descobriu que ocupava, na sala de aula e na escola, um lugar muito desigual, comparado aos demais alunos. No decorrer de sua vivência escolar, a aluna foi observando que os livros didáticos:

[...] contavam histórias em que negros e negras eram inferiores, e isso se justificava pela exposição de argumentos cientificamente sustentados de características raciais “naturais”, “biológicas”, tais como indolência, preguiça, que os/as fazia lerdos e abúlicos, necessitando sempre de “incentivos” para o trabalho. Por esse motivo precisavam ser comandados e esta seria a razão de terem sido escravizados/as. O problema, então, não estava na escravatura como um processo de subjugação, mas nos negros e negras que “precisavam de direção” (COSTA, 2003, p. 53).

Costa (2003) afirma que Paula sentia-se muito mal diante dessas histórias e, ao mesmo tempo, culpava-se por esse sentimento. Ela percebia que seus professores e colegas de sala de aula tratavam-na de forma cuidadosa, uma vez que eram “esclarecidos”, mas nunca a faziam sentir-se como igual.

De acordo com a autora, sua aluna narrou como as conquistas pessoais foram anuladas por reportagens jornalísticas sobre nações africanas, filmes, notícias de jornais e episódios policiais nos quais envolviam pessoas de sua etnia<sup>1</sup>. Nesse contexto, Paula tentou, durante todo o tempo, superar os *déficits* mencionados nas narrativas acerca dos negros, pois tinha como preocupação permanente não ceder à indolência e à preguiça, mas

O que ela produzia no plano pessoal era apenas um episódio solitário e singular, uma exceção que confirmava outra regra consolidada pelas narrativas – a de que a superação de condições marginais depende basicamente de esforço e disposição individual. Especialmente em relação a esse esforço pessoal, seus depoimentos eram particularmente emocionantes. Ela nos falava de que toda sua história escolar fora marcada por um enorme empenho

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, optamos por privilegiar o termo etnia por considerarmos que o sistema educacional necessita desconstruir o conceito nocivo de raça, no entanto, em muitos momentos, ainda o mencionamos em razão de nossos interlocutores o usarem.

no sentido de superar as deficiências que as narrativas lhe atribuíam como membro da etnia negra (COSTA, 2003, p. 54).

A leitura pessoal dessa discussão na obra de Costa (2003) possibilitou-nos pensar sobre a possibilidade desta pesquisa, na qual consideramos a importância e o direito de grupos ou indivíduos de descreverem a si próprios, de falarem do lugar que ocupam, de contarem a versão da história de si mesmos, de reinventarem as narrativas que os definem como participantes da história, sem esquecer que são homens deste momento histórico.

Em particular, tal leitura levou-nos a indagar a respeito dos professores afro-brasileiros, exatamente pela nossa própria condição de professora, recém-formada no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Quem são esses professores? Como conseguiram ser professores? Que experiências e vivências preconceituosas enfrentaram e enfrentam até hoje? De que forma suas experiências e vivências foram transformadas para estabelecer algum tipo de luta contra o preconceito?

Situada nessas indagações propusemos o desenvolvimento de um projeto de pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Educação, na Área de Concentração em Aprendizagem e Ação Docente da Universidade Estadual de Maringá.

Da mesma forma que a aluna Paula trata da sua condição de afro-brasileira, as narrativas de **Ametista, Âmbar, Alexandrita, Citrino, Diamante, Esmeralda, Jade, Jaspe, Pérola, Rubi, Safira, Topázio, Turmalina e Turquesa**, professores deste estudo, também, contam as suas histórias singulares e universais acerca das experiências e das vivências de opressão, da discriminação preconceituosa e dos sonhos e lutas por igualdade e liberdade.

Ao propormos uma pesquisa com o professor afro-brasileiro, analisando sua trajetória pessoal, desde a infância, e profissional, até 2005, ano da entrevista, queremos dar voz ao professor afro-brasileiro para que o mesmo conte sua história, apresente a sua concepção de mundo, de realidade social, de educação escolar, de prática pedagógica e aponte, se possível, novos caminhos para a compreensão e ruptura com as desigualdades étnicas no contexto escolar e social.



Resgatamos, neste estudo, um pouco da história do afro-brasileiro e a constituição de sua profissionalização docente, bem como a sua inserção no magistério em um momento de desvalorização social e econômica da profissão.

Ao discutirmos com os professores da Educação Básica de raízes africana negra, acerca do que pensam de si como profissionais da educação, do que pensam de seus colegas de trabalho no relacionamento profissional e como estabelecem suas relações profissionais com os alunos na instituição escolar e no interior da sala de aula, entendemos que o ser professor dos quatorze professores, deste estudo, foi se constituindo nas relações entre o singular e o universal.

A leitura que os quatorze professores fazem de si mesmos é um aspecto fundamental neste trabalho, para compreendermos os elementos subjetivos que se objetivam em seus pensamentos e em suas ações na prática social.

Considerados os nossos objetivos, duas questões fundamentais marcaram nossa dissertação: Quem é o professor afro-brasileiro da Educação Básica do Município de Maringá? Em quais condições os quatorze professores afro-brasileiros da Educação Básica, que constituíram nossa pesquisa, conseguiram construir a sua profissão docente?

Buscamos, ao longo deste estudo, o entendimento das duas questões norteadoras por meio de uma análise histórico-dialética, cujo resultado está apresentado nas seguintes seções:

**Ser Professor Afro-brasileiro na Sociedade Capitalista** na qual discorreremos, brevemente, acerca da desvalorização do professor na sociedade brasileira; **A Trajetória Investigativa para Compreender e Explicitar o que é Ser Professor Afro-brasileiro** em que descrevemos a trajetória da pesquisa para caracterizar o que é ser professor afro-brasileiro; **Infância, Família, Escola, Professoras e Colegas: o Passado Presente na Vida dos Professores Afro-brasileiros da Educação Básica**: descrevemos e analisamos as entrevistas, fazendo recortes sobre a infância, família, professores e colegas dos professores entrevistados; **A Trajetória de Formação dos Professores Presente no Contexto da Adolescência do Século XX** quando analisamos as experiências vivenciadas pelos professores durante a adolescência; **O Processo de Profissionalização do Professor Afro-brasileiro: Formação e Atuação Profissional**, em que pesquisamos a luta dos professores/as negros/as em seu processo de profissionalização que envolve a formação inicial e sua atuação na instituição

escolar; **Professores da Educação Básica e o Conhecimento Científico**, na qual realizamos uma análise crítica acerca do conhecimento que os professores da Educação Básica, de nosso estudo, têm da história e cultura africana e afro-brasileira como instrumentalização na luta contra o preconceito e a discriminação; Nas **Considerações Finais**, destacamos as principais análises da pesquisa e apontamos a necessidade deste objeto de estudo na formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica.

A importância e relevância de um estudo desta natureza estão no fato de que algumas pesquisas, como de Fernandes (1978), Hasenbalg (1979), Gomes (1994; 2002), Cunha Júnior (1996), Aquino (1998), Carvalho (1999), Bandeira e Batista (2002), Ferreira (2002), Candau (2003), consideram que as desigualdades étnicas afetam a capacidade de inserção dos afro-brasileiros na sociedade e comprometem qualquer projeto de construção de um país democrático.

Essas pesquisas apontam para a necessidade de realização de muitos estudos acerca dos professores afro-brasileiros. Embora se reconheça a problemática das relações raciais no espaço escolar, são poucos os estudos que se propõem a observar as interações e relações entre professor-aluno, aluno-aluno e menos ainda os que se propõem a verificar as relações entre os professores e os alunos, professores e professores, e professores e os agentes educativos em geral. Dayrell (1996) afirma, nesse sentido, a urgência de se desenvolver pesquisas de como os professores lêem e sentem a vida, o mundo, a escola, o magistério.

Nesse sentido, buscamos e analisamos, nesta dissertação, como o racismo e a discriminação étnica interferiram e interferem ainda no processo de construção da identidade racial dos professores em sua atuação como professores da Educação Básica, na relação com os alunos, colegas de profissão e demais agentes da educação.

Marcamos, aqui, a necessidade de preservação histórica da identidade cultural e étnica, visto que a mesma é fundamental para a formação profissional do professor. Por essa razão, discutimos sua formação docente ao estabelecer um nexo entre a história do magistério e a formação do professor afro-brasileiro; o conhecimento apropriado ou não acerca da cultura africana e afro-brasileira.

Creemos que nosso estudo poderá oferecer alguns subsídios e perspectivas de análise, ao mesmo tempo, recuperar a trajetória dos quatorze professores pesquisados em sua luta contra a discriminação e o preconceito, a qual nos

sensibilizou e nos mobilizou de maneira profunda para a compreensão do papel fundamental que tem a educação escolar e, conseqüentemente, o professor nessa luta. Para tanto, o mesmo precisa de subsídios em sua formação como profissional da educação.

Avaliamos, após finalizar esta investigação, que a questão - preconceito – deve ser discutida na formação inicial e continuada de professores, a fim de que os futuros professores e os professores já atuantes estejam instrumentalizados para uma ação concreta no desenvolvimento de sua prática pedagógica e na própria prática social.

## 2 SER PROFESSOR AFRO-BRASILEIRO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

### 2.1 A CONSTITUIÇÃO DA SEÇÃO

Buscamos, nesta seção, analisar o processo de constituição histórica do ser professor de origem africana negra, aqui denominado de afro-brasileiro<sup>2</sup>, para situá-lo no contexto atual da sociedade capitalista.

Avaliamos que a partir dessa contextualização instrumentalizamos-nos melhor para compreender que a trajetória de constituição dos quatorze professores deste estudo está fundada em lutas e conflitos, conquistas e derrotas, sucessos e insucessos, marcada, especialmente, pela vivência de muito preconceito.

Para alcançar a necessária compreensão do que significa ser professor afro-brasileiro, torna-se fundamental buscar o seu enraizamento no contexto da sociedade capitalista, em um país que viveu o regime colonial, marcado pela escravidão, cuja extensão se faz presente até hoje na plena discriminação sofrida pelos descendentes de africanos negros.

Nesse contexto histórico, é que situamos um dos profissionais da educação: o professor da Educação Básica brasileira. Este vem, já há algumas décadas, sofrendo um processo de deteriorização imposto socialmente. E é dentro desse processo de proletarianização, a qual essa classe profissional está sucumbindo, que se localizam, também, os professores afro-brasileiros.

Consideramos, na análise realizada, a relação entre o ser pessoal e profissional; entre o singular e o universal no processo de constituição dos professores afro-brasileiros.

Para isso, partimos de pressupostos que não se detêm simplesmente em uma visão subjetivista do mundo, geradora de formas naturalizadas e individualistas de conceber as práticas sociais. Tomamos como referência o ser humano concreto, histórico, que “[...] se constrói e ao mesmo tempo constrói a realidade objetiva, superando uma visão ingênua e idealista sem, contudo, entrar num determinismo

---

<sup>2</sup> Utilizamos o termo afro-brasileiro ao sujeito de nossa pesquisa, referindo-nos ao descendente de africanos negros nascidos no Brasil, e afrodescendente quando nos referirmos ao descendente de africano de todos os países da diáspora africana.

mecânico e unilateral que acaba resultando em atitudes fatalistas e derrotistas” (FACCI, 2003, p. 195).

## 2.2 AS RAÍZES DO PROFESSOR AFRO-BRASILEIRO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

As relações étnicas na sociedade capitalista são o pano de fundo sobre o qual se localizam os sujeitos desta pesquisa: o professor e a professora de origem africana negra. Estes professores estão marcados por uma ascendência que carrega uma história, no Brasil, do homem escravo liberto, mas discriminado como de segunda categoria por trazer a marca de ex-escravo.

Embora não exista um laço causal direto entre escravismo e relações raciais pós-abolição, não se pode desconsiderar que o preconceito e a discriminação étnica apareceram no Brasil, conforme discute Hasenbalg (1979, p. 69), como conseqüências inevitáveis do escravismo:

O escravismo não apenas condicionou a estrutura de classes e o sistema de disciplina de classes e de raça aos quais toda a população livre estava sujeita, mas também influenciou o destino social dos escravos alforriados e dos não-brancos nascidos livres, sob vários aspectos.

Essa afirmação explica, de certa forma, a disseminação do preconceito aos descendentes de africanos negros, miscigenados ou não.

O tráfico transatlântico de escravos durou aproximadamente quatro séculos, vitimou a criança, a mulher e o homem negro do continente africano com o desenvolvimento de uma depreciação cultural da África e do afro-brasileiro e a conseqüente construção da ideologia do racismo anti-negros.

Bastide (1971, p. 219) analisa que a escravidão destruiu a organização social dos negros africanos, mas deixou intacto o seu mundo de valores, de idéias e de crenças religiosas: “Os valôres (sic) africanos eram trazidos para um mundo nôvo (sic), para uma sociedade composta de duas classes, uma classe de senhores e uma classe de escravos, uma dominadora e a outra explorada”. A luta para a manutenção desses valores foi grande, como afirma Silva (1996a, p. 3):

[...] os primeiros escravos vindos diretamente da África baixaram dos conveses às praias brasileiras [...] cada um deles tinha na carne e na alma a história de sua nação [...] pois o passado entranha no que somos e nas formas de nossa vida, e o passado que eram foi o que impediu que se desumanizassem e o que projetaram num futuro que, mesmo escravos, não perderam.

No entanto, o processo de aculturação a que foram submetidos, dia-a-dia, obteve os resultados pretendidos pela cultura branca dominante.

Ianni (1988, p. 69) considera que a escolha dos negros como escravos não é devida aos seus atributos raciais ou a fatores sócio-culturais, pois “[...] mecanismos de funcionamento da economia no período escravocrata fundam-se em requisitos econômicos independentes dos grupos étnicos ou raciais postos em convívio pelos mesmos mecanismos”. Além da exploração econômica, o grupo dominante branco extraiu também uma ‘mais valia’ psicológica, cultural e ideológica do homem negro cujas conseqüências foram nefastas para a auto-estima do afro-brasileiro.

A persistência da escravidão envolveu a subordinação dos cativos aos senhores segundo intrincados mecanismos de controle social, formais e informais, baseados na força e no convencimento, no castigo e na recompensa, na disciplina e na benevolência. A convivência entre senhores e escravos deu origem a uma lógica na qual estiveram presentes a violência e o paternalismo, de modo a permitir uma relativa estabilidade e segurança do regime escravista, uma vez que o número de escravos era muito grande e os senhores temiam as revoltas.

Ianni (1988, p. 55) afirma que, na segunda metade do século XVIII, por exemplo, na região de Curitiba, os escravos constituíam mais de 47% da população. Avalia o autor que

[...] o regime escravista, apoiado em coeficiente tão elevado de cativos, necessariamente produziu um cosmo sócio-cultural peculiar, onde valores e padrões, normas de comportamento e etiquetas sociais, formas de interação e acomodação, relações de dominação e subordinação etc. estarão referidos a uma realidade econômica e a grupos populacionais polarizados assimetricamente.

Após a abolição da escravidão, oficialmente em 13 de maio de 1888, e a universalização das leis e do trabalho, conforme afirma Schwarcz (2000, p. 241), o “padrão tradicional de acomodação racial não favoreceu de fato o negro brasileiro recém-liberto; ao contrário, agiu somente no sentido de camuflá-lo”, já que a população negra não recebeu nenhuma assistência ou incentivo que a protegesse

na transição para o trabalho livre. Os ex-escravos foram jogados às ruas e tudo que possuíam era um saco com alguns pertences. Fernandes (1978, p. 15, grifo nosso) já afirmara, há mais de duas décadas, que o escravo

[...] "liberto" viu-se convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva.

Nesse momento, foi urdida, no cotidiano brasileiro, a rede ambígua do preconceito racial, não abertamente, não oficialmente, mas na privacidade de cada segmento social: nas famílias, nas escolas, nos grupos, nos esportes, no trabalho.

Como escravo, o negro não era considerado uma pessoa, mas um objeto, podia ser vendido, comprado. Ao se tornar livre, seu sofrimento não diminuiu, uma vez que, como pessoa, não teve acesso à moradia, ao emprego, à saúde, à educação. Podemos afirmar que foi jogado na rua, sem trabalho, sem terras, sem indenização, sem condições mínimas de subsistência.

Naquele momento, uma nova concepção de trabalho estava sendo desenvolvida na sociedade: a revalorização do trabalho humano. Ianni (1988) destaca que um dos estereótipos atribuído ao negro, nas primeiras décadas após a abolição, foi que ele era preguiçoso. Tal expressão social é desconectada das condições concretas do ex-escravo, visto que para o negro o trabalho não tinha o mesmo sentido atribuído pelo homem branco. O homem branco trabalhava para si mesmo e via no trabalho a oportunidade de uma vida melhor, já o ex-escravo trazia a marca da crueldade dos capatazes das fazendas, do trabalho manual extenuante, por não ser considerado humano, portanto, não se cansava, não tinha direito à doença, pois essas condições causavam prejuízos ao seu proprietário.

A sociedade não possibilitou ao homem negro liberto condições materiais para a sua nova situação de vida. Ele se viu drasticamente jogado em um contexto competitivo e excludente, com os problemas de saúde da época, excluído da prosperidade geral e estigmatizado como inferior. Ellis Júnior (1934, p. 100), na primeira terça parte do século XX, afirmava, de forma estigmatizadora, que o negro, mesmo educado, não poderia “se nivelar ao branco”, numa evidente visão preconceituosa, que desconsiderava as circunstâncias de exploração a que esse homem fora submetido.

Acerca disso Ianni (1988, p. 220) sustenta que a alienação do homem assume a sua plena significação no regime escravista no momento em que “[...] se dá a liberdade ao escravo, quando ele é transformado juridicamente em liberto, sem que se tenha possibilitado a formação de sua personalidade em consonância com as exigências da condição de homem livre”, sem que se tenham dadas condições concretas para a sua subsistência. As condições reais de vida dos ex-cativos e seus descendentes, como membros das camadas mais baixas da população, foram simplesmente atribuídas à sua inteira responsabilidade e não reconhecidas como um subproduto da ordem escravocrata.

As alegações fundadas nos princípios do liberalismo são que os esforços individuais, pessoais possibilitam a qualquer um vencer qualquer barreira. No entanto, como vencer os obstáculos sociais, marcados pelas desigualdades entre homens livres e homens libertos? Como vencer os obstáculos dos preconceitos, colocados na sociedade até hoje, de que ao negro está reservado sempre o exercício de atividades subalternas, inferiorizadas, de menor prestígio social?

O preconceito étnico, no âmbito do preconceito social, foi dinamizado no contexto capitalista. Além da exploração econômica que está em seu cerne, também traz o marcante aspecto da subordinação étnica. A maioria da população negra, em nosso país, faz parte da classe trabalhadora, no entanto, o negro, se comparado ao segmento étnico branco, pertencente à mesma classe social, sofre uma desqualificação específica e, ainda, enfrenta “[...] desvantagens vinculadas especificamente à sua adscrição racial” ( HASENBALG; VALLE SILVA, 1990, p. 74).

Para Leontiev (2004), as desigualdades sociais são construídas pelos homens em suas relações para justificar uma distinção entre os representantes das raças autodenominadas de “superiores” e aquelas consideradas “inferiores”. As classes dirigentes estão particularmente interessadas em dar uma justificação ideológica ao seu “direito” de submeter os povos “menos avançados” econômica e culturalmente e, para isso, buscam, por meio da ciência, legitimar uma suposta deficiência natural de algumas “raças”.

Leontiev (2004) destaca que Klineberg (1954 *apud* LEONTIEV, 2004) afirmou que as tentativas, repetidamente feitas, para provar a existência das diferenças anatômicas no cérebro dos homens que pertencem às raças diferentes fracassaram e que o volume médio do cérebro de certos povos negros se revelou, mesmo após um estudo minucioso, mais elevado do que o de alguns brancos, mesmo para a



estrutura fina do cérebro. Esse estudioso mostra o perigo de se realizar “afirmações científicas” quando o cientista está fundado em uma concepção preconceituosa:

É evidente, nota Klineberg a este propósito, que esperando-se encontrar sinais de subdesenvolvimento nos negros e conhecendo antecipadamente a proveniência de cada um dos cérebros, Bean “descobriu” entre eles as diferenças que de fato não existiam (LEONTIEV, 2004, p. 295).

As diferenças étnicas, que qualificam cada cultura, transformam-se em desigualdades na sociedade, nas relações entre os homens. Estas desigualdades sociais continuam justificadas no cotidiano das pessoas até hoje, encaradas como uma questão estabilizada, naturalizada, como se as posições sociais desiguais fossem um desígnio da natureza e, portanto, imutáveis: "Quanto mais branco melhor, quanto mais claro superior, eis aí uma máxima difundida, que vê no branco não só uma cor, mas também uma qualidade social: aquele que sabe ler, que é mais educado e que ocupa uma posição social mais elevada", explicita Schwarcz (2000, p. 237).

Embora cientificamente o conceito das diferenças raciais biológicas já tenha sido amplamente superado, uma vez que já foi comprovado que há mais diferenças biológicas entre pessoas com fenótipos semelhantes do que, por exemplo, entre brancos e negros, o racismo ainda persiste sutil e sorrateiro nas relações sociais. De acordo com Schwarcz (2000, p. 237), mesmo “[...] desconstruído o conceito biológico de raça, verificadas as suas implicações, a problemática se mantém, como se existisse um certo bloqueio na sua explicitação”.

No início do século XX, surgem, no Brasil, as teorias do branqueamento. As políticas de branqueamento incentivaram a imigração europeia ao Brasil, subsidiadas pelo Estado e sob legislação que excluía raças não desejáveis, afirmavam o ideal do embranquecimento. Naquela época, o antropólogo Roquette Pinto, presidente do I Congresso Brasileiro de Eugenia, que aconteceu em 1929, previu: “[...] em 2012, a população brasileira seria constituída por 80% de brancos e 20% de mestiços; nenhum negro e nenhum índio” (SCHWARCZ, 2000, p. 177).

Esforços foram empreendidos a fim de branquear a população brasileira e estudos, como, por exemplo, os de Nina Rodrigues (1945, p. 28) em meados da década de 30 do século XX, afirmavam o racismo “científico” e sustentavam a suposta inferioridade do negro:

A Raça Negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores (sic) da nossa inferioridade como povo.

Além das idéias racistas do final do século XIX e começo do século XX, por volta de 1930, uma outra idéia começou a ser divulgada pelos estudiosos brasileiros: a de que, no Brasil, as relações raciais eram mais humanas se comparadas aos Estados Unidos e à África do Sul. É quando surge, na literatura brasileira, o mito da democracia racial, que ganhou destaque com a obra de Freyre (1954), *Casa Grande e Senzala*, na qual os dilemas da casa-grande, do senhor de engenho e do/a escravo/a são tratados com otimismo, como se tudo ocorresse em um ambiente de relacionamentos harmoniosos, decorrendo daí a origem do mestiço brasileiro. Embora já muito combatida por estudiosos da temática, ainda prevalece, no Brasil, a crença de que vivemos uma democracia racial ou o chamado racismo cordial (SCHWARCZ, 2000).

Nesse contexto, o preconceito contra a população negra, em função de um mito que o nega, torna-se difícil de ser compreendido e combatido, devido a existência de mecanismos subliminares de acobertamento, permeados por um aparente tratamento cordial, desenvolvendo a crença de que a discriminação étnica não existe, de fato, no Brasil (FERREIRA, 2002).

A discriminação étnica existe e é, segundo Gomes (1994, p. 36), “[...] fruto da própria ordem econômica e da exploração por ela desencadeada”, e conjuga, também, vários outros fatores além do econômico. Atualmente, não consegue mais se esconder na imagem indelével da democracia racial, mas mantém a incógnita de sua originalidade e de sua reiteração constante. Se o mito deixou de ser oficial, está internalizado; se perdeu seu estatuto científico, ganhou o senso comum e o cotidiano. O racismo científico e a democracia racial, superados em vários estudos, ainda persistem “[...] com muita força no imaginário social brasileiro e na realidade escolar” (GOMES, 1994, p. 29).

A imagem de democracia racial começou a ser seriamente questionada a partir da década de 50 do século XX por pesquisadores subsidiados pela UNESCO, que, ao virem em busca da “[...] tão enaltecida democracia racial brasileira,

documentaram uma forte desigualdade racial e uma grande difusão de atividades e estereótipos contra os negros" (SOUZA, 2003, p. 1).

Tais estudos diminuíram no período da ditadura militar, sobretudo na década de 1960, mas foram retomados a partir das décadas de 70 e 80 por Fernandes (1978), Moura (1988), Souza (1983), Ianni (1988), entre outros.

As desigualdades raciais começaram, assim, a ser desnaturalizadas por meio de pesquisas e dos movimentos negros que se mobilizaram com a finalidade de produzir manifestações em favor do homem negro brasileiro. Nos estudos críticos, a importância da educação escolar tem sido sistematicamente salientada como uma das principais formas de enfrentamento do racismo e do preconceito vigentes na sociedade brasileira e uma das formas de mobilidade social.

A desconstrução do mito da democracia racial foi iniciada por Fernandes (1978) e, posteriormente, por Souza (1983), Moura (1988) e outros estudiosos do tema. Essa desconstrução ainda precisa ser desenvolvida porque esse conhecimento não está tão disseminado, além disso não interessa à sociedade capitalista atual discutir a igualdade entre os homens.

Nesta sociedade, a cultura desenvolvida não suscita a reflexão e nem possibilita a aquisição de conhecimentos para o surgimento de uma consciência crítica. E é exatamente o agir sem reflexão que marca o aparente e o imediato, que produz o preconceito, o estereótipo e o estigma, carregados de juízos prévios, certezas "absolutas", verdades míticas. Para Collares e Moysés (1996), é exatamente a presença das dúvidas, das incertezas, dos questionamentos que poderá dar início à ruptura desse processo estabelecido secularmente em nosso país. Nessa perspectiva, a instituição escolar tem uma grande função social a ser ainda desenvolvida.

Mais do que as diferenças individuais, o que leva o indivíduo a desenvolver preconceitos ou não é a possibilidade de ter experiências e de refletir sobre si mesmo e sobre os outros nas suas práticas sociais, facilitadas ou dificultadas pelas diversas instituições presentes no processo de socialização. A qualidade da ação destas instâncias – família, escola, meios de comunicação de massa – refere-se ao modo como elas tratam as indagações infantis, as fantasias a elas associadas no conhecimento do mundo (CROCHIK, 1997). Como veremos no decorrer deste trabalho, essas instâncias, muitas vezes, apresentam-se como núcleos de silêncio e

não oferecem o suporte necessário à criança negra para a vivência da discriminação ainda inevitável na sociedade.

A procedência da violência experienciada e vivenciada pelos quatorze professores deste estudo está diretamente relacionada à sua condição de origem, nas suas raízes étnicas e no determinismo a que foram enquadrados.

Antes da abolição, o negro era mercadoria, mais de cem anos depois, apesar de não ser mercadoria de ninguém, ele continua na inferioridade da pobreza: “[...] as taxas de desemprego e de subemprego são maioria entre negros e é comum ter a figura do negro vinculada a atividades sem qualificação” (RIBEIRO, 2001, p. 84).

Ser negro na sociedade atual, segundo Silva Júnior (2002), ainda é ser rejeitado, isolado, colocado em último lugar, considerado como minoria, como incapaz, burro, ingênuo, desatento, desastrado, inibido; estigmatizado em papéis sociais como cantor ou jogador de futebol; agredido constantemente por meio de piadas, apelidos, brincadeiras, risos zombeteiros e ofensivos ao seu ‘ser negro’ e associado a animais como formiga, burro, macaco, com um claro e intencional objetivo de relembrar-lhe sempre, de sua anterior condição de escravo, enfim, desumanizado. Esta vivência é fortemente destacada nos capítulos que se seguem nesta dissertação.

Tais ações, segundo Paré (2000), causam impactos no indivíduo que sofre a discriminação: vergonha de ser negro/a; medo da rejeição; baixa auto-estima; desgosto às piadas raciais; tristeza por não saber reagir; mágoa pela rejeição; desvalia; utilização de mecanismos ou ações de defesa, tais como: xingar, agredir fisicamente, indiferença aparente, negar a discriminação.

Nessa perspectiva de discussão, Silva (1995, p. 15) argumenta que o

[...] produto final da invisibilidade e do recalque é a auto-rejeição e a rejeição ao outro assemelhado étnico-racial. É o ódio contra si próprio e contra seu outro assemelhado, um tipo insidioso de autodesvalorização, que resulta em desagregação da identidade étnico-racial e em desmobilização coletiva.

Desde a infância, o afro-brasileiro passa por isso e vive sob os estereótipos e sob a ideologia racista de inferiorização do ser negro, sempre colocado como invisível ou sob rejeição ou suspeita. Por isso, o processo de tomada de consciência da negritude é doloroso e difícil. Portanto, torna-se necessário que os homens passem da apatia, da negação do preconceito e da discriminação para

comportamentos cada vez mais conscientes, até a superação da racialidade para um processo de plena humanização.

Os professores afro-brasileiros deste estudo se reconhecem como afro-brasileiros e muitos afirmaram o orgulho de serem negros. Eles buscaram a qualificação profissional e, além da formação na graduação e cursos de especialização, estão, constantemente, buscando qualificar a sua formação no intuito de superar suas dificuldades e ascender culturalmente. Esses cursos, entretanto, não tratam das questões étnicas e não subsidiam estes profissionais para os conflitos que vivenciam na escola.

Este profissional não é formado apenas no contexto de sua formação intelectual em cursos de especialização ou de qualificação em serviço. São formados desde a infância, no contexto da família, dos amigos, dos colegas de escola, na adolescência, no processo de formação acadêmica e no trabalho no interior da escola. Sua atuação como profissional da educação em sala de aula está relacionada à sua vida como um todo – presente e passado, profissional e pessoal.

Como é este profissional professor que viveu em contexto de preconceito e discriminação desde a infância até a adolescência e na fase adulta? Como ele responderá às necessidades de seus alunos que também passam por essas situações de preconceitos, afetando a sua auto-estima? De que forma ele pode se instrumentalizar para o enfrentamento destas questões que estão postas na sociedade capitalista?

Na luta que travaram desde a infância, estes professores viram no magistério a possibilidade de ruptura com sua condição social, econômica e cultural. Assim, eles partiram em busca de sua profissionalização a fim de serem vistos não mais como portadores de aptidões para exercerem atividades apenas manuais, mas também intelectuais. O Curso de Licenciatura vislumbrou-lhes a possibilidade de sair desse lugar e romperem com o padrão estabelecido na sociedade de que ao negro estavam reservados lugares determinados “desde sempre” e de que eles não conseguiriam a ascensão social aos bens culturais, educacionais e de consumo para si mesmos e para sua família. A profissionalização como professores da Educação Básica mostrou-se-lhes extremamente valiosa e acenou-lhes com a possibilidade de superação dos limites impostos pela sociedade e, conseqüentemente, de seus próprios limites. Com muita dificuldade, realizaram a formação em nível médio e, em seguida, a de nível superior, adquirindo a tão sonhada profissionalização docente

que, no entanto, tem sido sistematicamente desvalorizada conforme veremos a seguir.

### 2.3 A DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

A herança colonial escravista influenciou, preconceituosamente, as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de mão-de-obra. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, já que a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional.

O saber, transmitido de forma sistemática por meio da escola, de acordo com Santos (2002) teve sua universalização, e foi incorporado aos direitos sociais dos cidadãos bem recentemente, já no século XX, quando se passou a considerar a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização como direitos e condições básicas para o exercício da cidadania.

Juntamente com a expansão do ensino público elementar ocorreu, também, segundo Hypolito (1997), o processo de feminização no magistério, que se generalizou em vários países, pelo menos no mundo ocidental, e coincidiu, em quase todos os casos, com o processo de assalariamento e proletarização do trabalho docente.

Para Enguita (1991), a escola e seus profissionais foram, nesse processo, cada vez mais absorvidos e controlados ideologicamente pelo Estado. E tais formas de controle foram facilitadas com o ingresso massivo da mulher no magistério. Hypolito (1997) concorda com Enguita ao afirmar que os conflitos decorrentes dos processos de profissionalização docente foram atenuados com a entrada das mulheres no exercício dessa função e, à medida que o magistério tornou-se uma profissão majoritariamente desenvolvida por mulheres, a vocação, o sacerdócio, o caráter missionário da docência foram estimulados e, de certa forma, resgatados por meio da propriedade do uso das “habilidades” femininas, consideradas apropriadas para o exercício da docência.

O ingresso das mulheres no magistério revela, entretanto, aspectos de inconformismo e também de resistência (CARDOSO, 1991), pois saíram do domínio

do privado – espaço considerado feminino – e passaram a ocupar espaços importantes na vida pública, considerados, em uma sociedade patriarcal, exclusivamente masculinos. A possibilidade conquistada abre horizontes significativos para as mulheres e, mais ainda, para as mulheres negras, tanto no sentido de acesso mais abrangente à educação quanto no sentido de maior participação social e política na sociedade. Na perspectiva das relações de gênero, a participação feminina foi não só concedida como conquistada, pois ao mesmo tempo em que as mulheres foram submetidas a essa condição de trabalho, isso tornou-se gratificante em termos de conquista política, social e pessoal.

Ser professor/a, entretanto, não configura uma posição de destaque na sociedade, ao contrário, esta profissão tem declinado acentuadamente em sua importância e por várias razões. De acordo com Costa (1995), o final do século XIX e o começo do século XX demarcam o período em que, no Brasil, os professores gozaram maior prestígio profissional e reconhecimento social de seu trabalho, mas, a partir da década de sessenta do século passado, as condições e a organização do trabalho dos professores começaram a ser caracterizadas como extremamente adversas: baixos salários, jornadas intensas divididas em vários empregos e trabalho fragmentado.

Esse profissional, professor, assalariado, com uma posição contraditória de classe e a tendência de passar a constituir-se membro das classes trabalhadoras, não é, porém, um trabalhador qualquer. Ainda que façamos a análise das condições materiais do processo de ser profissional docente na sociedade capitalista, considerando a materialidade das condições sociais na atividade do professor, não podemos esquecer, conforme salienta Pessanha (2001, p. 29), que esta atividade “[...] é exercida sobre o ‘saber’, produção intelectual da humanidade”. A autora salienta a especificidade do trabalho do professor que, apesar de ter perdido o controle do processo de trabalho, não pode ser considerado apenas do ponto de vista do trabalhador proletário, dentre outras razões, por estar no “pólo intelectual da divisão social do trabalho”.

Este trabalho intelectual, que, no início do século XX, era exercido, em sua maioria, por professoras oriundas das classes médias, tornou-se, conforme afirma Gouveia (1970), paulatinamente, uma aspiração das classes menos favorecidas. Para a mulher negra, tal aspiração, porém, apresentava-se como enobrecedora, devido ao seu passado escravista e à dificuldade de sua ascensão ao saber instituído

pela sociedade, que relegava ao negro somente o trabalho manual, considerando-o incapaz para o trabalho intelectual. A mulher negra é vítima de discriminação mesmo quando ocupa espaços profissionais menos valorizados e vistos como apropriados para as mulheres negras, como: doméstica, faxineira, costureira, cozinheira. Ocupar espaço no campo intelectual é, então, quase uma afronta para uma sociedade regida por valores do homem branco e combinados com os valores machistas.

O ingresso do professor afro-brasileiro no sistema educacional apresenta dificuldades específicas em razão do preconceito inerente ao processo, negando-lhe a possibilidade de ascensão social. No entanto, alguns deles têm reagido a esse determinismo, elaborando estratégias de enfrentamento aos obstáculos, ao longo do caminho de formação, até chegarem à posição de professores da Educação Básica.

Pertencente às classes menos favorecidas da sociedade, o afro-brasileiro considera uma grande conquista alcançar um diploma de professor ou professora. Sua inserção nos quadros do magistério se deu em meio a muitas dificuldades, tanto em sua escolarização na infância e adolescência, bem como em sua formação inicial como professor, já que muitos precisaram enfrentar preconceitos no ambiente escolar.

Logo após a formação, de acordo com Santos (2002), esses/as professores/as desenvolvem sua docência, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas escolas públicas localizadas nas periferias dos municípios. Além disso, precisam, constantemente, provar seu valor e sua competência intelectual. Uma outra dificuldade que se apresenta é a necessidade de garantir a sua permanência na posição alcançada, no sentido de refutar qualquer rejeição por estar ocupando um “lugar” socialmente negado.

Ao perseguir seus objetivos de formação intelectual, portanto, os professores afro-brasileiros tiveram que tomar decisões, enfrentar situações, ultrapassar desafios e contar com o apoio de pai, mãe ou de ambos, amigos e, em alguns casos, até da própria instituição escolar. “As possibilidades de ascensão social para os negros são escassas e muitos, ao percebê-las, agarram-nas com todas as suas forças, pois sabem que aquela poderá ser a única” (SANTOS, 2002, p. 4).

Müller (1999, p. 53), ao pesquisar sobre professoras primárias negras na Primeira República, constata que estas tiveram que concentrar muitos esforços a fim de ingressar na carreira do magistério e, ao ingressarem, tiveram que continuar se esforçando para garantir sua permanência e reconhecimento: “Após obter o ingresso



deviam provar permanentemente que eram inteligentes, excelentes alunas, dóceis, disciplinadas e detentoras de todos os demais atributos esperados de futuras professoras, brancas”.

Ao olharmos mais detidamente para a prática social, veremos que o magistério no Brasil é majoritariamente feminino e sua ocupação ocorre de forma definida: a professora afro-brasileira atua massivamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. De 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ainda é pouco o número de professores/as negros/as e, conforme Santos (2002, p. 12), “[...] à medida que vão-se elevando os níveis de ensino, estes vão sendo ocupados pelo sexo masculino e pelo branco, sendo uma afirmação de que o nível superior é branco e masculino”.

A decisão de trilhar, conscientemente, um caminho intelectual foi sempre uma opção excepcional e difícil para o negro. Segundo Lima (1995, p. 464): “Para muitos de nós, tem parecido mais um ‘chamado’ que uma escolha vocacional. Somos impelidos, até mesmo empurrados, para o trabalho intelectual por forças mais poderosas que a vontade individual”.

Müller (1999) sustenta que há uma resistência para aceitar que o afro-brasileiro/a “[...] saia do seu lugar” e alcance autonomia em relação ao seu trabalho como professor/a e melhore sua condição de sobrevivência; a colaboração da maioria dos seus pares é algo não comum, porque, constantemente, a seriedade de seu trabalho é colocada em dúvida. Ao invés de troca de experiências, eles convivem em um clima de prestação de contas ou de justificativas quanto ao trabalho que desenvolvem, o que diminui o prazer que eles vêem na profissão escolhida: as possibilidades de transformação e formação cultural das novas gerações.

Diante da luta entre o que de fato é e o que lhe é imposto a ser, o negro carrega o fardo de ter que se comportar como o homem branco, de dar conta de se auto-definir e, também, de firmar sua identidade para ter condições de enfrentar as hostilidades, as discriminações e os preconceitos que o processo da vida vai-lhe apresentando, tendo em vista o modelo social no qual está inserido. Para o negro, de forma geral, ocupar um espaço no campo intelectual é, ainda, estar fora do seu “lugar”. De acordo com Souza (1983), a violência racista se dá, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro, que, por meio da

internalização compulsória e brutal de um ideal branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo.

Os/as professores/as afro-brasileiros/as precisam ser conhecidos e reconhecidos para que sirvam de incentivo a outros afrodescendentes.

Este professor, conforme Gomes (1994), enfrenta o conflito advindo da baixa expectativa e cobrança social que se faz ao afro-brasileiro no que diz respeito à sua competência. Isso faz com que ele mesmo, ao exigir de si próprio cada vez mais para demonstrar socialmente que possui valor, esforce-se mais do que os outros para provar a sua capacidade, provar que é competente para atuar nas mais diversas situações. Tal mecanismo é complexo, pois ele, ao agir dessa forma, contraditoriamente, está afirmando acreditar na sua suposta inferioridade étnica, dada a carga diária de desprezo à sua condição humana.

Dentro do pensamento racista que o negro vivencia cotidianamente e da baixa condição sócio-econômica da grande maioria da população negra brasileira, os afro-brasileiros, ao se tornarem professores, saem do seu lugar de trabalhadores de serviços braçais para a realização de um trabalho intelectual. Para o homem e a mulher negros, a opção e a efetivação de sua formação acadêmica e exercício de sua profissão são realizados com muito esforço e determinação.

[...] viver numa sociedade contrária à mobilidade social do negro e, mesmo assim, buscá-la, é, para os negros, um processo de descobertas e, ao mesmo tempo, de definições; descobertas, no sentido de perceber que há mecanismos de bloqueios socialmente construídos, que visam a dificultar o máximo possível essa mobilidade, e que, portanto, é preciso que os negros engendrem também estratégias de desvencilhamentos, para que possam passar por tal bloqueio; e de definições, no que diz respeito a traçar objetivos e metas a serem alcançados, ao mesmo tempo que devem submeter esses objetivos e metas à realidade em que se apresentam, tendo a flexibilidade como uma das estratégias de sobrevivência (SANTOS, 2002, p. 7).

Afirma, ainda, a autora que tal situação requer do afro-brasileiro uma tomada de posição frente ao mundo social no qual está inserido e também frente a si mesmo, uma vez que o trabalho intelectual do professor não é valorizado. Essa situação dificulta a superação dos desafios do estudo e da formação universitária que se apresenta, ao afro-brasileiro, muitas vezes, como inútil em uma sociedade pragmatista e utilitarista. O acesso do afro-brasileiro ao magistério ocorre em um momento no qual a profissão alcança altos índices de proletarização. Facci (2003, p.

30), ao abordar acerca da crise provocada pela desvalorização do trabalho docente, afirma que

[...] os professores recebem baixos salários, seus trabalhos nem sempre são valorizados pela sociedade e está havendo uma precariedade em sua formação profissional. O investimento dado à educação é muito pequeno por parte dos governantes. A desvalorização não acontece somente ligada aos recursos financeiros. A própria forma como foram e são elaboradas as políticas públicas da educação mostram o descaso com a educação.

Bonfim (2006) assegura que a falta de garantias para alcançar padrões dignos de remuneração dos professores da Educação Básica desencadeia a precariedade das condições de vida e de trabalho destes profissionais. Eles lêem pouco ou costumam ler apenas eventualmente; vão pouco ao cinema e raramente, ao teatro; metade deles não têm acesso ao computador ou à Internet. Por outro lado, muitos professores que atuam no ensino médio estão sobrecarregados e com excesso de alunos; submetidos a contratos temporários; não têm tempo para desempenhar, satisfatoriamente, suas atividades; encontram dificuldades na relação com seus alunos e respectivas famílias; apresentam dificuldades para dar atendimento às novas exigências do trabalho escolar. Frente a esse contexto, seu nível de satisfação com a profissão fica extremamente comprometido.

De acordo com Hypolito (1997, p. 46), o professor, de “[...] um corpo profissional nitidamente caracterizado, por muito tempo, como membro das classes médias vive atualmente uma situação de classe, no mínimo, contraditória e ambivalente”. Afirma, ainda, o autor que, mesmo encontrando características culturais e profissionais, entre os professores da Educação Básica, que permitiriam classificá-los como membros da classe média, por suas reais condições sociais, culturais e econômicas, eles se distanciaram definitivamente do padrão e modelo de vida dessa classe. Há, portanto, uma tendência de incorporação desse segmento social às classes trabalhadoras assalariadas. Por outro lado, complementa o autor: “Mesmo admitindo-se uma perspectiva de condição contraditória de classe, podemos afirmar sem dúvida que a grande massa dos professores tende a se tornar membro das classes trabalhadoras, entendidas em seu sentido amplo” (HYPOLITO, 1997, p. 43). Para o afro-brasileiro, todavia, diante de sua posição social, tornar-se professor ainda é sair de sua posição e ascender socialmente.

A suposta possibilidade de ascensão social por meio dos estudos não significa ficar livre da discriminação racial. Além da discriminação pela marca dos traços físicos, como a cor da pele, a textura do cabelo e os lábios grossos, soma-se o preconceito de que o negro “[...] tem uma capacidade mental muito baixa e, portanto, é natural ficar sob suspeita a legitimação de sua posição de ascensão, tendo este que provar e comprovar que merece estar neste ‘lugar’, que não é concebido como seu” (SANTOS, 2002, p. 6).

Para o acesso e a permanência dos professores afro-brasileiros na instituição escolar e na escolha profissional, eles precisaram do apoio dos pais, que, com pouca instrução e sem condições financeiras, mobilizaram, dentro das condições reais, os filhos por meio de palavras de incentivo, de declarações de orgulho pelos objetivos alcançados e pelas previsões, nada positivas, sobre o futuro sem uma formação escolar, em uma sociedade que, ao mesmo tempo que nega o acesso à formação intelectual para a maioria da população, valoriza os títulos acadêmicos, aumentando as desigualdades e provocando uma maior exclusão social.

Os professores afro-brasileiros, porém, ainda que sejam determinados socialmente, são também sujeitos históricos que procuram definir uma postura crítica e inquiridora por meio do conhecimento. Como agentes de mediação e de transformação junto a seus alunos, buscam adquirir instrumentos para lutar pela superação de preconceitos. Sua principal arma é a conscientização.

Sem ignorar as questões estruturais, materiais, não devem assumir uma postura engessada, ao contrário, como sujeitos históricos, podem desenvolver uma visão e apreensão totalizante da sociedade, uma postura crítica que os auxilie a desvelar e a desmistificar o real, não se colocando em uma postura de vítimas, reconhecendo-se como seres históricos que fazem história em “[...] determinadas condições”, como afirmam Marx e Engels (1989, p. 56), mas com possibilidades reais de avanços na realidade em que estão inseridos.

## 2.4 RELAÇÃO ENTRE O SER PESSOAL E PROFISSIONAL; ENTRE O SINGULAR E O UNIVERSAL

Na construção das experiências singulares dos professores afro-brasileiros, podemos identificar a trajetória dos sujeitos histórico-sociais, que vão tecendo sua

identidade profissional nas condições materiais de sua vida, produzindo experiências significativas de mobilização por interesses e direitos de sujeitos coletivos em um movimento de ambigüidade, oscilando todo o tempo entre conformação e resistência, aceitação e contestação, confirmação e negação.

A atividade docente está limitada a fatores econômicos deterministas, como força de trabalho que se desenvolve segundo um modo de organização e em condições determinadas de trabalho e de salário, mas é também uma atividade desenvolvida à luz de seu impacto na subjetividade dos indivíduos.

De acordo com Souza (1993), compreendemos que momentos de singularidade e momentos de universalidade fazem parte da profissão docente. Singularidade representada pelas posições políticas dos professores, seus conflitos e ideologias, suas representações de mundo, sua identidade pessoal; e, universalidade presente na organização político-associativa dos indivíduos, organização esta compreendida como “[...] mediadora das condições empíricas singulares com a sociedade, com aspectos de uma particularidade que é a categoria profissional ocupando um espaço social” (SOUZA, 1993, p. 71-72).

Ser professor é uma construção que se elabora continuamente, tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola, quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente, construídas de sua vivência pessoal com o ensino, nas relações com os alunos, no processo de organização política de seu trabalho com seus pares, nas reflexões das experiências comuns, nos movimentos reivindicatórios de mudanças e mesmo nas pequenas lutas cotidianas (FONTANA, 2003).

O profissional professor não é um sujeito exclusivamente intelectual, conforme discute Fontana (2003, p. 49-50), ele se apresenta e é apresentado em um interminável processo de constituição, como uma pessoa que:

[...] aceita/resiste, significa/re-significa, assume/questiona as categorias e teorias de seu tempo, acata sua condição/anuncia e defende a busca de outros modos de ser e de viver a sua condição, elabora-se/re-elabora-se. Faz história: como memória e projeto. Vive a dinâmica das relações sociais, faz-se nessas relações, ultrapassa essas relações movido pela utopia inquietante nascida da profunda consciência de sua falta. Passa pelo outro, constitui-se nas relações com ele, mas não se re-conhece nele. Erige-se solitário na sua incompletude.

Este professor faz-se com o outro e apesar do outro, e se define pelo que é capaz de fazer com o que o outro fez dele: “[...] indivíduo e sociedade são duas entidades distintas e, ainda que as relações sociais o determinem, a ação individual também influencia a sua constituição como sujeito” (FACCI, 2003, p. 49), em um processo complexo, ambíguo, no qual cada um deles, à sua maneira se apropria de sua história pessoal e profissional, em meio às mudanças, aos conflitos sociais emergentes e às transformações socioculturais contemporâneas.

O ser profissional destes professores se constituiu e se constitui nas relações históricas e sociais em que viveram e vivem, determinado socialmente na historicidade de seu tempo, de sua categoria profissional e, também, na sua prática pedagógica cotidiana. Este professor não é um professor idealizado, fictício, mas um professor real que se faz nas condições sociais de produção do trabalho docente, nas tradições e contradições que medeiam a elaboração de sua prática pedagógica, com as mudanças e as permanências de seu trabalho escolar, em sua memória, em seus projetos de vida, em sua subjetividade, na sua história de vida.

A opção pelo magistério nem sempre é o primeiro sonho de infância. Muitas vezes, é a imposição de uma mãe ou a única opção em razão do que lhe é possível concretamente. O magistério transforma-se na primeira grande e, até, única possibilidade de profissionalização com a conclusão pragmática de um curso de nível médio para grupos sociais de menor poder aquisitivo. Diante de todas essas questões, conforme pesquisa de Marcondes e Tura (2005), a maioria dos professores, porém, afirma e reafirma a valorização da docência e a revitalização do prazer no trabalho pedagógico.

São muitas as diferenças se considerarmos, também, algumas condições: se estamos diante de um professor ou de uma professora, de um/a jovem profissional recém formado/a, ou de alguém prestes a se aposentar; se estamos falando de alguém que trabalha por necessidade ou por escolha, que gosta ou não de lecionar. Estas condições implicam diferentes práticas pedagógicas, diferentes modos de elaborar o ser profissional, as relações de trabalho – as determinações, as hierarquias, a presença do Estado. A condição de etnia é um diferencial em uma sociedade racista, tanto para o professor como para o aluno, conforme veremos no decorrer deste estudo.

Lukács (1970) assegura que o singular só existe na relação com o universal, e o universal abarca todos os objetos singulares porque estes respondem às necessidades humanas de sua época.

Neste trabalho, compreendemos a construção do ser professor nos diferentes momentos de seu desenvolvimento pessoal, levando em consideração aspectos singulares e aspectos universais. Nós nos voltamos para a subjetividade dos professores afro-brasileiros como uma produção social, nos “[...] modos de elaboração do mundo e de si mesmos à luz das relações sociais historicamente determinadas, das idéias e práticas sociais em circulação que produziram a visão de mundo” (FONTANA, 2003, p. 51) desses docentes, as interações sociais que configuraram este sujeito singular que, sendo produto da herança cultural, da história, contribui para o curso da história ao mesmo tempo em que é por ela condicionado.

O professor afro-brasileiro se constituiu nas adversidades de suas condições na infância e na juventude, na experiência vivida na graduação e pós-graduação, na trajetória como profissional da educação, nas interações estabelecidas entre os colegas de profissão, na convivência do regime de trabalho coletivo, em suas particularidades, em seu caráter assistemático e até distorcido por preconceitos e estereótipos, em suas concepções acerca do fracasso escolar, nos cursos de aperfeiçoamento docente. Ser professor relaciona-se diretamente à sua prática docente, que é histórica e que

[...] reflete um complexo processo de apropriação, que envolve tanto a biografia individual de cada educador/a como a história das práticas sociais e educativas. Não se reduz à mera reprodução passiva da formação profissional, das normas oficiais, da sociedade vigente. Trata-se de um processo de construção seletivo, onde se reproduzem, ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores e, individual ou coletivamente, se elaboram novas práticas (FONTANA, 2003, p. 40).

Nosso intuito, nesta seção, foi discutir o sentido de ser professor afro-brasileiro na sociedade capitalista. Consideramos que a construção social do ser professor/a de ascendência negra é um processo em constante elaboração, para o qual corrobora uma variedade de situações do contexto sociocultural em que viveram e vivem estes profissionais: as experiências dos primeiros anos na escola, as expectativas familiares, o desejo de alcançar o sucesso apesar das inúmeras

dificuldades, as transformações na vida e as precárias condições de trabalho docente, de acordo com o que vimos anteriormente. Acrescente-se a isto o agravante de viverem, se formarem e desempenharem seu trabalho no contexto da instituição escolar em uma sociedade nitidamente preconceituosa e discriminadora, conforme estudos realizados por inúmeros autores, entre eles: Cunha Júnior (1996, 2000, 2005, 2006), Silva (1996b, 1998a, 1998b), Munanga (2004, 2005), Cavalleiro (2000), Gomes (1994).

Em seu trabalho como profissional da educação na sociedade capitalista, como este professor conhece e socializa a cultura, os valores de seus antepassados?

Esses aspectos serão abordados ao longo desta investigação, nas seções a seguir apresentadas.



### 3 A TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA PARA COMPREENDER E EXPLICAR O QUE É SER PROFESSOR AFRO-BRASILEIRO

Para o trabalho de campo, nos fundamentamos, como já anunciamos na introdução deste estudo, na Abordagem Qualitativa de Pesquisa. Para tal, percorremos uma trajetória fundamentada em alguns interlocutores que discutem essa opção metodológica de pesquisa: Bogdan; Biklen (1994), Lüdke; André (1986) e Chizzotti (2000).

A abordagem qualitativa, de acordo com Chizzotti (2000, p. 79),

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa.

A Pesquisa Qualitativa não é homogênea e nem linear. Em seu interior, estão presentes várias tendências, portanto, fundamentam-se em bases teóricas distintas, tais como a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia.

Dentro da chamada Pesquisa Qualitativa, optamos pela abordagem de cunho etnográfico que, segundo Lüdke e André (1986), é uma técnica de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. No início da década de 70 do século XX, pesquisadores da área educacional começaram a fazer uso desse método de investigação, dando origem a uma nova linha de pesquisa, que tem recebido o nome de “antropológica” ou “etnográfica” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Triviños (1987, p. 120) esclarece-nos que “[...] a tradição antropológica da pesquisa qualitativa faz com que esta seja conhecida como investigação etnográfica. E pode-se dizer que, às vezes, se usam indistintamente ambas as expressões para referir-se a uma mesma atividade”.

A Pesquisa Qualitativa em educação é recente, no entanto, possui uma rica e longa tradição desde o final do século XIX, por meio de trabalhos investigativos de jornalistas, cientistas sociais, assistentes sociais, líderes cívicos. Os trabalhos estavam voltados para os problemas da sociedade estadunidense, cujos investigadores chamavam a atenção para “as condições degradadas da vida urbana

na sociedade americana” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 20), marcada pela pobreza e pela imigração. Os autores afirmam que os

[...] levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 23).

Buscamos, nesta investigação, por meio da narrativa obtida dos professores afro-brasileiros na entrevista, realizar um rigoroso estudo científico, fundamentado no conhecimento já produzido e visando a produção de novos conhecimentos.

Como pesquisadora, visamos a compreender as narrativas dos quatorze professores sujeitos de nossa investigação, com o objetivo de analisar “[...] aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Assim, para compreender o que é ser professor de origem africana negra na sociedade capitalista, a Pesquisa Qualitativa, de caráter etnográfico, foi escolhida por ser a que melhor poderá nos auxiliar na trajetória da investigação, devido às suas características, que incluem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como o principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; há também uma preocupação maior com o processo do que com o resultado; o pesquisador analisa seus dados de forma indutiva. O significado é de fundamental importância nessa abordagem, uma vez que “os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Nessa abordagem o sujeito investigador, segundo Chizzotti (2000, p. 79),

É parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Para adentrarmos a esse universo de representações, significados e relações que nossos sujeitos vivenciam como profissionais da educação e compreendermos o que é ser um professor de origem afro-brasileira na sociedade capitalista, optamos

por usar a técnica da entrevista semi-estruturada ou semi-diretiva, de cunho etnográfico, considerada como uma estratégia central na investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A entrevista semi-estruturada, neste trabalho, possui o enfoque sócio-histórico, visto que procura sempre relacionar o singular com a totalidade, o individual com o social, não se reduzindo a uma mera troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas inter-relacionadas dialeticamente. É semi-estruturada, porque permite novas perguntas e direcionamentos conforme a situação experienciada pelo pesquisador e pelo entrevistado. “Na entrevista, é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29).

A entrevista semi-estruturada centrou-se em tópicos relevantes para nossa pesquisa e caracterizaram-se por uma estrutura relativamente aberta, oferecendo uma amplitude de temas consideráveis que possibilitaram aos professores entrevistados a oportunidade de contar sua história em termos pessoais e com suas próprias palavras. Estruturamos as perguntas iniciais da entrevista segundo os objetivos da nossa investigação, mas de forma que pudéssemos, ao longo da mesma, elaborar novas perguntas, conforme a situação apresentada e de maneira a favorecer uma relação dialógica (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Antes da aplicação da entrevista aos professores, realizamos um longo percurso a fim de atendermos às exigências contidas na Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer pesquisa que envolva seres humanos, como o nosso estudo, precisa, necessariamente, ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa. Para tal, submetemos nosso projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá, o qual está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde.

Para a submissão à COPEP da Universidade Estadual de Maringá, o projeto de pesquisa foi registrado no Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (SISNEP) por meio de preenchimento da Folha de Rosto (FR) 069939, cujo número recebido é único e corresponde ao Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE). Este certificado é o identificador do projeto de pesquisa no SISNEP, no CONEP, no COPEP e, inclusive,

nas revistas de publicações científicas ou congressos. Para tal, encaminhamos nosso projeto de pesquisa ao COPEP da Universidade Estadual de Maringá e recebemos o CAAE nº. 0189.0.093.000-05.

O Parecer nº. 302/2005 do COPEP aprovou o desenvolvimento do projeto de pesquisa, em sua 107ª reunião, ocorrida no dia 07/10/2005.

A pesquisa de campo propriamente dita foi iniciada com uma visita ao Núcleo Regional de Ensino (NRE) e à Secretaria de Educação (SEDUC), ambos do Município de Maringá. Constatamos que esses dois órgãos ainda não possuíam ainda, dados referentes aos professores afro-brasileiros do município. Mas, a partir de nosso contato, contamos com o apoio de ambos para fazermos um levantamento de todos os professores afro-brasileiros da Educação Básica de Maringá. Para tal, solicitamos ao Programa de Pós-graduação em Educação a expedição de dois ofícios, um para a Chefe do NRE e outro para a Secretária da SEDUC, explicando os objetivos da pesquisa. Após receber autorização desses setores, solicitamos às escolas informações acerca dos professores afro-brasileiros, utilizando o formulário do Quadro 1:

<b>Dados Preliminares de Pesquisa em Educação</b>			
Nome do Estabelecimento: _____			
_____ Fone: _____			
End.: _____	Bairro: _____		
Nome do Professor: _____		Idade: _____	
Sexo: M( ) F( )	Formação: _____	Magistério( )	Ensino Superior( )
Tempo de atuação como professor(a): _____			

**Quadro 1-** Formulário para obtenção de dados preliminares dos professores da Educação Básica do NRE e da SEDUC do Município de Maringá – 2005.

Segundo dados do NRE e da SEDUC de Maringá, nosso município possui trinta e oito centros municipais de Educação Infantil, trinta e seis escolas municipais de Ensino Fundamental e quarenta e uma escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio. Recebemos, de nosso levantamento inicial, retorno de doze centros

infantis, treze escolas municipais e sete escolas estaduais. Como em algumas escolas existe mais de um professor afro-brasileiro, retornaram sessenta e três formulários preenchidos, dos quais vinte professores são dos centros de educação infantil, vinte e cinco das escolas municipais e dezoito das escolas estaduais. Na Tabela 1, a seguir, estes dados podem ser melhor observados:

**Tabela 1** – Instituições Escolares do Município de Maringá

Instituições escolares	Total no município	Retorno de formulários	<i>N. de professores respondentes</i>
Escolas Estaduais	41	7	18
Escolas Municipais	36	13	25
Centros de Educação	38	12	20
<b>Total</b>	115	32	63

Fonte – Dados obtidos por meio do formulário para obtenção de dados preliminares dos professores da Educação Básica do NRE e SEDUC.

Em continuidade, elaboramos mais algumas tabelas que nos auxiliaram na definição da escolha dos sujeitos de nosso estudo. Na Tabela 2, estão os professores do NRE, ou seja, da rede estadual de ensino de Maringá, que responderam ao formulário para levantamento de dados iniciais, composto de dezoito professores de origem africana negra, dos quais quinze são do sexo feminino e três do sexo masculino. Destes, todos têm curso superior completo e três deles possuem, também, o magistério em nível médio. Em relação ao tempo de serviço, a maioria concentra-se na faixa compreendida entre onze a trinta anos de profissão, em um total de treze professores. Alguns professores trabalham na rede estadual e na rede municipal de ensino e, nesse caso, consideramos o professor somente em uma das escolas mencionadas por eles. Observemos, a seguir, a Tabela 2:

**Tabela 2 – Dados Gerais dos Professores Afro-brasileiros da Educação Básica do NRE de Maringá.**

Professores	Sexo		Tempo de serviço (anos)					Formação	
	Fem.	Masc.	Até 5	6 a 10	11 a 20	21 a 30	31 ou +	Magistério	Ensino Superior
1	1				1				1
2	1					1			1
3	1					1			1
4	1					1			1
5	1						1		1
6		1			1				1
7	1				1				1
8	1				1				1
9		1					1		1
10	1					1			1
11	1				1				1
12	1						1		1
13	1					1			1
14	1		1					1	1
15	1					1		1	1
16	1			1				1	1
17		1			1				1
18	1					1			1
<b>Totais</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>18</b>
<b>Porcentagens</b>	<b>83,33%</b>	<b>16,67%</b>	<b>5,56%</b>	<b>5,56%</b>	<b>33,33%</b>	<b>38,88%</b>	<b>16,67%</b>	<b>16,60%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados obtidos por meio do formulário para obtenção de dados preliminares dos professores da Educação Básica do NRE de Maringá - 2005.

Os professores da SEDUC que responderam ao nosso levantamento inicial totalizaram vinte e cinco ao todo. Destes, vinte e três são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Em relação ao tempo de serviço, duas professoras estão iniciando a carreira no magistério e cinco estão em fase de aposentaria. Do total de professores, vinte e um encontram-se, em maior concentração, na faixa de seis a trinta anos de profissão, diferentemente dos professores do NRE. Todos os vinte e cinco professores possuem formação superior e, desses, cinco possuem magistério em nível médio, conforme dados apresentados na Tabela 3:

**Tabela 3** – Dados Gerais dos Professores Afro-brasileiros da Educação Básica da SEDUC de Maringá.

<i>Professores</i>	<i>Sexo</i>		<i>Tempo de serviço (Anos)</i>				Formação	
	<i>Fem.</i>	<i>Masc.</i>	<i>Até 5</i>	<i>6 a 10</i>	<i>11 a 20</i>	<i>21 a 30</i>	<i>Magistério</i>	<i>Ensino Superior</i>
1		1		1				1
2	1			1			1	1
3	1					1	1	1
4	1				1			1
5	1					1	1	1
6	1		1					1
7	1			1				1
8	1					1		1
9		1		1				1
10	1				1			1
11	1		1				1	1
12	1				1			1
13	1				1			1
14	1				1			1
15	1			1				1
16	1					1	1	1
17	1			1				1
18	1				1			1
19	1		1					1
20	1			1				1
21	1				1			1
22	1		1					1
23	1					1		1
24	1				1			1
25	1				1			1
Totais	23	2	4	7	9	5	5	25
<b>Porcentagens</b>	92%	8%	16%	28%	36%	20%	20%	100%

Fonte: Dados obtidos por meio do formulário para obtenção de dados preliminares dos professores da Educação Básica da SEDUC do Município de Maringá – 2005.

A nossa investigação visou obter dados junto aos professores de origem africana negra para analisarmos como o “ser professor” desses sujeitos foram se constituindo ao longo de sua trajetória profissional. Para tanto, houve necessidade de se estabelecerem critérios para a escolha dos quatorze professores. Consideramos a necessidade de um mínimo de experiência de trabalho docente que possibilitasse as reminiscências de sua vida profissional, já que professores com

menos de cinco anos estariam ainda em fase inicial de carreira, na qual, segundo Huberman (2000, p. 39, grifos do autor), é “[...] um estágio de ‘sobrevivência’ e de ‘descoberta’ [...], a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”. Ao chegar ao quinto ano de profissão, o professor já está na fase da estabilização, passando, em seguida, para a fase de experimentação e diversificação.

Na mesma ordem de idéias, as pessoas, uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema. Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas (HUBERMAN, 2000, p. 41).

Por essa razão, escolhemos os professores que estivessem atuando há mais de cinco anos e possuíssem uma certa experiência, mas que não tivessem mais que trinta anos de profissão, porque, geralmente, depois desse tempo, o professor pode entrar numa fase de desinvestimento na profissão (HUBERMAN, 2000), uma vez que se aproxima o tempo da aposentadoria. Com base nos estudos deste autor, estabelecemos o critério de tempo de trabalho entre seis e trinta anos de profissão. Por outro lado, optamos por professores do Ensino Fundamental e Médio, por avaliarmos que, nesses níveis de ensino, os alunos poderiam deixar evidenciar e explicitar melhor as questões relacionadas ao preconceito.

Estabelecidos os critérios, analisamos os dados das Tabelas 2 e 3, e obtivemos a Tabela 4, cujo tempo de serviço foi classificado da seguinte forma:

**Tabela 4** - Tempo de Serviço dos Professores Afro-brasileiros de Maringá

<b>Escolas</b>	<b>Tempo de serviço</b>			<b>Total</b>
	<b>6-10</b>	<b>11-20</b>	<b>21-30</b>	
Estaduais	1	6	7	14
Municipais	7	9	5	21
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>35</b>

Fonte: Dados obtidos a partir das tabelas 2 e 3.

A Tabela 4 mostra que trinta e cinco professores encontram-se dentro dos critérios que estabelecemos. A concentração maior está na faixa compreendida entre onze a vinte anos em um total de quinze professores. A partir desses dados,



consideramos como sujeitos de nossa investigação quarenta por cento do total, isto é, quatorze professores.

Um outro critério estabelecido foi o de que os professores deveriam possuir características próprias da origem étnica: cabelo crespo, tez negra e nariz chato (HOUAISS, 2001), a fim de buscarmos compreender, segundo Gomes (2003, p. 171), “[...] a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética”, visto que, ainda segundo a autora, “é uma questão que merece ser trabalhada nos processos de formação de professores quando se pretende estudar a questão racial” (GOMES, 2003, p. 174).

Definidos os critérios de escolha de quatorze professores afro-brasileiros, endereçamos aos professores: 1) carta-convite, na qual explicamos os objetivos do nosso trabalho, bem como a garantia de que a identidade de cada entrevistado seria preservada por meio de nomes fictícios; 2) carta de aceite do professor para participar da entrevista semi-estruturada, na qual solicitamos a indicação de melhor data e horário dentro da disponibilidade de cada um. As cartas foram entregues por nós, em mãos, de acordo com as prescrições da Pesquisa Qualitativa. Somente dois professores não quiseram participar de nossa pesquisa. Os contatos foram encerrados assim que alcançamos as quatorze entrevistas.

Em nossas visitas às escolas por ocasião das entregas das cartas, e, também, por ocasião das entrevistas, verificamos que há outros professores afro-brasileiros que ou não foram contatados pela direção no início de nosso levantamento, via NRE e SEDUC, ou se recusaram a se identificar como afro-brasileiros. Observamos, por outro lado, professores que se identificaram como afro-brasileiros, mas que não possuem as características étnicas consideradas como critérios em nossa pesquisa. Mas, por serem descendentes de africanos negros identificaram-se como tal, ainda que, aparentemente, as pessoas possam questionar se, de fato, são afrodescendentes pela grande miscigenação que ocorre no Brasil.

É importante ressaltarmos que, mesmo depois que já tínhamos os professores escolhidos para o trabalho, de acordo com os critérios estabelecidos, outros também se mostraram interessados em participar por considerarem o estudo relevante.

As perguntas da entrevista foram elaboradas, por nós, conjugando os objetivos deste estudo, conforme o Quadro 2, a seguir apresentado:

### Entrevista

1. Professor(a), descreva-me como foi a sua vida na infância?
2. Nesse período de sua vida, você assistiu ou vivenciou, pessoalmente, alguma situação de preconceito?
3. E, na escola, como você se relacionava com os seus colegas e professores?
4. Como você avalia que foi a sua adolescência?
5. Como era constituído o seu círculo de amizade nessa fase de sua vida?
6. Como você se posicionava diante do mundo nesse período da sua vida?
7. Quais foram as pessoas importantes que fizeram parte de sua vida? Por quê?
8. A partir de que momento você optou por fazer um curso de licenciatura? Por que você fez esta opção?
9. O que significa para você, no âmbito da sociedade, ser professor(a) de origem africana negra atualmente?
10. Durante esse período de atuação como professor(a), você já sofreu algum tipo de discriminação? Como?
11. Em nível profissional, como se estabelece a relação de seus colegas para com você? E dos alunos para com você?
12. Que conhecimento você tem sobre a cultura africana negra?
13. Você conhece a história e a cultura de seus ascendentes?
14. Em relação à discriminação corrente na sociedade, sobretudo, a étnica:
  - Por que a mesma está presente na sociedade?
  - O que você considera que deva ser discutido na formação de professores?
  - O que você tem discutido na sua escola?

**Quadro 2** - Perguntas organizadas para a entrevista de 14 professores da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Município de Maringá.

Na aplicação das entrevistas, procuramos deixar os professores à vontade para falarem de si mesmos; informamos-lhes os objetivos do nosso trabalho; e, garantimos-lhes que aquilo que fosse dito seria tratado de acordo com os pressupostos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos. As entrevistas foram iniciadas por meio de colocações informais com o objetivo de construir uma relação

amigável (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Em seguida, preenchemos um formulário de caracterização do professor, conforme o Quadro 3, a seguir apresentado:

Caracterização do Professor (a) _____		
1 Nome: _____		
Idade _____	Natural _____	
2 Instituição _____		
Endereço _____		
3 Formação Acadêmica		
Graduado (a) em _____		Ano da graduação _____
Especialização em : _____		
Educação Infantil ( )	Ensino Fundamental ( )	Ensino Médio ( )
Fez seus estudos em Instituição: Pública ( ) Bolsa de estudos ( ) Particular ( )		
4 Há quantos anos exerce a profissão? _____ anos.		
1ª à 4ª ( )	5ª à 8ª ( )	Ensino Médio ( )
Disciplina (s): _____		Carga horária semanal: _____
Ocupou ou ocupa cargo de direção? Sim ( ) Não ( )		
5 Qual a escolaridade do: Pai _____		Mãe _____
Cidade em que passou a infância _____		
Veio para Maringá em _____		

**Quadro 3** – Formulário de caracterização do professor.

O formulário contido no Quadro 3 possibilitou-nos a obtenção de dados tais como: idade, origem, formação superior, pós-graduação, cargos ocupados, escolaridade dos pais, tempo de residência em Maringá. Esses dados foram organizados na Tabela 5, a seguir apresentada:

**Tabela 5 – Características Gerais dos Professores Afro-brasileiros da Educação Básica do NRE e da SEDUC de Maringá.**

Professor/a Idade	Natural de	Formação/ Instituição	Pós- Graduação	Cargo de Direção	Escolaridade		Tempo em Maringá
					Pai	Mãe	
Esmeralda 28	Ivatuba	Letras UEM	-	Não	Analfabeto	Primário incompleto	3 anos
Safira 29	Apucarana	Pedagogia UEM	Psicopedagogia	Não	Primário	Primário	25 anos
Jade 33	Maringá	História UEM	História e Sociedade	Não	Primário incompleto	I Grau completo	33 anos
Âmbar 34	Maringá	Pedagogia UEM	-	Não	Nunca estudou	Primário incompleto	34 anos
Alexandrita 41	Paranavaí	Ciências Matemática Pública	Matemática	Não	Primário	Primário	9 anos
Topázio 41	Maringá	História UEM	Sociologia UEM	Sim	Semi- analfabeto	Semi- analfabeto	41 anos
Turmalina 42	Florianópolis	Pedagogia FAFJAMA	Didática UNIPAR	Não	Analfabeto	Primário	21 anos
Rubi 43	Jandaia do Sul	Ciências Matemática Particular	Ensino da Matemática	Não	3º. Grau	Analfabeta	17 anos
Diamante 46	Maringá	História UEM	Culturas Africanas	Não	Semi- analfabeto	Primário incompleto	46 anos
Turquesa 47	Marialva	Educação Física UEM	Educação Física Cesumar	Não	Primário	Primário	35 anos
Jaspe 48	Maringá	Letras UEM e Pedagogia – Particular	Literatura	Sim	Primário	Primário	48 anos
Ametista 52	Santo Antonio da Platina	Pedagogia Particular	Metodologia e Didática	Sim	Primário	Magistério	29 anos
Citrino 55	Barretos	História Particular	Sociologia	Não	Analfabeto	Analfabeta	54 anos
Pérola 57	Jataizinho	Letras UEM	Literatura Unicamp Supervisão e Orientação	Sim	Semi- analfabeto	Analfabeta	54 anos

Fonte: Dados obtidos por meio dos formulários de caracterização dos professores da Educação Básica do Município de Maringá – 2005.

Os professores entrevistados têm entre 28 e 57 anos. Uma professora é do final da década de quarenta; quatro professores nasceram na década de cinquenta, tendo realizado grande parte de seus estudos em meio ao Regime Militar, conforme veremos nas análises das entrevistas. Cinco professores são nascidos na década de sessenta e concentram-se na faixa etária entre 41 e 48 anos, iniciando seus estudos

por volta da década de setenta. Quatro professores nasceram na década de setenta do século XX ainda dentro do Regime Militar.

Todos os professores entrevistados têm curso superior completo e doze professores têm também curso de especialização, sendo que a Professora **Jaspe** completou o Curso de Letras e Pedagogia, e a Professora **Pérola** fez dois cursos de especialização. Somente dois professores são filhos de professores: **Rubi**, cujo pai formou-se no Curso de História, e **Ametista**, a mãe era professora primária. Os pais dos demais professores estão entre aqueles que têm curso primário completo ou incompleto; analfabetos ou que nunca estudaram; e semi-alfabetizados. A mãe de **Jade** completou o anterior segundo grau (Lei 5692/71) depois de casada, cinco mães fizeram o primário completo, três estudaram, mas não chegaram a completar o primário e três são semi-alfabetizadas ou analfabetas.

**Topázio, Jaspe, Ametista e Pérola** já ocuparam cargo de direção, sendo que **Pérola** continuou como diretora até o final do ano de 2005, quando houve novas eleições.

Ao iniciarmos a entrevista propriamente dita, percebemos que os professores, após essa estratégia, encontravam-se mais à vontade. A empatia entre pesquisadora e entrevistado havia se estabelecido e, portanto, poderíamos iniciar a entrevista.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 136):

As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...] produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas.

Procuramos, na entrevista, ouvir, cuidadosamente, cada um dos professores, estando atentas a “[...] cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 137).

As entrevistas, por seu caráter de semi-estruturadas, permitiram que outras perguntas fossem feitas conforme a direção que o professor dava às suas colocações, às suas lembranças.

Cada professor foi entrevistado, de acordo com a sua agenda de disponibilidade de horário, na própria escola e dentro da sua hora atividade. As entrevistas foram gravadas em fita magnética e duraram, em média, 60 minutos cada uma. Em cinco casos, tivemos que retornar para completar algumas idéias dos professores, e dúvidas que tivemos no momento das transcrições, pois em algumas escolas as entrevistas sofreram interferências de barulhos, conversas e interrupções de outros profissionais. Observamos que as entrevistas realizadas no período matutino ocorreram de forma mais tranqüila. As entrevistas foram transcritas *in verbatim*, imediatamente após a sua doação, para lembrarmos as expressões e os gestos significativos dos professores para que nos ajudassem na compreensão de suas narrativas.

No passo seguinte, de acordo com os fundamentos da Pesquisa Qualitativa, o pesquisador apresenta a entrevista transcrita aos seus entrevistados a fim de que seus autores possam apreciá-la e autorizar o seu uso pelo pesquisador. Para tal voltamos às escolas e entregamos uma cópia da entrevista para que cada professor lesse o seu conteúdo. Só após a autorização por escrito de cada um dos professores, pudemos considerar as entrevistas como parte da nossa pesquisa.

Após esse trâmite, iniciamos as análises preliminares das entrevistas, por meio de repetidas leituras, a fim de apreendermos os sentidos colocados pelos professores acerca do “ser professor”. As leituras das entrevistas foram realizadas, inicialmente, de forma individualizada e, em seguida, de forma cruzada, para que encontrássemos as convergências, as divergências e as idiossincrasias no processo de ser professor afro-brasileiro na sociedade capitalista.

O pesquisador, no desenvolvimento de um estudo, dificilmente deixa de encontrar algumas “pedras” em seu caminho e que dificultam o seu trabalho. Em nossa pesquisa, no entanto, entendemos que as pedras encontradas foram de outra natureza. Ao refletirmos sobre os relatos de vida dos professores entrevistados, ficou evidente como as dificuldades encontradas, ao longo de seus caminhos, fizeram deles pessoas notáveis, pois mesmo enfrentando, desde muito cedo, dificuldades de diferentes ordens, preconceitos, mesmo assim, prosseguiram em seus sonhos e objetivos, em busca da superação dos obstáculos, para transformarem-se em profissionais da educação brasileira. Por isso, os professores que nos doaram seus depoimentos por meio de entrevistas semi-estruturadas são, aqui, em analogia,

considerados como pedras preciosas, cujos nomes fictícios foram relacionados aos mesmos. As professoras, em número de dez, receberam os nomes de **Ametista**, **Âmbar**, **Alexandrita**, **Turmalina**, **Turquesa**, **Pérola**, **Jaspe**, **Esmeralda**, **Safira** e **Jade**. E os professores, em número de quatro, receberam os nomes de **Citrino**, **Diamante**, **Rubi** e **Topázio**.

## 4 INFÂNCIA, FAMÍLIA, ESCOLA, PROFESSORAS E COLEGAS: O PASSADO PRESENTE NA VIDA DOS PROFESSORES AFRO-BRASILEIROS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

### 4.1 INFÂNCIA, FAMÍLIA E AMIZADES

O homem, como sujeito histórico, não se faz professor somente com a formação acadêmica e dentro dela. Este homem se faz e é feito individual e socialmente, portanto, não se pode esquecer da história de sua vida, de seu tempo e das relações sociais com às quais está envolvido.

Desde o nascimento, cada um de nós é inserido na vida social, na história, e, ao longo de nossa existência, vivenciamos diferentes experiências e lugares sociais, carregados de significados e valores que nos chegam pelo outro. Tudo o que nos diz respeito, a começar pelo nosso nome, e que penetra em nossa consciência, vem-nos do mundo exterior, da boca da mãe e de outras pessoas, com a entonação e a emoção de um lugar que ocupamos na sociedade em um determinado momento histórico. Assim, “[...] tomamos consciência de nós mesmos, originalmente, por meio dos outros” (BAKHTIN, 2000, p. 378).

Sob essa perspectiva, buscamos compreender o processo formativo dos quatorze professores a partir de suas respectivas infâncias. A infância foi, portanto, o foco para situar o início de suas narrativas dada a sua relevância. Ao indagarmos aos professores acerca desse período, várias questões foram abordadas, tais como: brincadeiras e jogos, dificuldades financeiras, sonhos, início da cidade de Maringá, entrada na escola.

Dos quatorze professores entrevistados, onze relacionaram as suas respectivas lembranças da infância às brincadeiras, conforme podemos destacar nesta fala de **Alexandrita**: “Minha infância foi maravilhosa. Somos em cinco irmãos, mais um adotivo. Brincando bastante... morava perto de um sítio... brincando..., aprontando..., fazendo coisa errada....”

Entre sorrisos **Alexandrita** relembra o sítio como lugar de brincar, subir em árvores, fazendo coisas próprias de crianças. Conforme Vigotski (1998), a criança desenvolve-se, essencialmente, por meio da atividade do brincar, satisfaz muitas necessidades nas brincadeiras e jogos, mas tem também outras necessidades



básicas a serem satisfeitas, bem como direitos e responsabilidades. As crianças estão imbricadas ao contexto geral da vida concreta e, nesse contexto, a brincadeira está inserida como um fator muito importante no seu desenvolvimento cognitivo.

Para **Diamante**, falar sobre a infância é lembrar-se dos amigos, dos jogos e até de “matar passarinho”. Neste ponto, observamos que o professor, mesmo sorrindo, fala com receio porque, hoje, essa “brincadeira” não é mais permitida e aceita, especialmente, em razão das discussões sobre a Ecologia e a Educação Ambiental. O professor relembra que

Tinha bastante amigos... A gente tinha como diversão jogar futebol, ali, onde hoje é o SESC, por ali; matar passarinho, aqui, no meio do mato; e nadar no riozinho onde é o..., ali, nos fundos de onde, hoje, é o Nobel<sup>3</sup>.

Vigotski (1998, p. 130) discute a importância das brincadeiras e dos jogos, evidenciando que são essencialmente sociais, já que a criança aprende as regras e a lidar com conflitos. Nas brincadeiras, “[...] a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer” e com os jogos ela

[...] aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo [...] e exige que a criança aja contra o impulso imediato.

A infância é, também, lugar de aprendizado, de assumir responsabilidade, como relata a professora **Esmeralda** que foi a caçula, entre oito irmãos, até os sete anos. Nesse período de sua infância, afirma:

[...] eu costumo falar assim que eu tive todas as etapas bem definidas [...] brincava muito..., porque eu fui caçula até sete anos de idade. Depois nasceu minha irmã mais nova. Daí eu tive, meio que, a responsabilidade de ajudar a cuidar dela, né? a brincar com ela [...] mas, brincava bastante [...].

**Esmeralda**, após o nascimento da irmã caçula, passou a ter uma responsabilidade: cuidar da irmã mais nova, pois suas irmãs mais velhas trabalhavam fora, como domésticas ou babás, para ajudar no orçamento familiar.

---

<sup>3</sup> Trata-se de um colégio situado no Jardim Universitário, próximo à Universidade Estadual de Maringá.

Como crianças pobres, em sua maioria, treze professores mencionam as profissões de seus pais como saqueiro ou ensacador, vendedor de doces, trabalhadores da roça, seleiro, marceneiro. **Diamante**, ao se referir ao pai, afirma: “O meu pai, durante toda a minha infância, era ensacador, ou seja, saqueiro, né? Carregava café nas costas”.

Em referência às mães, os professores destacaram as profissões de cozinheira, costureira, diarista, babá ou doméstica, como, por exemplo, a mãe de **Jade**: “Minha mãe era diarista... trabalhava por dia e costurava em casa... fazia bolo pra fora nos finais de semana... e meu pai era ensacador...”.

**Ametista** é a única professora entrevistada que, entre risos, relata que, como filha de professora, teve uma infância relativamente tranqüila. No entanto, após a morte de seu pai, as condições mudaram muito em sua vida, conforme pode ser visto a seguir:

Minha mãe, por ser uma professora muito antiga na cidade, as pessoas tinham muito respeito... Sabe, na época que professor era respeitado? Mas depois da morte do meu pai, a minha mãe teve que trabalhar cedo, de tarde e de noite. Aí nós também tínhamos que ajudar, porque nós não tínhamos mais as ajudantes... na minha casa..., eu tinha que limpar a casa, fazer a comida, né? Meus irmãos também..., todos nós tínhamos as nossas obrigações...

Dentre todos os professores, apenas **Alexandrita** apresenta uma infância distante das necessidades básicas de sobrevivência e sorri alegremente, referindo-se à sua mãe:

Nós, enquanto crianças, sempre tivemos tudo [...]. Meu pai sempre trabalhou na prefeitura, então, como motorista ele recebia um pouco mais. A gente tinha dificuldades, mas necessidade não [...], pelo contrário. Então eu sempre tive roupa da moda, sapato da moda [...]. Minha mãe até fala que nós fomos muito mal criados nesse sentido.

**Topázio**, um outro professor, traz a questão da pobreza, muito presente em sua infância, mas enfatiza que, mesmo pobre, teve a oportunidade de brincar bastante. Relata o professor que sua infância foi “[...] de uma criança pobre de periferia..., sei lá, uma infância aí..., era uma família pobre, morava num bairro pobre, na Vila Ipiranga e brincava muito, corria, pulava”.

As formas de brincadeiras, lembradas pelos professores, estão situadas em um tempo e espaço: algumas décadas atrás, morar em cidade de pequeno porte, em

bairros tranquilos, cujas brincadeiras ocorriam nos quintais das casas, na rua ou na zona rural. As brincadeiras eram, naquela época, realizadas em grupos de colegas ou amigos, conforme afirma a professora **Safira**: “Brincava bastante, sempre morei em bairro mais tranquilo, sempre residencial, então, a gente tem a oportunidade de estar brincando, de estar na rua”.

A infância é lembrada pelos professores como um momento de intenso convívio social, no qual começavam e desenvolviam amizades, aprendiam, brincavam, participavam de jogos. Cecílio (2004) afirma, fundamentando-se em Vigotski, que o brincar na infância e na adolescência é ação que desenvolve as habilidades intelectuais, sociais e emocionais. Dos quatorze professores entrevistados, onze lembraram a infância com alegria ao mencionarem as brincadeiras. **Jaspe**, além das brincadeiras, traz à lembrança as viagens realizadas, mesmo a família apresentando algumas dificuldades financeiras:

Brinquei muito! Não era bem financeiramente, mas, quando meu pai tinha condições, nós viajavamos. Ele levava a gente pra conhecer praia, Foz do Iguaçu. Meu pai era muito aventureiro, né? Fomos à Bahia três vezes. Então, nós fazíamos alguma coisa pra driblar a dificuldade, né? Não foi regada, mas [...] foi muito gostosa... brinquei com todo mundo.

Destacamos que, além das brincadeiras como algo valioso no desenvolvimento infantil e algo bom de ser lembrado, ficam evidenciadas, também, recordações e marcas negativas da infância. A infância foi boa, há boas recordações, mas, por outro lado, ficaram algumas marcas dolorosas, conforme rememora a professora **Âmbar**:

Bom, minha infância foi assim, uma infância bastante difícil porque nós tínhamos bastante problemas financeiros. Meu pai era alcoólatra na época, né?, e não valorizava os estudos, e chegava até a judiar muito da minha mãe. Então, assim, vi cenas muito, muito difíceis na minha infância que ficaram gravadas na minha memória... Mas, apesar disso, toda criança brinca, ri, tem suas amizades, então, foi..., tenho boas lembranças também, só que as que mais marcam são assim..., a questão da violência, né? Isso marca bastante.

Nesta resposta, é possível percebermos as marcas da violência familiar, o problema social do alcoolismo e a situação de pobreza vivida por muitas crianças no Brasil. Mesmo diante dessas circunstâncias, a professora **Âmbar** não deixou de ser criança: brincou, conseguiu viver bons momentos, fez amizades. Sua trajetória,

como veremos adiante em nossa análise, foi caracterizada pela desvalorização dos estudos pelo pai alcoólatra e violento, de um lado, e a valorização dos estudos pela mãe, de outro lado:

Minha mãe sempre me incentivou muito nos estudos... Inclusive, pra eu poder iniciar o Pré lá no antigo Papi, ela teve que sair escondido pra trabalhar: ela lavava roupa pra fora. Então, meu pai saía pra trabalhar e ela saía depois, e lavava roupa pra uma senhora. O dinheiro que ela ganhava, ela ia comprando... e, foi guardando, né? [...] lá tinha que usar camisetinha vermelha, e o conguinha, na época. Ela foi comprando e guardando. Até que meu pai descobriu e foi um problema muito grave, mas depois, também, ela não parou mais de trabalhar. Ela conseguiu ter uma certa independência.

Em nossa análise, percebemos o papel fundamental da mãe de **Âmbar** para a valorização dos estudos e para a sua escolha profissional. A violência familiar foi citada apenas por **Âmbar**, mas a pobreza constituiu-se parte da infância de praticamente todos os professores. Dos quatorze professores entrevistados, treze tiveram uma infância pobre ou muito pobre, com muitas dificuldades financeiras, muitos sofrimentos. A professora **Turquesa** situa sua infância nesse contexto. Em sua narrativa, nota-se a ausência de lembranças alegres daquele período, mas tem a convicção de que foi fundamental lutar muito para sair daquela condição. Sua arma de luta foi a escolarização e, com isso, a possibilidade profissional. Lutou para ser professora, como pode ser observado na afirmação abaixo:

Nós tivemos uma infância muito sofrida, faltavam as coisas. A gente ganhava dos outros..., até comida. Meu pai deixava faltar até comida, por isso eu sempre pensei: eu vou estudar e ainda vou ter tudo o que eu quero – o que eu puder..., eu vou ser professora, falava que ia ser professora.

Paradoxalmente a essa situação de sofrimento, de penúria, **Turquesa** afirma:

Meu pai tinha tudo, um monte de casas de aluguel, mas deixava faltar as coisas para nós, até comida. Roupa a gente não tinha... tinha uma roupa para ir para a escola e outra para ficar em casa. A gente ganhava dos outros [...], foi muito sofrimento a nossa infância. Eu chorava muito..., passei por muito sofrimento...

O sofrimento de **Turquesa** foi compartilhado pelos seus outros oito irmãos, portanto, ela pertencia a uma família numerosa.

A pobreza, aqui, é enfatizada por meio da palavra denotativa de inclusão, até quando **Turquesa** se refere à sua vida de restrições, causada pela ausência daquele que deveria, socialmente, prover a família: “Meu pai deixava faltar até comida”, ou seja, a negligência do chefe de família desenvolvera uma condição de pobreza falsa, causando sofrimento à família.

A opção profissional dessa professora nasce do sofrimento, visto que naquele momento, estudar, formar-se e ser professora, vislumbravam-lhe a possibilidade de uma vida melhor, de ascensão social. Para **Turquesa**, o magistério era visto como a possibilidade de ter uma profissão e superar as dificuldades materiais vividas na infância.

Pessanha (2001), fundamentando-se nos estudos de Marx, parte do pressuposto de que, o movimento histórico do ser professor como sujeito histórico e concreto, está inserido no movimento das classes médias, tanto por suas origens – como trabalho não-manual – quanto por sua especificidade – prestação de serviço com a possibilidade de tornar-se um funcionário do Estado. A autora faz referências à existência dessa categoria profissional a partir do século XIX até às décadas de 40, 50, 60 e 70 do século XX. Ainda que a autora se refira aos “professores primários”, a questão, também, estendeu-se aos professores dos demais níveis de ensino:

Em relação à inserção de classe, os professores primários têm estado vinculados, historicamente, às “classes médias” [...] e esta categoria teve uma movimentação dentro de frações desta mesma classe social: no século passado, eram recrutadas entre mulheres das camadas pobres, órfãs abrigadas em instituições de caridade, posteriormente filhas de famílias das “classes médias” urbanas, nas décadas de 40, 50 e 60, entre famílias cujos chefes executavam trabalho não-manual e possuíam renda familiar alta e, na década de 70, entre frações mais baixas desta mesma classe social (PESSANHA, 2001, p. 91).

Gouveia (1970, p. 41), em estudo realizado na cidade de São Paulo, já estimava para os anos setenta do século XX alguns movimentos: “[...] a inclinação para o magistério parece ocorrer preponderantemente na classe trabalhadora e nos escalões inferiores das classes médias”, pois, nos altos escalões da classe média, os objetivos das moças, ao entrar no Curso Normal, eram, em sua grande maioria, somente adquirir “[...] boa cultura geral e preparação para o lar e a vida de família”, mas não para o exercício da profissão.

Outra professora, **Turmalina**, ao fazer referência à sua infância, relembra, em sua narrativa, sua origem sócio-econômica, as condições culturais de seus pais, o local onde morava: “Venho de origem humilde, pais semi-analfabetos, cidade do interior. Minha infância foi muito boa. Meus pais eram pessoas humildes, mas incentivadores. Somos em dez irmãos, mas todos estudaram”.

A professora avalia que a sua infância foi muito boa, e relaciona isso, também, à visão dos pais sobre a necessidade de se estudar. Ao contrário da professora **Turquesa**, **Turmalina** afirma que

[...] até hoje, nossa família é tida como uma referência, pois, filhos de um pai semi-analfabeto e os filhos estudaram..., todos. Meu pai dizia: eu não tive estudo, mas meus filhos todos terão, porque o que comer, beber e vestir eu vou dar pros meus filhos poderem estudar. Isso meu pai fez, todos, tenho um irmão advogado, na minha família todos estudaram.

Percebemos, com base nas lembranças de **Turmalina**, **Turquesa** e **Âmbar**, por exemplo, como está presente a necessidade da educação escolar. A falta de escolarização dos pais de **Turmalina** é razão para que estes propiciem as condições necessárias para uma melhor distinção social. O discurso geral é a relevância dos estudos, da formação acadêmica, como um referencial para a mudança de vida e de classe social.

**Pérola** é outra professora que afirma a importância que deu aos estudos durante toda a sua infância. Infância muito pobre e marcada, logo cedo, pela morte do pai.

[...] vim de lá muito criança. Meu pai morreu e, então, com 3-4 anos viemos para Maringá. Como criança pobre, brincando, mas muito feliz. Nós éramos pobres, minha mãe era pobre, mas supria tudo [...]. Ela chegou aqui, Maringá não era nada, era mato. Ela foi trabalhar na lavoura, apanhando café; ela era analfabeta, mas muito trabalhadeira [...]. Em Maringá, ela foi lavar roupa pra fora, cozinhar na casa dos outros pra criar a filharada. Éramos em quatro, mas ela criou mais três ainda, adotivos, crianças que as pessoas largavam e iam ficando em casa, foi ficando.

Até os três ou quatro anos, morou no sítio, e os pais eram apanhadores de café. Após a perda do pai, a família migra para o município de Maringá, e a mãe, com quatro filhos e analfabeta, começa a trabalhar como lavadeira de roupa e cozinheira em casa de família. Além dos quatro filhos, a mãe agregou mais três

crianças abandonadas pelas suas respectivas famílias, portanto, a família era numerosa.

**Pérola** menciona a dificuldade durante o período em que o município, muito novo, não tinha a maioria das ruas asfaltadas. Para ir à escola, tinha que percorrer longas distâncias a pé, enfrentando a poeira nos dias quentes e a lama nos dias chuvosos.

Quando era lama a gente perdia o sapato na lama. Tinha hora que tinha que levar meia e um paninho pra lavar os pés e os sapatos, e pôr as meias secas, ou levava a escova na bolsa. Chegava lá, passava a escova no sapato, na meia, pra tirar a poeira da roupa, do corpo. Chegava, tava marrom de terra porque andava muitos quilômetros a pé [...], o cabelo todo cheio de terra.

Em seu relato, percebemos o traço da pobreza, de um lado, e da resistência e persistência, de outro lado, por meio do esforço pessoal e da valorização dos estudos, em um contexto de cidade pequena que estava começando, uma cidade nova que tem, hoje, apenas cinquenta anos, e que, à época, como ela mesma afirma, “era só mato”.

Assim, em meio à pobreza e às dificuldades, sentindo na própria carne os seus efeitos, além de vivenciar o período da ditadura militar no Brasil, ela tinha consciência do sofrimento e da luta de todos os dias, sendo efetivamente vítima dos mecanismos de opressão e do esmagamento da sociedade capitalista. No entanto, como afirma Snyders (1977, p. 391), junto com a desvantagem ou mesmo justaposta a ela, há uma positividade, pois a desvantagem

[...] abre-se para uma positividade e, inversamente, a positividade é atingida pela desvantagem. Uma contradição infinitamente complexa de positivo e de desvantajoso que atinge as crianças da classe operária [...]. Mas paralelamente elas são portadoras de valores, são elas as portadoras de valores onde se estabelecem as possibilidades de renovação e de progresso – em particular a renovação da escola.

A experiência de vida com uma infância pobre e de muitas dificuldades contribuiu para o ser professora afro-brasileira de **Pérola**, conforme veremos no capítulo cinco, em sua luta pela inclusão de alunos dentro da instituição escolar na qual trabalha.

Nos relatos da infância, a escola sempre surge como um lugar privilegiado de socialização do saber pelos professores, mas em razão da pobreza, outro professor,

**Citrino**, relata que a sua relação com a escola foi de matrículas e abandonos, porque a luta pela sobrevivência era mais importante do que a escolarização:

A vida da gente foi uma vida sofrida e meus estudos, ainda praticamente jovem, com situação constrangedora, deixei algumas vezes a escola, a trabalho. Saí fora da cidade para ajudar os pais na colheita de café. Isso dificultou..., um atraso nos meus estudos.

Por outro lado, mesmo diante dessas circunstâncias e, talvez, muito mais por essas circunstâncias de pobreza e dificuldades, **Citrino** tenha percebido a necessidade de buscar a sua escolarização como instrumento de luta para superar a sua condição de pobreza: “Mas tem um perfil por uma necessidade, por enxergar que o cidadão só poderia ser alguém, já que era pobre e não tinha outro motivo a não ser através da educação”.

É, portanto, pela apreensão do real que **Citrino** vai construindo sua concepção de homem, de sociedade, de educação. A educação escolar é a arma necessária ao homem pobre para tentar superar ou diminuir as distâncias e as diferenças sociais, econômicas e culturais. Após ter a clareza de que, apenas por meio da educação escolar, poderia “ser alguém”, o professor retornou à escola, forçando a sua matrícula extemporânea.

Eu fiz a minha matrícula. Minha matrícula foi interessante porque foi uma matrícula forçada porque não tinha vaga. Eu entrei na sala de aula, não tinha vaga e a professora falou com a diretora: Esse menino não sai da sala, quer estudar e eu não sei o que eu faço. Ficou aquela confusão toda, né? E aí, eles falaram pra mim que eu tinha que ir lá e esperar, fazer a minha matrícula. Eu falei “daqui eu não saio”. [...] Eu acabei ficando lá. Eles acabaram fazendo a minha matrícula.

Matriculado, enfrentou várias dificuldades, mas com determinação, esforço pessoal e a ajuda de professoras e de colegas concluiu o ensino primário. Dada a valorização dos estudos à época, houve até formatura no auditório de uma rádio local, informa **Citrino**:

[...] fiz a primeira série, a segunda, a terceira e a quarta série. Recebi meu diploma de quarta-série numa homenagem na antiga Rádio Cultura, né? Naquele tempo, quando você recebia [...] um diploma de quarta-série, você... era uma coisa tão significativa, né?... para o sonho da pessoa..., era uma coisa importante.



Desde muito cedo, por incentivo dos pais e pelo desejo pessoal, os professores valorizaram os estudos e desejaram ter uma formação acadêmica em razão de acreditar nos estudos como forma de superar seus próprios limites. Isso exigiu esforços muito grandes por parte dos professores diante do real vivido por eles, o que expressa, também, a condição socioeconômica e cultural da divisão de classes na sociedade capitalista.

O preconceito torna-se uma categoria de análise em nosso trabalho na medida em que começa a se fazer presente na vida dos professores e de forma mais evidenciada quando se iniciam na escola, como veremos a seguir.

#### 4.2 A VIVÊNCIA DO PRECONCEITO NA ESCOLA E O PAPEL DA FAMÍLIA

Os professores entrevistados rememoram que, na infância, as situações preconceituosas foram vividas de forma particular na escola. Essas situações envolvem, massivamente, os colegas de sala de aula ou da escola, mas também os professores.

Uma professora, em especial, **Safira**, afirma que, na primeira série, era a única aluna negra da sala, e sua professora demonstrou preconceito à sua pessoa. Não consegue defini-lo, mas, intuitivamente, percebia que a professora não tinha apreço por ela. Além disso, destaca que a mesma rejeitava a sua aproximação física e que recebia tratamento diferenciado dos demais colegas.

Na primeira série, eu me lembro, assim, que a minha professora tinha um certo preconceito, sim. Então foi marcante pra mim isso [...]. Ela não gostava que se aproximasse muito dela, mas eu percebia que ela tinha, assim, ela não gostava muito de mim, até por eu ser a única aluna negra na sala de aula [...] então, eu lembro que ela tinha algum preconceito, sim. Não sei assim dizer ao certo como, né? Eu lembro, assim, olhares, forma de tratar, tratava os outros alunos melhor do que eu. Então eu percebia nesses aspectos assim. Mas nunca uma situação em que ela chegou a falar alguma coisa, isso não.

O preconceito étnico no Brasil é sorrateiro; seu corte é de esguelha; seu ruído é vago. Usa de estratégias e táticas assustadoras quando compreendidas em sua essência, pois como afirma Moura (1994, p. 160), “[...] age sem demonstrar a sua

rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso mas altamente eficiente nos seus objetivos”.

As estratégias e táticas utilizadas pela professora da 1<sup>a</sup>. série de **Safira** estão explicitadas em nossa análise por meio dos “olhares”, pela forma de “tratamento diferenciado”, pela barreira intransponível para qualquer “aproximação física”. São estratégias e táticas silenciosas, mais difíceis de serem constatadas. Oliveira (1992) afirma que a discriminação silenciosa é mais difícil de ser percebida pelas crianças negras do que aquelas cuja ação discriminadora é imediata, frontal e direta, como aquelas que foram vivenciadas pelos quatorze professores, mais adiante, na adolescência.

Cavalleiro (2000) sustenta, com base em suas observações, que as professoras manifestam maior afetividade com as crianças brancas: são mais atenciosas e acabam até mesmo por incentivá-las mais do que às crianças negras. As crianças negras recebem menos oportunidades de se sentirem aceitas e queridas do que as demais e, quando se aproximam da professora, guardam uma certa distância. Esse comportamento pode representar o receio de ter a sua aproximação rejeitada, o que se justificaria pelo fato de ela ser pouco procurada pela professora para esse tipo de contato.

Naturalmente que, ao longo dos anos, a constância desse tipo de discriminação levará essas crianças, hoje, e adultos, amanhã, a produzirem uma baixa auto-estima ou um autoconceito negativo.

O preconceito é, basicamente, uma atitude em relação ao diferente: pode ser o negro, o judeu, o homossexual, o doente, o velho etc., mas a discriminação se refere a comportamentos e práticas sociais concretas, que podem ou não ser camufladas, como no caso de **Safira**, ou explícitas.

E o que é essa discriminação sofrida pela professora **Safira** na primeira série, no início de sua escolarização? É, segundo Candau (2003, p. 18), de acordo com as novas discussões das Ciências Sociais, a forma de

[...] tratamento desfavorável dado habitualmente a certas categorias de pessoas e/ou grupos. Refere-se a processos de controle social que servem para manter a distância social entre determinados grupos, através de um conjunto de práticas, mais ou menos institucionalizadas, que favorecem a atribuição arbitrária de traços de inferioridade por motivos, em geral, independentes do comportamento real das pessoas que são objeto da discriminação.

Há, portanto, na discriminação, o componente da separação, da divisão e, decorre daí, a segregação.

**Alexandrita**, mesmo pertencente a uma classe sócio-econômica de melhor poder aquisitivo, não esteve protegida da discriminação em sua infância na escola, de forma dupla: pelos colegas e pela professora. Ela, também, era a única aluna afro-brasileira em sua sala de aula. Observa que, na primeira série, não teve problema algum, mas, na segunda série, vivenciou momentos de preconceitos. Esclarece:

Na escola, eu era a única negra da minha sala. Várias vezes alguns meninos..., a 1ª ainda foi normal, mas na 2ª série, os meninos brigavam e muitas vezes batiam com a régua na cabeça. Eu falava com a professora e ela não acreditava, até que um dia minha mãe chegou bem na hora que um menino tava batendo e ela viu. Aí, mudou de período. Era preconceito porque eles falavam: “A neguinha” e esse tipo de coisa.

Os colegas de **Alexandrita** agrediam-na física e verbalmente e, mesmo nessas circunstâncias, as agressões não eram observadas e coibidas por sua professora, nem mesmo quando lhe pedia ajuda, porque a indiferença e o longo silêncio se faziam presentes na prática pedagógica. Como analisa Cavalleiro (2005, p. 11):

O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores.

O silêncio ‘criminoso’ e a indiferença da professora resultam em três tipos de problemas: um profundo sofrimento da criança, impedindo-a de construir uma identidade positiva; simultaneamente, a criança branca cristaliza uma compreensão irreal de superioridade étnica e o entendimento, igualmente irreal, de inferioridade da criança negra; por fim, a professora se torna ativa na difusão do preconceito e da discriminação, perpetuando “[...] as desigualdades de tratamento” e minando “[...] efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças” (CAVALLEIRO, 2000, p. 99). Além disso, torna-se necessário destacar que

[...] no espaço escolar, há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras – que transmite

valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro (CAVALLEIRO, 2000, p. 98).

A professora de **Alexandrita** foi omissa, sendo esta socorrida, casualmente, por sua mãe, presente na escola e que assistiu sua filha ser agredida pelos colegas. A providência tomada não foi uma intervenção efetiva da escola na questão, mas um paliativo, apenas a mudança da aluna para um outro período. Socialmente, o que temos é esse tipo de ação: escolhe-se o “atalho” mais simples em vez de aproveitar o momento para discutir o conflito com os alunos e com os professores.

As crianças não são levadas a dialogar, a refletir sobre os momentos de agressividade, nem a ponderá-los. As professoras demonstram estar despreparadas para lidar com o problema. As educadoras se dizem e se sentem compromissadas com o seu fazer profissional, mas mostram-se cegas para as suas ações no cotidiano da escola (CAVALLEIRO, 2000; SNYDERS, 1988).

Observamos que a tomada de providência da escola está, de certa forma, sustentada na idéia da existência de uma democracia racial no Brasil, portanto, não há racismo na sociedade e na instituição escolar:

[...] principalmente por parte dos professores [...]. Por outro lado, há a vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação (CAVALLEIRO, 2000, p. 33).

Diante desse quadro, é melhor não enxergar as situações violentas de preconceitos; é melhor negar a discriminação étnica que ocorre na sala de aula ou no limite geográfico da instituição escolar, como este vivido pela professora **Alexandrita**. Há uma cultura produzida na escola de forma “[...] a neutralizar as diferenças, não as valorizando, tentando fazer da escola um ambiente desprovido de ideologia, como uma forma de diminuir os conflitos” (CANDAU, 2003, p. 41).

A escola se apresenta como ambiente privilegiado de desenvolvimento da criança por meio da convivência multiétnica. Quando temas relacionados à etnia poderiam ser discutidos pelos professores, no entanto, o professor, na maioria das vezes, silencia ou, então, reproduz o padrão tradicional da sociedade, o que se torna inaceitável para um profissional da educação.

Por outro lado, **Alexandrita** comunica um outro aspecto que estigmatiza os diferentes, em particular na condição de criança, são as nomações estigmatizadoras, de cunho pejorativo, para diminuição e inferiorização do outro nas relações entre os homens. A denominação “neguinha” é dada de forma a infantilizar o outro, demonstrando desaprovação, desagrado, rebaixamento, depreciação sobre uma característica física e biológica na qual o homem afro-brasileiro não pode, por seu desejo, ter controle.

A depreciação impingida ao ser humano é violência. E a escola não tem sido o *locus* no qual se tem buscado realizar um trabalho para romper esse ciclo vicioso de desvalorização da criança negra. Nesse sentido, Cavalleiro (2000, p.101), afirma que “[...] a escola tem se mostrado omissa quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra, no cotidiano, o que converge para o afastamento dela do quadro educacional”.

Destacamos, também, nas narrativas dos professores as nomações pejorativas. Os apelidos de colegas são as marcas registradas nesse período de escolarização. Além disso, aparecem, ainda, formas de brincadeiras que aviltavam o “ser” dessas crianças, pois lhes causavam depreciação em suas qualidades. Esses acontecimentos provocaram muitas brigas e um princípio de desinteresse pelos estudos, como afirma **Âmbar**.

Meu sonho era estudar [...]. Quando eu era pequena eu sempre tive o cabelo bem crespo..., muito crespo [...]. Eu era mesmo chamada “a neguinha da mamãe” e de “cabelo de bombriil”. As crianças puxavam meu cabelo [...], eu chorava muito. Teve dias de eu não querer mais ir ao colégio, então isso também ficou bem marcado. Eu gostava muito, principalmente na Pré-escola que era meu sonho, mas quando eu cheguei, que eu comecei a ser discriminada...., eu chorava e não queria ir pro colégio.

**Âmbar** lembra-se que observava as crianças indo à escola e esperava ansiosamente o momento de ingressar na pré-escola. Recorda-se, sorridente, da forma carinhosa como a mãe a chamava – “a neguinha da mamãe”, mas que se tornou motivo de chacota dos colegas na escola, causando-lhe profundo sofrimento pela forma pejorativa como um termo íntimo era usado para ridicularizá-la: “[...] porque minha mãe me chamava de neguinha, mas num sentido assim, carinhoso, né: ‘Ai, minha neguinha, a mamãe chegou’. Isso começou a ser utilizado com ironia no colégio.”

A discriminação provocou nela o desejo pelo recolhimento, forma perversa de o homem colocar o outro no seu “devido lugar”. Para quem não está na “pele” do outro, isto é, em posição vicária, não consegue compreender o significado da estigmatização. Os significados de “neguinha” e “cabelos de bombril”, para **Âmbar**, tocavam em sua essência como ser humano, uma vez que a “[...] vivência do preconceito pode ser notada pela prática da diferença, que é muito presente no cotidiano brasileiro” (ITANI, 1998, p. 120-121) e no cotidiano da escola.

O preconceito diz respeito a atitudes que podem ser veladas, dissimuladas, mas a discriminação, conforme o dicionário de Ciências Sociais (SILVA; MIRANDA NETTO, 1986), refere-se, em geral, ao tratamento desfavorável dado habitualmente a certas categorias de pessoas ou grupos. Pode ser explícita ou implícita, porém nem por isso menos maléfica à construção da auto-estima da criança em fase escolar.

Uma outra professora, **Turquesa**, assim como todos os professores entrevistados, afirma que, em sua infância, naturalmente, não tinha noção do significado de preconceito como tem na atualidade. Olhando para trás e lembrando aquele período, compreende que foi, de fato, vítima de preconceito.

[...] eu não tinha muita consciência disso. As crianças me chamavam de pretinha sim..., eu ficava brava..., mas eu não ligava muito. Eu achava que aquilo lá não era importante..., eu achava que não era importante. Ah! eu sou preta, mas [...] eu sou perfeita, pensava. Eu pensava isso, sempre pensei isso: “Ah, e daí que eu sou preta?”

Poucos têm a compreensão de que o preconceito não é um problema individual, mas social, construído historicamente. As crianças são formadas em um contexto social no qual aprendem que há um padrão estabelecido de beleza, de estética e, desde muito cedo, nas relações sociais, elas interiorizam esse padrão como certo, verdadeiro e, a partir daí, são francamente expostas por elas.

Ser chamada de “pretinha”, isto é, marcá-la pela cor da pele e não pela etnia era doloroso para **Turquesa**, ainda que afirme o contrário. Isso fica claro quando ela afirma que: “Ah! eu sou preta, mas [...] sou perfeita, pensava”. Esse “mas” foi a forma compensatória encontrada por ela para minimizar a dor da impotência diante do algoz.

E os pais? Como se posicionavam diante do preconceito sofrido por seus filhos? Alguns procuravam ignorar que o problema existia e nem tocavam no assunto

com eles. Outros, por sua vez, diante dessa dura e perversa realidade social, procuravam, em casa, preparar seus filhos para o que iriam enfrentar no cotidiano escolar. A mãe de **Turmalina**, por exemplo, a orientava que deveria ignorar essas manifestações de preconceito.

Eu sentia na escola..., na escola eu sentia. Os meninos falavam: a neguinha daqui, neguinha de lá, você é pretinha, você é cabelo de bombрил. Eu achava ruim, muitas vezes. Minha mãe falava: ah! filha, você ignora. A gente ignorava e, assim, foi passando a infância.

A infância foi vivida de forma a suportar os constantes momentos de discriminação, de estigmatização, advindas das nomações pejorativas recebidas, consideradas de menor valor: neguinha, pretinha, cabelo de bombрил. Esta forma de nomação está relacionada a um valor estético branco.

As noções de beleza são derivadas de uma estética 'branca', usada como 'referência correta', positiva, racional e bem desenvolvida, levando, em decorrência, a uma desvalorização da estética negra, encarada como exótica, emocional e primitiva, qualidades consideradas 'menores' (FERREIRA, 2002, p. 76, grifos do autor).

**Jade**, outra professora, também rememora suas dificuldades nesse sentido. Destaca o prejuízo que essa vivência preconceituosa causou à formação de sua identidade como aluna negra, pois era constantemente chamada por apelidos e palavras pejorativas, ridicularizando-a e classificando-a em uma escala de valores, na qual seu autoconceito foi bastante prejudicado.

Na escola [...] as coisas assim, que atrapalham, principalmente a gente que é negro, é questão de apelido, né? [...]; me chamavam de creolina, cabelinho de bombрил, sabe, coisas assim. Eu não gostava, mas sempre meu pai ficava falando que a gente não podia deixar que as coisas impedissem a gente de estudar, de fazer certas coisas.

Creolina é o nome de um desinfetante líquido, de cor escura, e que foi muito utilizado pelas famílias brasileiras, em décadas passadas, como anti-séptico em locais como banheiros, denominados à época de "privadas", latrinas.

Ainda que **Jade** queira associar esse "apelido" ao seu nome real, em termos de rima, o produto industrializado possui características e odor forte que, em nada, enobrece o ser humano. Portanto, qualquer apelido que denigra o homem é provocativo, é humilhante, enfim, afronta violentamente o "ser" homem.

Os pais, de um modo geral, dentro de suas condições existenciais, acompanharam os sofrimentos de seus filhos e procuraram ajudar da forma como podiam, com argumentações simplistas, isto é, pedir aos filhos que não se importassem com os apelidos, os estigmas, as discriminações. Era necessário lutar pela sobrevivência e estudar, sem se importar com aquilo que os outros viessem a falar (dar apelidos pejorativos sobretudo).

Dos quatorze professores, cinco afirmam que receberam essas orientações, como **Jade**, por exemplo, cujo pai a orientava a não se deixar vencer por essas “coisas” e a incentivava a estudar – dando-lhe o exemplo, pois ele mesmo lia muito e procurava reverter o preconceito, afirmando e reafirmando: “deixa que falem, mas que falem de mim”.

Porque ele sempre foi ensacador, mas ele sempre gostou muito de ler. Nossa casa sempre teve muito livro e ele gostava muito. Vivia falando pra gente que não podia ser um caipira da cidade, que a gente tinha que tentar sempre fazer o melhor e deixar os outros pra lá. Deixa que falem, mas que falem de mim.

**Jade** teve um referencial muito importante em sua vida – seu pai, mesmo sendo um carregador de sacos de produtos agrícolas, buscava conhecimentos por meio da leitura a fim de não se transformar em um ignorante, isto é, “um caipira da cidade”. Percebemos, nessa afirmação, que esse pai traz consigo uma concepção e uma leitura de mundo muito clara.

Essa concepção, também, fica evidenciada quando o mesmo afirma que seus filhos tinham “que tentar sempre fazer o melhor e deixar os outros pra lá”. Essa orientação é dada por um outro pai negro americano no documentário *Olhos azuis* (1996), quando Jane Elliot dialoga com um dos participantes em seu *workshop*:

[...] quando você manda seu filho ou filha para a escola, eles vão ter de aprender a serem os melhores. Mas não importa o que eles digam ou façam, nunca é bom o bastante. Eles sempre vão encontrar um defeito. Chega ao ponto em que a criança está tão frustrada que ela se torna instável e não consegue mais aprender. Então, você tem de visitá-los e fazer testes e eles dizem qual é o problema do seu filho. Eles o transformam em uma estatística e o colocam sempre na última fila. E você tem de repetir todos os dias para a criança que não há nada de errado com ela. “Você é capaz. Você é capaz”. Mas ela chega sempre em casa magoada, às vezes, depois de brigas e você tem de continuar reforçando-a continuamente. O mais forte com relação a isso é que você passa mais tempo recuperando a auto-estima da criança do que ensinando-a. E elas sabem disso. Isso é estressante.



Uma outra questão relatada pela professora **Pérola** foi a orientação recebida de seus pais de que existe um lugar já preestabelecido para o negro na sociedade, e que ele deve se submeter a isso e se resignar: “A minha mãe era uma pessoa [...] muito simples [...], ela sempre falava assim, que as pessoas negras tinham que ficar no seu lugar”.

A desqualificação, a exclusão a que o negro foi e é ainda submetido definiu, erroneamente, um lugar para o negro na sociedade brasileira.

[...] o lugar do NÃO PODE..., NÃO PODE SER. A escravidão deu ao negro a função de servir às necessidades do poder, e não tendo o direito de SER. O escravo não podia ir nem vir; podia somente cumprir sua função, e até os dias de hoje este tratamento desigual é colocado para o negro (REIS, 1996 *apud* REIS, 2002, p. 96, grifos da autora).

Na sociedade, esse pensamento que naturaliza as injustiças sociais sem procurar descobrir as origens delas e a quem interessam continuam presentes. Este pensamento afirma a impossibilidade de o homem influenciar o seu destino, como se as formas do homem existir tenham sido sempre as mesmas e ele tenha que se adaptar à sociedade vigente. Para essa adaptação, é necessária uma resignação que, muitas vezes, é apresentada como timidez, acanhamento. Foi o que ocorreu com **Pérola**, conforme podemos observar nesta afirmação:

Na escola, como eu era muito tímida, muito arredia... tinha os coleguinhas mais próximos, mas a gente... sempre tinha a questão do negro, assim, né? Uma frase, uma piada, uma brincadeira..., assim..., sempre é ofendido, mas a gente não reagia porque achava aquilo muito normal..., a gente nem percebia.

A fala da professora expressa, aparentemente, uma acomodação diante das humilhações constantes em razão de seu pertencimento étnico. Não consegue reagir e nem mesmo se indignar porque a sociedade já lhe determinou que “aquilo” é normal. Ao longo do tempo, foi desenvolvendo um sentimento de impotência ante o racismo da sociedade. Schiff (1994, p. xix) sustenta que

[...] a idéia de uma ordem social “natural”, na qual cada um ocupa o lugar que merece, sem dúvida é tão antiga quanto a divisão do trabalho [...] e tem sido sistematicamente interiorizada por suas vítimas mais diretas.

Figueira (1994) salienta que temos a tendência de considerar o mundo que nos cerca como natural, como se a forma na qual existimos hoje fosse a forma natural da existência humana; como se a família, a escola, do modo como as conhecemos, tenham sido sempre assim. No entanto, elas não existiram sempre dessa maneira. Portanto, não se pode naturalizar, isto é, colocá-la fora do contexto histórico, igualmente, ao negro não está preestabelecido um determinado lugar que deva ser ocupado *ad eternum*.

As transformações não são naturais e não são apenas “[...] produto do desenvolvimento dos meios e dos instrumentos que permitiram aos homens dominar melhor a natureza e observar melhor a realidade”. As transformações são, sobretudo, o resultado da forma como o homem produz a sua vida, a sua subsistência, pois ao produzir a sua vida, o homem “[...] produz e satisfaz – a cada dia – novas necessidades” (FIGUEIRA, 1994, p. 39).

O preconceito, no entanto, ainda é visto como algo que sempre existiu, ou seja, naturalizado e anistórico. Por isso, procura-se adaptar ao sistema sem questioná-lo, sem procurar sua origem, sua produção na própria história humana.

Os pais de **Turmalina**, porém, em particular seu pai, orientavam-na a não se vergar diante dessas situações, não permitiam a resignação de seus filhos diante das circunstâncias. Era necessário fazer a diferença na sociedade e mostrar seu valor. Para seu pai, o negro não tinha um lugar determinado na sociedade, mas tinha que construir esse lugar e lutar por ele, chamando a atenção para aquilo que poderia conquistar. A professora se lembra dessa passagem, de forma emocionada, com lágrimas nos olhos.

Meu pai incentivava muito a gente. Ele nunca deixou a gente abaixar a cabeça... Ele falava que a gente tinha que chegar em qualquer lugar e fazer as coisas bem feitas e mostrar que o negro veio pra fazer diferença..., meus pais..., especialmente meu pai que era negro.

Muitas pessoas se culpam por sua condição étnica e se empenham em alcançar um padrão estabelecido pela sociedade, esforçando-se, individualmente, para superar um problema que é social, desgastando-se em direção a um objetivo pessoal, solitário e singular. Costa (2003, p. 54) aborda as dificuldades desse esforço, por meio de um relato, ao se referir a uma aluna afro-brasileira, e que é muito semelhante à experiência de **Turmalina**:

[...] carregando o 'estigma' da sua etnia, mas impulsionada pela determinação e pelo apoio dos que a cercavam, contribuindo para ajudá-la a superar suas compreensíveis 'limitações'. Já aprendera que uma dessas 'limitações' era um 'defeito' de nascimento – nascera negra, e contra isso seu esforço individual era impotente. Era possível modificar a forma como se ocupa um lugar, mas era muito difícil e praticamente impossível mudar de lugar.

A família, por outro lado, pode transformar-se em um importante segmento social, ao preparar a criança para o preconceito existente na sociedade. O professor, **Rubi** afirma que, embora tenha sofrido muito com o preconceito na infância, o apoio recebido dos pais foi decisivo para ele nunca desistir de lutar: “Então, se você não tiver um pouco de apoio - graças a Deus nós tivemos muito em casa - você desiste. A nossa família é uma raridade assim, de família estruturada”. A luta, a perseverança necessária no interior da família afro-brasileira mostra a hegemonia vigente, de que o problema não está na sociedade, mas nos indivíduos.

A despeito do preconceito e da discriminação serem problemas sociais, cada um segue tentando superá-los individualmente, como se fosse um problema pessoal. Nessa luta, produz-se o homem individual, o individualismo: “Você pode! Você consegue! Basta se esforçar. Se não consegue é porque não se esforçou o suficiente”. Está, também, disseminada na sociedade a concepção liberal e neoliberal de que o indivíduo é o único responsável por seu desenvolvimento, seu progresso financeiro, seu sucesso. Quando esse indivíduo não alcança o sucesso é porque ele não se esforçou o suficiente.

A sociedade capitalista enreda o indivíduo impondo-lhe limites castradores, selecionando os mais aptos ou simplesmente excluindo aqueles que não se enquadram no padrão estabelecido pelos seus princípios, cuja origem está no liberalismo.

O liberalismo é um sistema de idéias elaborado por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia. E foi mais precisamente no século XVIII, na França, que essa doutrina se corporificou na bandeira revolucionária de uma classe, a burguesia, e na esperança de um povo que a ela se uniu (CUNHA, 1983, p. 27).

Essa ideologia tem como base um conjunto de princípios que é aceito sem discussão, um corpo de idéias naturalizadas no qual se fundamenta. Os axiomas

básicos da doutrina liberal são: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia.

O individualismo é o princípio que considera o indivíduo enquanto sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial. Um dos maiores expoentes do liberalismo foi John Locke. Suas idéias baseiam-se na crença dos 'direitos naturais do indivíduo' [...], a função social da autoridade é de permitir a cada indivíduo o desenvolvimento de seus talentos, em competição com os demais, ao máximo de sua capacidade (CUNHA, 1983, p. 28, grifo do autor).

Valendo-se desse primeiro princípio, instaura-se a idéia que os indivíduos "[...] escolhem o curso que os conduziu a um certo estágio de pobreza ou riqueza [...]; o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social" (CUNHA, 1983, p. 29).

**Rubi** questiona as pessoas de seu convívio que se apropriam dessa visão de mundo, pois ele é consciente que a sociedade capitalista é seletista e excludente. Mesmo que os homens demonstrem muito esforço pessoal ainda ficam à margem da sociedade: "Então, eu vejo, assim hoje, um discurso muito, muito, simplório. Aquela coisa... 'não... é porque não quis... é só meter a cara que vai, que dá'. Não é nada disso".

Algumas famílias dos professores entrevistados mostram seus esforços e as armas de luta que possuem, mas, sozinhas, não dão conta da complexidade das várias facetas da nossa sociedade, uma vez que não possuem os instrumentos necessários para romper com o preconceito, negados intencionalmente. Os homens, de uma forma geral, e os homens afro-brasileiros, em particular, são pressionados pela cultura de massa, tentam simplificar a situação vivida, subjugando o pensamento, por meio da pressão, para que se conformem à realidade imediata de sobrevivência.

E o que essa conformidade gera no indivíduo? Segundo Crochik (1997, p. 175):

Com isso o estado de insegurança, gerado pela incapacidade de se entender o que ocorre nas esferas sociais que determinam a nossa vida, é atenuado por uma disposição à resignação que precede o olhar da naturalização.

Dessa forma, em vez de contestar o culpado, culpa-se a vítima, em vez de atacar o sofrimento, combate-se o sofredor.

Figueira (1994) explica o que ocorre nas esferas sociais e afirma que “[...] cada época tem suas próprias condições e está em uma situação única”, ou seja, não foram sempre como estão hoje. A ação humana, individual e coletiva, é, portanto, imprescindível para a realização de mudanças efetivas na sociedade.

Uma outra questão que se evidencia na fala de **Alexandrita**, **Safira** e **Rubi**, denunciando o preconceito historicamente construído na sociedade, relaciona-se à exclusão social, também presente na instituição escolar: “Eu era o/a único/a aluno/a negro/a na sala de aula”. O depoimento de **Rubi** ilustra a nossa afirmação:

Esses dias eu tava conversando com meu pai [...]: - ‘Pai, você lembra lá na escola em Jandaia onde eu comecei estudar, se tinha um outro aluno negro? Não tinha, né? A escola era branca... escola branca...’ O negro não tinha acesso a isso. Eu até tive porque, uma que meu pai tava estudando, então sabia da importância do estudo, e outra [...] aquele teste. Como a escola não era pra todos, só pegavam aqueles que iam muito bem naquele teste. E eu fui muito bem, então consegui..., então a escola não era pra todo mundo e quem sobrava mesmo era o negro, né?

O professor **Rubi** está fazendo referência ao branqueamento dos bancos escolares, das escolas, “[...] mesmo quando é possível verificar a expansão do acesso de negros e mulatos às instituições públicas, principalmente à escola” (DÁVILA, 2003 apud FREITAS, 2004, p. 797), ainda assim, a prática social mostra-nos que essa questão é muito mais complexa do que se apresenta à primeira vista.

A política de branqueamento no Brasil caracterizou um tipo de racismo que foi gerado logo após a “libertação dos escravos”, em 1888, com a abertura política para a imigração de brancos europeus em razão das ideologias e dos estereótipos de inferioridade e/ou superioridade raciais.

**Rubi** ilustra em suas palavras a complexidade histórica que envolveu a ideologia do branqueamento no Brasil, ao afirmar que “o negro não tinha acesso a isso”, isto é, à escola. Isso ocorre por uma razão simples: “A escola não é para todos”, está marcada, exatamente, pelos mecanismos seletivos implícitos nos testes para admissão de alunos em seu interior. Nesse processo seletivo, conclui o professor: “[...] sobrava mesmo o negro”.

Duas professoras – **Ametista** e **Jaspe** – afirmam que o número de alunos negros, ainda hoje, é muito pequeno nas salas de aula. Em seus relatos, observamos que passado e presente se movimentam dialeticamente: democratiza-se a escola para todos só no discurso.

A professora **Ametista** destaca que a presença do aluno negro nas escolas de Maringá é pequena em relação à população afro-brasileira que aqui reside e, novamente, aqui vemos a questão da cor da pele.

Eu gosto muito de ficar observando: são poucos negros na escola estudando, de cor escura; professores, também. Quem é a única professora de cor negra aqui, de pele mesmo negra, sou eu. [...] Por que não tem mais? Por que há tão poucas crianças negras na escola? É uma questão pra gente tá mesmo revendo, estudando, sabe? Onde estão essas crianças que depois crescem e aparecem tantos marginais, tantos ladrões, tantos, numa cadeia que a gente vê. Pelo menos é o que passam, né? E deixam bem ilustrado: esse é negro mesmo. É sério, né?

O número reduzido de alunos negros na escola foi uma das questões interessantes abordadas pelos professores, uma vez que dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – revelam que o Brasil, no século XXI, atingiu uma população de, aproximadamente, 170 milhões de habitantes e desses, 44,68% são afro-brasileiros. No Paraná, o número é menor, mas ainda significativo: 23%, ou seja, quase um quarto da população do Estado; e, em Maringá, 19,5% da população são afro-brasileiras.

A professora **Ametista** levanta duas questões importantes: o ínfimo número de alunos descendentes de africanos negros nas escolas, de um lado, e a ausência do profissional professor afro-brasileiro, de outro lado. Alerta para a necessidade de estudos e implementação de políticas inclusivas a fim de que esses homens não engrossem a marginalidade, como se tem veiculado na mídia brasileira.

**Jaspe** diz que, mesmo em sua graduação, recorda que não havia alunos afrodescendentes: “Quando eu estudei, também não tinha muitos negros..., mesmo na faculdade, não tinha”.

Como professora de língua estrangeira em uma escola pública, ela afirma que há apenas um aluno negro em uma das várias séries em que ela leciona,

Na sala de aula, eu acho muito poucos também..., eu acho pouco..., eu acho pouco... Pra você ter uma idéia, na quinta-série A, eu tenho um garoto..., ele deve ser..., a mãe dele é negra..., ele tem o cabelo

lisinho e os traços finos..., não sei... Mas negro, que eu possa falar que é negro mesmo..., este ano, na minha sala..., eu tenho um garoto que eu posso falar que é negro... Eu não sei onde eles vão parar..., eles vão parando por aí, né?

A professora, pela sua fala, demonstra, de certa forma, seu próprio preconceito ao avaliar que o branco tem traços finos. O homem negro não é possuidor desses traços? Orienta-se em qual referencial para realizar esse tipo de argumentação? Destacamos que, na sociedade, há uma

[...] desvalorização sistemática dos atributos físicos do sujeito negro. É com desprezo, vergonha ou hostilidade que [...] referem-se ao “beijo grosso” do negro; “nariz chato e grosso” do negro; “cabelo ruim” do negro; “bundão” do negro; “primitivismo” sexual do negro e assim por diante (SOUZA, 1983, p. 6).

A fala da professora **Jaspe**: “negro que é negro mesmo” lembra-nos as palavras de Ciampa (2002) ao enfatizar que o negro que é “negro mesmo” é o “negro que é gente mesmo”. O autor acrescenta a fala de Munanga acerca das mudanças necessárias na sociedade brasileira:

Kabengele Munanga – um “negro mesmo” que também é “gente mesmo” acima de tudo, e que considero, se não o maior, um dos maiores pesquisadores vivos que estudam o negro brasileiro – escreveu que “A melhor mudança seria aquela que passasse pela integração racial, no sentido de viver harmoniosamente juntos, iguais e diferentes” (CIAMPA, 2002, p.16).

Na sociedade, no entanto, ainda estão reservados ao negro, papel e lugar inferiores e o comportamento das profissionais da educação, nesse sentido, condiciona a criança negra ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações.

Os professores de nossa investigação, em sua infância, não tinham noção clara do que era o preconceito, não entendiam bem o que estava acontecendo consigo quando eram vítimas de preconceito, discriminação, apelidos pejorativos, escárnios. Naquele momento, a vivência preconceituosa, a experiência da discriminação eram muito confusas, mas, na adolescência, passaram a compreendê-las melhor e, por isso, passaram a sofrer mais e de uma forma explícita, conforme veremos adiante.

#### 4.3 RELACIONAMENTO COM PROFESSORES E COLEGAS DE ESCOLA

Os professores deste estudo relembram de seus respectivos professores com respeito e consideração, visto que, de uma forma especial, eles, em geral, foram positivamente tocados pelos mesmos na infância.

**Âmbar**, por exemplo, relata que guarda lembranças maravilhosas de seus professores e isto pôde ser percebido na fala e em sua expressão facial sorridente, demonstrando alegria ao relembrar aquele momento:

Eu sempre fui muito bem tratada..., por todos..., tenho lembranças maravilhosas dos meus professores..., inclusive, na primeira série, eu falava muito..., a reclamação pra minha mãe era que eu falava demais e não tinha muito cuidado com as minhas coisas..., o caderno tinha orelhas.

Ela explica que, no processo educativo, uma professora, em particular, primeiro tecia elogios sinceros antes de corrigir seus defeitos, tal como a falta de capricho com o caderno, sobretudo as “orelhas” nas folhas.

Entre os quatorze professores, quatro estudaram na década de sessenta do século XX e relembraram de alguns valores que ainda eram marcantes: o respeito e a admiração dos alunos em relação ao professor.

**Ametista**, como filha de professora, ressalta, que, naquela época, o professor ainda era muito respeitado, tinha uma importância social, diferentemente do que ocorre hoje: “Era diferente o tratamento..., hoje, não, tudo é igual, né? Mas, naquela época, [...] professor tinha peso, era muito respeitado”.

**Jaspe** afirma que o respeito ao professor era tanto que a relação chegava a ser distante:

Bom, eu, com relação a professor, por causa da época, eu era muito tímida, não tinha essa coisa de..., isso de conversar com eles, bater papo, não..., mas eu sentia que gostavam, né? Na escola, meu relacionamento com professor era distante..., naquela época, não tinha essa amizade que tem hoje.

Doze dos nossos entrevistados afirmaram que tiveram com os seus próprios professores um bom relacionamento, sem serem discriminados ou passarem por situações de preconceito em sala de aula, como vimos anteriormente. Isso pode ter acontecido por não terem percebido o preconceito que é, muitas vezes, implícito nas



relações, particularmente quando se trata de professores que têm um certo conhecimento e conseguem disfarçar o preconceito. O sofrimento dos entrevistados em relação ao colegas na infância, demonstra que os professores não intervinham nos conflitos – estes eram muitas vezes ignorados.

**Jade** lembra-se de uma situação na qual um professor teve uma atitude discriminatória evidente e que a deixou muito magoada:

Foi tudo bem com os professores... Eu lembro de um..., mas, quando eu morava em Palmital. Ele me chamou de negrinha, sabe? E eu não atendi. Aí, ele ficou falando, meio gritando: “Ah, chama aquela negrinha”. E eu não respondi, porque eu, ah, eu tenho nome, não é? Podia bem ter me chamado pelo nome, ou se não sabe.... Porque acho que tudo vai do tom, do jeito que fala, né? “Ah, chama aquela negrinha”, eu não atendi não [...]. Eu acho que os termos, a forma como a gente usa, acaba deixando as pessoas magoadas.

Os diminutivos, em muitos casos, constituem apelidos depreciativos e denotam uma posição negativa, cômica e uma ambigüidade, uma posição de inferioridade que nega o amadurecimento, a autosuficiência e para que a pessoa negra se coloque em seu devido lugar, como se ela permanecesse infantil a vida toda (OLHOS AZUIS, 1996).

De acordo com Blok e Buckser (1996, p. 78), podemos considerar que a denominação “negrinha”, atribuída pelo professor à **Jade**, tinha por objetivo a “ofensa”:

Os apelidos são usados nas costas das pessoas e raramente na frente, a não ser que se queira ofendê-las. As pessoas em geral sabem que, tão logo elas e aqueles que as acompanham se ausentam, elas são identificadas pelos apelidos e não pelos nomes próprios ou pelos sobrenomes. São esses aspectos que tornam os apelidos semi-secretos, semi-públicos, conferindo-lhes, assim, um caráter ambíguo.

**Jade** recusou-se a responder, em uma demonstração de resistência positiva e consciência de seu direito – ela tinha o direito de ser chamada pelo nome.

**Citrino** relembra a dedicação aos estudos, o esforço para vencer os desafios, conforme vimos no capítulo anterior, e o respeito que dedicava aos seus professores na infância e adolescência. Este professor afirma:

Eu era uma pessoa que tinha muito bom relacionamento com os amigos. A grande vantagem minha é que eu era uma pessoa que tinha muito respeito com os professores, né?..., com o corpo

docente, eu sempre preservei o respeito..., nunca desrespeitei um professor ou respondi. Tive os problemas que aluno..., todos alunos têm, algum..., mas nunca tive a infelicidade de minha mãe ou meu pai terem sido chamados a atenção na escola, né?

Em um contexto aparente de bom relacionamento com professores e colegas, **Citrino** sentia-se também “respeitado”. Observamos que a sociedade brasileira disfarça a discriminação, pois, de forma ambígua, ela “prioriza” um discurso igualitário; no entanto, em sua ação concreta, alimenta as práticas discriminatórias, revestidas de explicações ligadas ao empenho e talento individuais. Muitas vezes, para vencer a discriminação e o racismo presentes em nossa sociedade, o negro se lança no desafio de conquistar o respeito

[...] dos brancos através do estudo, ignorar as ofensas, conversar e não brigar, persistência na procura de contacto, apostar nas próprias qualidade, tais como caráter, educação, criatividade, responsabilidade, bondade, sabedoria, que devem ser usadas como instrumentos para enfrentar a discriminação, para mostrar que não é inferior, e para provar aos brancos *a beleza da cor negra* (NIEMEYER; SILVA, 2000, p. 8, grifo das autoras).

**Ametista** manteve um relacionamento bom tanto com os colegas quanto com os professores. De acordo com sua afirmação: “Na escola, com meus coleguinhas e com meus professores, em geral, era bem..., aquilo também, era filha de professora, né?”. O fato de ser filha de professora, avalia **Ametista**, foi o grande diferencial em seus relacionamentos, ainda que as cobranças fossem mais severas: “[...] filho, também, era muito cobrado, né? Bastante..., muito..., muito”.

Essa cobrança foi claramente vivenciada pela professora e, embora, hoje, relembre como uma situação engraçada, foi, naquele momento, motivo de lágrimas. Quando estava na 2ª série, sua professora a expôs a uma situação embaraçosa e humilhante, diante dos demais alunos, pois **Ametista** não estudara “o suficiente” e não conseguiu decorar “o ponto”, e ainda, sua mãe foi informada acerca do sucedido.

Aí, minha mãe veio na porta: “**Ametista** venha cá”. Meu Deus! Eu sabia que minha mãe era brava [...] Eu usava tranças assim..., sabe? Minha mãe fazia tranças e botava laço no cabelo e... Aí ela disse assim: - Olha aqui o que a professora está falando de você, **Ametista!** e grudou pelas minhas duas trançinhas assim e chacoalhou assim. Minha mãe fez isso, perto de todo mundo ali, meus amiguinhos... e minha professora igual uma sargenta lá, sabe?

Essa situação humilhante provocou-lhe constrangimentos. Hoje, reflete sobre as ações prejudiciais de um professor:

Eu chorei bastante [...] Foi humilhante aquilo, né? Claro. O que minha mãe fez por influência de uma professora. Porque às vezes a gente esquece o mal que uma professora pode fazer a um aluno também né?... Ela faz o bem, mas às vezes, por aquilo que ela acredita, ela tá fazendo o mal...

Nesta passagem, queremos ressaltar dois aspectos. O primeiro refere-se ao rigor, já em decadência, de uma postura professoral, representação de uma classe profissional. Filha de professora deve corresponder a uma determinada expectativa social, a um determinado modelo, independentemente de classe social, origem étnica. O segundo diz respeito a uma questão abordada pela professora **Ametista** acerca do cabelo, e que consideramos importante destacá-la, nessa oportunidade como momento de conhecimento da estética corporal utilizada pelos descendentes de africanos negros, conforme apontado por Gomes (2003, p. 177):

O uso das tranças pelos negros, além de carregar toda uma simbologia originada de uma matriz africana ressignificada no Brasil, é, também, um dos primeiros penteados usados pela criança negra e privilegiados pela família. Fazer as tranças, na infância, constitui um verdadeiro ritual para essa família. Elaborar tranças variadas no cabelo das filhas é uma tarefa aprendida e desenvolvida pelas mulheres negras.

A manipulação do cabelo é uma técnica corporal e um comportamento social presente nas mais diversas culturas. Para o negro, e mais especificamente para o negro brasileiro, esse processo ocorre de forma conflituosa, já que expressa, na maioria dos casos, sentimentos de rejeição, aceitação, ressignificação e até de negação do pertencimento étnico. Ao arrumar o cabelo da filha, muitas vezes, a mãe negra fá-lo na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo.

Tal prática, porém, em vez de prazer, pode tornar-se um suplício para a criança, pois envolve a pressão do pente para desembaraçar os cabelos e os puxões da mãe, da tia ou da irmã mais velha para fazer a trança (GOMES, 2002).

**Turmalina**, outra professora, afirma que nunca sentiu-se discriminada pelos professores, que valorizavam seu desempenho escolar, conforme pode ser observado nesta afirmação:

A minha primeira professora, da primeira série, no final do ano, ela premiou a mim e a minha irmã [...]. As provas não eram como hoje..., era prova oral..., exame oral..., para você passar de uma série para outra você ia lá para a diretora e se você não fosse bem você reprovava. A professora disse: - Como as duas foram bem, eu vou dar o primeiro lugar para as duas. Aí ela deu um presente para nós..., então, a gente sempre teve muito incentivo, né?

A professora relembra de um período no qual a concepção de avaliação de aprendizagem era outra e, portanto, a escola utilizava-se de outros instrumentos avaliativos. Pondera que esses instrumentos eram mais rigorosos e, por essa razão, valoriza a sua premiação de primeiro lugar.

Com emoção, esta professora relembra sua infância na escola, quando suas professoras gostavam de ouvi-la cantar juntamente com sua irmã. Nas comemorações escolares, elas eram sempre chamadas para participar: “Eu e minha irmã gostávamos muito de cantar [...], tudo quanto é festa a gente cantava. Desde pequenas fomos incentivadas..., eu nunca senti, assim..., por parte dos professores, esse tipo de coisa”.

Este fato se apresenta, no entanto, como uma exceção e contradiz o que acontece no cotidiano escolar. Segundo afirma **Safira**, geralmente nas apresentações de escola,

Nunca se escolhem alunos negros para as apresentações, pra apresentar alguma coisa, pra cantar uma música. Os negros normalmente não aparecem e não é porque eles não querem, é porque eles não têm mesmo a oportunidade. Ainda, hoje, isso acontece, a não ser que seja um negro bem bonitinho, aí ele até aparece, né?... mas se não for, é bem difícil.

Com exceção de sua primeira professora, conforme vimos anteriormente, **Safira** afirma não ter sido explicitamente discriminada por seus professores, entretanto, com os colegas, suas lembranças vão para questões que provocaram mágoas em sua infância. Hoje, apesar de rir ao se lembrar dessas ocorrências, percebe que essas marcas ainda não foram totalmente superadas.

Ah, [...] nunca tive problemas com professores..., nunca..., na realidade foi tranquilo [...], não me lembro de nenhuma situação com os professores. Com os colegas sim... [...] O meu cabelo vivia sempre preso, então... Hoje não..., hoje eu tenho..., tem escova, mas naquela época não..., então o cabelo pra mim era um terror, assim, odiava, e, ainda, todo mundo acabava pegando em cima disso...

Por ter a mãe branca e as irmãs de cabelo liso, **Safira** se cobrava muito, comparava-se com elas e não se aceitava, não gostava de seu traço africano – o cabelo crespo. Na escola, enfrentava o tenso processo de constituição de sua identidade negra, pois “o cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade” (GOMES, 2002 *apud* GOMES, 2003, p. 173).

Até porque eu não gostava, então vivia com o cabelinho preso. Eu lembro que os meninos puxavam assim..., eu não gostava..., Então marcou muito pra mim essa situação. Brincavam, eu me lembro, com o meu nome e com a cor também, mas era mais o cabelo, o cabelo era bem marcante.

Acerca da questão da identidade negra, Costa (1983) sugere que o desenvolvimento do indivíduo passa de uma fase inicial narcisística, de identificação com o modelo materno, para uma abertura a novos modelos, pela via da cultura, quando se incorpora um ego ideal. No caso do negro, esse encontro com um ego ideal não se realiza de forma concreta, mas fetichizada, uma vez que o ideal cultivado em nossa sociedade é a pele branca, o cabelo loiro e liso, olhos azuis. **Safira** vivenciou esta complexidade em sua vida, inclusive não podendo identificar-se com sua mãe, pois esta era explicitamente racista, conforme veremos ao tratarmos da adolescência dos professores.

**Topázio** afirma que sofreu preconceito dos seus colegas em sua infância, todavia em relação aos professores isso não aconteceu, uma vez que seu relacionamento com eles

[...] era muito bom. Eu não lembro de ter sofrido nenhum tipo de preconceito, assim, em relação aos professores... Agora, em relação aos alunos..., com os coleguinhas..., sempre..., a própria criança não entende que ela está usando um preconceito..., eles nem sabem.

Embora as crianças supostamente não entendam que estão reproduzindo preconceitos, as que sofrem a discriminação entendem, percebem e sofrem com isso. Godoy (1996 *apud* Cavalleiro, 2000) comprovou que crianças da Educação Infantil se sentem desconfortáveis quando da necessidade de verbalizar e/ou assumir sua condição étnica. Cavalleiro (2000, p. 54) reafirma e alerta para a existência da problemática étnica mesmo na Educação Infantil, pois em suas observações pôde constatar:

[...] a tranqüilidade com a qual as crianças brancas expressam comentários depreciativos a respeito das negras, que quase sempre permanecem absolutamente caladas, com olhar distante. Sobressaem em seus rostos expressões vazias. Após a ofensa, dirigem-se a outro grupo, ou então principiam a brincar sozinhas, como se nada lhes tivesse acontecido.

As crianças, mesmo pequenas, sabem que estão sendo discriminadas, mas não sabem como reagir, ficam imobilizadas por causa do misto de emoções negativas que o preconceito provoca nelas. “Ante um ambiente que lhes é hostil, isolam-se, retiram-se do palco da disputa. Tentam passar despercebidas, abandonando o conflito” (CAVALLEIRO, 2000, p. 54), passando a incorporar a idéia errônea de que são realmente inferiores.

O preconceito não é um fenômeno natural e inerente ao ser humano, porém algo construído socialmente, segundo interesses de classes sociais. A criança, logo ao nascer, vai incorporando, numa relação dialética homem/sociedade, um mundo já posto, com uma configuração já definida, construída anteriormente à sua existência. Ao interagir com o outro, aprende e apreende atitudes, opiniões, valores a respeito da sociedade ampla e, mais especificamente do espaço de inserção de seu grupo social.

Uma outra questão observada por nós é que todos os professores entrevistados atribuem um grande valor aos estudos. Quatro professores, em especial, eram ótimos alunos, com o máximo de aproveitamento possível: **Esmeralda, Alexandrita, Rubi e Diamante**. **Esmeralda** considera que sua relação com os professores “era muito boa. Não sei se porque eu gostava muito de estudar, sempre tirava notas boas. Não sei se era isso”.

**Alexandrita**, também, apesar das crises por causa de seu próprio temperamento e preconceito sofrido, era uma aluna que tinha bom aproveitamento e isso a ajudou a fazer amizades: “Com os colegas, tive bons amigos. Alguns tiveram preconceito, outros não. Mas como eu era uma aluna assim, classificada..., sempre tinha um pessoal que se aproximava”.

Cinco professores afirmam que o relacionamento com os colegas era, apesar das amizades, entremeado de muitas brigas. Eles, quando crianças, ao defenderem-se das piadas, chacotas e ‘brincadeiras de mau gosto’ denotativas de preconceito, envolviam-se, com frequência, em desavenças e confusões. **Alexandrita** relata as

constantes brigas e desentendimentos na escola. Em muitas ocasiões, foi enviada à biblioteca por seus professores como repreensão.

Tinha vez que eu tinha brigado, arranjado encrenca. Eles não me mandavam pra sala, me mandavam direto pra biblioteca, pra ler, porque, se eu fosse pra sala, eu ia tumultuar a sala. Mesmo assim, eles me incentivavam, porque o fato de eu ficar ali, na biblioteca, lendo, eu aprendia muito mais. Eu ficava lendo.

O envolvimento da professora, em situações consideradas negativas pela escola, estava relacionado às suas vivências preconceituosas: “Eu era provocada, sempre, sempre provocada, xingada”. A professora da segunda série discriminava-a das demais crianças. Essa discriminação é observada por **Alexandrita** nesta parte de seu depoimento: “Muitas vezes, eu reclamava pra ela e ela não se importava, com outras pessoas ela se importava, com relação a mim ela não se importava, outros alunos ela ouvia, prestava atenção, comigo não”.

Essa situação ocorreu até o seu encontro com a professora da terceira série. A intervenção pedagógica da professora da 3ª série foi decisiva na mudança observada em **Alexandrita** – ela parou com as brigas, tornou-se mais quieta em sala de aula. Essa professora se tornou uma referência para ela:

As relações com os professores, normalmente, eram terríveis. Porque eu sempre fui muito encrenqueira, de brigar..., eu sempre fui muito de responder..., porque eu nunca fui de levar “bucha” pra casa. Aí, eu sempre respondia... Até que na terceira série, encontrei uma professora que passou a..., como que eu vou dizer..., me tratar de forma melhor..., aí, eu fui embora... Inclusive, ela se tornou pra mim uma referência.

Quando **Alexandrita** encontrou uma professora que lhe dispensou um tratamento digno e respeitoso, transformou-se em uma aluna, também, respeitosa e digna. **Diamante** também envolveu-se em algumas brigas, por várias razões, inclusive por causa do preconceito que sofria ou via seus colegas sofrerem, mas lembra que era um aluno acima da média até a 6ª série, e tinha um bom relacionamento com seus colegas:

Bem, eu fui aluno, acho que, acima da média, né? Não era um aluno estudioso, nem nada disso, mas fui, dentro das características dessa nossa escola, aí..., fui um aluno..., assim, colocado entre os primeiros, até a sexta série, por aí, eu era assim, né?. Depois é que a gente relaxou mais e perdeu um pouco disso, né? A minha relação

com os meninos na escola era sempre muito boa. Tinha sempre muitos amigos..., brigava algumas vezes também..., poucas, menos do que a média dos outros moleques lá, que brigavam muito. E..., brigava por outras razões, ne?

**Rubi** também menciona as inúmeras desavenças por causa das piadas e chacotas dos colegas:

No primário, eu sempre digo, se eu fosse branco não teria brigado nem um por cento do que eu briguei. Eu tinha que brigar todos... Então, às vezes eu tava perto e alguém passava, né?: “O negão e ...” e outros termos, né? “Macaco” e tudo quanto é coisa que a pessoa conseguia de preconceito, eles lançavam e eu brigava por isso, corria atrás, batia...

As constantes brigas nas quais os professores afirmam terem se envolvido quando crianças são, normalmente, consideradas, dentro de uma visão imediatista da escola, como “características” de crianças violentas, agressivas. Os pais são considerados irresponsáveis pela educação familiar, visto que não conseguem ter o controle sobre os filhos.

Ocorre que, diariamente, essas crianças são vítimas de violência, de agressões verbais, nas quais está visivelmente presente a “coisificação” do homem considerado de menor valor, portanto inferior. Daí surgem as nomações abomináveis, como “macaco”, “negão”.

A expressão “macaco”, dada ao homem de origem africana negra, coloca-o no lugar do primata; daquele que não tem pensamento, sentimentos próprios; é aquele que está sempre imitando de forma grotesca os homens. Por outro lado, “negão”, masculinizado, recebe um tratamento diferente de “negrinha” atribuído às mulheres. O tratamento discriminatório e preconceituoso quer dar a entender ao outro, de forma enfática, que o mesmo é “[...] sombrio, tenebroso, malvado, sujo” (HOUAISS, 2001, p. 2006). Conforme Niemeyer e Silva (2000, p. 7), “[...] os apelidos pejorativos anulam a dignidade do homem; desumanizam a pessoa e desenvolve-se um estereótipo: a cor preta contamina, suja, polui física e socialmente”.

Além das chacotas e apelidos negativos que recebem, muitas crianças negras são estigmatizadas como violentas, insubmissas, rebeldes. Todavia uma análise menos superficial ajudaria a entender que essa violência está relacionada aos processos de discriminação que a sociedade impinge a essas crianças, as quais têm sido historicamente provocadas no seu cotidiano, como relata **Rubi**:



E lá vinha pai, lá vinha mãe. “Não sei porque esse menino está na escola, onde já se viu, bateu no meu filho. Só porque meu filho falou isso, ele já bateu no meu filho”. Então, era aquela coisa, né? Meu pai era sempre chamado na escola [...]. Às vezes eu falava: “Não pai, não vou brigar mais”. Aí, ia pra escola, tava lá dentro, vinha uma turma de moleque: “ Negro preto de subaco fedorento, bate a bunda no cimento pra ganhar mil e quinhentos”. Eu esquecia do que eu tinha prometido pro meu pai e já ia atrás e sabe... já brigava.

**Rubi** afirma que, ao ser constantemente agredido de forma verbal pelos colegas, passava constantemente por muitos desafios, evidenciando que o negro assume uma postura de luta em relação à vida e a tentativa de superação da própria mágoa. “Você sempre via aquela questão de você ser..., de você ser preterido nas situações. Eu não tenho mágoa..., se o negro fosse carregar mágoa ele ia ficar magoado o tempo todo, a vida dele toda”.

Apesar de tudo isso, em relação aos seus próprios professores, doze entrevistados afirmaram que tiveram bom relacionamento com eles, ainda que de forma naturalizada, conforme veremos adiante em relação às pessoas que foram importantes em suas vidas. Isso confirma o tipo de racismo brasileiro que é sutil, mas nem por isso menos nefasto na vida do afro-brasileiro.

Os professores de **Turquesa** sempre interferiam, ainda que sem um conhecimento mais aprofundado das questões, acerca dos preconceitos construídos historicamente na sociedade.

Um ou outro sempre falou, mas a professora sempre interferia [...] as professoras que eu tive foram maravilhosas, sabe? Não faziam diferença e falavam assim... “Professora, tal pessoa me chamou de pretinha”. “Ah ela é pretinha mas, olha só, ela é boa aluna, é caprichosa, ela é melhor que muita gente aqui, e Deus não olha a cor. Ele olha dentro da pessoa... Ele ama da mesma maneira. Então, eu sempre tive ótimas professoras, que trabalharam muito bem essa questão ai, sabe?”

Silva (2004, p. 88, grifo do autor) critica a perspectiva acerca das diferenças culturais, que “[...] apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade”. Afirma, ainda, o autor que “[...] apesar de seu impulso aparentemente generoso, a idéia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra ‘tolerância’”.

A tolerância se insere no contexto de uma visão eurocêntrica de mundo, que desconhece a participação de africanos e afro-brasileiros na construção intelectual e material do Brasil. Mais do que tolerar as diferenças, é necessário analisar os processos pelos quais as diferenças são produzidas nas relações sociais, analisar as diferenças enfatizando não apenas os aspectos de humanidade, e sim por uma perspectiva crítica, que analisa as diferenças sociais não como características essencialmente humanas, mas como uma construção social e histórica da própria sociedade.

A experiência da discriminação não foi muito percebida pelos professores deste estudo em sua infância, em relação aos seus próprios professores, uma vez que ela, na maioria das vezes, não se manifestava de forma imediata, frontal e direta. Em relação aos colegas a discriminação foi mais assinalada e sempre associada a sentimentos de angústia, sofrimento e indignação, tornou-se mais acentuada na adolescência, como veremos no capítulo a seguir.

## 5 A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PRESENTE NO CONTEXTO DA ADOLESCÊNCIA DO SÉCULO XX

### 5.1 ADOLESCÊNCIA, TRABALHO, ESTUDO, RELACIONAMENTOS E PRECONCEITO

As lembranças dos professores relativas à adolescência estão situadas entre a escola, o trabalho, a pobreza, as experiências de namoro e, especialmente os amigos, conforme veremos adiante.

Em um contexto de cidade pequena, na década de 60 do século XX, o “adolescer” dos quatorze professores deste estudo não ocorreu de forma tranqüila como à primeira vista se apresenta, uma vez que, em seus depoimentos, estão presentes os conflitos pessoais e sociais. Alguns aspectos de suas vidas convergem de forma semelhante; em outros, há idiosincrasias.

Todos os professores foram unânimes em sustentar a importância dos estudos nessa fase de suas vidas. Nove deles, mesmo pobres, afirmaram ter começado a trabalhar cedo, todavia, recebendo remuneração somente após o Ensino Médio. Isso não significa que os mesmos não auxiliaram seus pais, de uma forma ou de outra, antes disso.

Cinco, dos quatorze professores entrevistados, tiveram que trabalhar logo cedo, o que dificultou a formação escolar. Apesar da pobreza e das dificuldades dela decorrentes, persistiram nos estudos, como relata o professor **Citrino**:

[...] eu tive uma adolescência..., continuei o estudo, mas trabalhando. Nesse período, estudava à noite [...], em 64 [...], trabalhando e estudando. Trabalhando como servente de pedreiro, como ajudante de serralheria, cavando fossa, ajudante..., o que aparecia..., fábrica de lambril, trabalhei em fábrica de blocos, né? Você tinha que fazer um ano de estudo pra poder fazer o ginásio, então eu fiz esse um ano e comecei o ginásio.

**Citrino** afirma que teve necessidade de trabalhar desde a infância e, por isso, não vivenciou grandes mudanças com a chegada da adolescência. Aos quinze anos, com a morte do pai, tornou-se responsável pela família e foi necessário buscar proventos, fazendo “[...] o que aparecia”.

Além da pobreza, **Citrino** rememora, nesse momento, os tempos difíceis vividos na década de 1960, em razão do Regime Militar – uma época de intensa repressão, quando as palavras tinham que ser cuidadosamente escolhidas, já que havia um rígido controle sobre o professor, especialmente “o professor de Educação Moral e Cívica... Naquela época, era uma época pesada para discutir isso, né?, por causa do regime militar”.

O Regime Militar teve início em primeiro de abril de 1964, quando os militares derrubaram o presidente João Goulart e ocuparam o poder por meio das armas, resultando no arquivamento das propostas nacionalistas de desenvolvimento por meio das Reformas de Base, dando seqüência a uma longa tradição intervencionista que remonta aos séculos anteriores da nossa história. Ainda antes da Proclamação da República e durante a época escravista, registraram-se inúmeros episódios de participação dos militares na repressão contra lutas populares (BRASIL..., 1985).

Esta época foi marcada pela tortura rotineira, pelas mortes e desaparecimentos, inspirando temores e exigindo cautelas, como afirma o Professor **Citrino**: “Muito cuidado! Então... um professor para dar aula de História tinha que ter uma carteirinha do Dops - Educação Moral e Cívica, OSPB e História [...]. Era repressão mesmo..., do regime militar...”.

Quanto aos seus estudos, com muitas dificuldades, **Citrino**, mesmo tendo que estudar em colégio particular, não desistiu. Sem condições de pagar, ficou devendo algumas mensalidades. Nesse momento, com os olhos marejados, ele relembra a ajuda e o incentivo da diretora do colégio em que estudava.

No segundo grau, estudei em colégio particular. Meu pai já tinha morrido e meu irmão mais velho tinha ido para outra cidade. Eu trabalhava..., eu era o chefe da família e pagava para estudar. Uma vez a secretária disse que eu estava devendo, mas a diretora disse: “Não, não. Ele não está devendo nada”, e me ajudou, né?

**Diamante**, um outro professor, antes dos quatorze anos de idade, começou a trabalhar, porém ainda assim, relembra que era um “ótimo aluno”, pois conseguia conciliar trabalho e estudo, além de se destacar entre os colegas de sala de aula no período noturno.

Minha adolescência..., vou considerar assim um período..., a partir dos quatorze anos, eu tive que estudar à noite. Eu trabalhava durante o dia. Trabalhei numa banca de jornal – foi meu primeiro emprego. Tinha [...] de treze para quatorze [...]. E novamente eu volto

a ser um ótimo aluno..., também, considerando as características da escola, né?... e, principalmente, ao fato de ser escola noturna.

O professor situa-se como adolescente a partir dos treze anos de idade, pois segue o que à época estava definido, ou seja, que a adolescência é uma fase que se inicia em torno de uma determinada idade. Este professor, conforme já analisado anteriormente, passa por uma fase em que diminui seu aproveitamento na escola, repete de ano, mas sustenta que volta, na adolescência, a ser um bom aluno, destacando-se dos demais colegas do noturno, os quais tinham um aproveitamento menor que os do período matutino – já que, entre outras razões, os alunos do noturno necessitam, também, trabalhar.

Um outro professor, **Rubi**, apesar de vivenciar alguns problemas no início de sua escolarização, conforme vimos em sua infância, afirma que era, também, um ótimo aluno. Ele tinha facilidade com as disciplinas exatas e, por isso, era sempre procurado pelos colegas, que se aproximavam por “interesse”, mas, com o passar do tempo, esses relacionamentos se transformaram em amizades verdadeiras:

No segundo grau, eu já lembro de alguns amigos. Esses amigos que tiveram essa possibilidade, no sentido..., interessados, mas depois nos tornamos amigos e alguns deles e..., com alguns deles, até hoje nós mantemos laços de amizade..., até hoje.

As narrativas destes professores sobre seu desempenho escolar contrariam aqueles que se habituaram a ver e a pensar o afro-brasileiro como incapaz intelectualmente. Eles afirmam que foram alunos esforçados e estudiosos, como **Rubi**, por exemplo, que era procurado pelos amigos/as por seu conhecimento na disciplina de Matemática, estereotipada como complexa no meio escolar.

Os negros são, segundo Ribeiro (2001, p. 75), equivocadamente, no cotidiano escolar, “[...] julgados como apáticos, desinteressados, preguiçosos, bagunceiros, malcriados, quando não considerados deficientes, anormais, com problemas”. Uma outra autora, Souza (1983, p. 29), na mesma linha de pensamento, sustenta que, no imaginário coletivo, há um consenso sobre a incapacidade intelectual do afrodescendente.

Ele é o irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o exótico. Cada uma delas se expressa através de falas características, portadoras de uma mensagem ideológica que busca afirmar a linearidade da

'natureza negra' enquanto rejeita a contradição, a política e a história em suas múltiplas determinações.

Os professores entrevistados, embora com grandes dificuldades, foram, em sua maioria, alunos que valorizavam os estudos e o desempenho escolar pode ser considerado de bom a ótimo. Gomes (1994) situa a importância da educação formal e da carreira no serviço público no projeto de ascensão social da população negra, como é o caso dos professores deste estudo que, além de valorizarem os estudos na infância e adolescência, estão continuamente estudando, fazendo especialização e outros cursos para o desempenho em sua profissão.

Uma outra questão que **Rubi** rememora de sua adolescência é a experiência do preconceito racial que vivenciou ao não ser convocado, após ter sido aprovado em um concurso público em uma agência bancária. Nessa época, trabalhava na zona rural durante o dia para ajudar a família e estudava à noite, pois seu pai era professor celetista em início de "carreira" e, por isso, tinha muitas dificuldades financeiras.

[...] mesmo meu pai já sendo professor [nessa época..., professor celetista..., pegava dez aulas..., então nunca chegou a passar fome mesmo, mas a dificuldade era muito grande. Então, eu trabalhava na roça..., carpia..., chegava em casa seis horas, tomava banho correndo e ia pra escola.

Os alunos do curso de contabilidade tiveram a oportunidade de participar desse concurso. Para **Rubi**, era a oportunidade de ascensão social, como ele afirma: "[...] sonhava... sinceramente...". Sabia de sua capacidade intelectual e conquistou o segundo lugar, mas não foi chamado, sendo preterido por aquele que foi aprovado em terceiro lugar. Ao buscar explicações para tal fato, afirma o professor que, à época, o gerente lhe pediu "garantias":

Os outros... os brancos entraram sem nada, mas pra mim ele pediu garantias, dizendo que lidavam com grandes somas de dinheiro e que precisavam de garantias [...], mas ele achou que eu não iria conseguir. Então eu fui atrás de um descendente de espanhol, e conversei..., olha está acontecendo assim..., assim... Fomos ao banco e ele falou: O que esse menino fizer aqui eu assumo, porque esse menino é muito bom e tal...

No entanto, o professor destaca que nunca foi chamado para assumir o emprego no banco: "A conclusão do assunto é a seguinte: até hoje eu não entrei

nessa vaga”. Seus amigos ficaram indignados e tentaram ajudá-lo, mas não obtiveram sucesso, de acordo com essa afirmação:

Passados uns tempos, uma daquelas alunas [...] se tornou minha amiga..., até hoje. Aí, ela falou... você foi chamado?... minha prima passou em sexto lugar e foi chamada... Isso criou uma certa comoção..., uma coisa..., pra tentar me colocar lá na marra, mas... Depois, eu conversando com esse senhor espanhol, ele me disse: “depois o gerente me ligou e disse que não ia dar, porque você é negro...”.

**Rubi** teve a oportunidade, passou no concurso, mas não passou pela malha do preconceito da sociedade. A situação marcou-o profundamente: “Ah..., foi difícil..., porque você perde o estímulo..., você perde né?...”. A fala de **Rubi** concorda com as afirmações realizadas por Ribeiro (2001) de que nem mesmo sendo o melhor é garantido ao negro ter visibilidade ou êxito na sociedade capitalista.

No mercado de trabalho, há um mecanismo de seleção conhecido como “exige-se boa aparência”, o que exclui o negro, reproduzindo boa parte das desigualdades raciais de ocupação e renda (DAMASCENO, 2000). Os jovens afro-brasileiros são excluídos e acabam por se excluírem na maioria das ocasiões, visto que sabem que o padrão de beleza da sociedade ainda é o europeu.

Diante das dificuldades, da falta de conhecimento e da desvalorização da etnia negra, os afro-brasileiros tentam “embranquecer-se”, renegando, em muitas ocasiões, suas origens, pois, na disputa por cargos e funções com homens e mulheres brancos são punidos com palavras, como “[...] negros que não se enxergam” ou “[...] negros atrevidos que não reconhecem o seu lugar” (SANTOS, 1981, p. 58).

O homem negro, ao assimilar a ideologia presente na sociedade, busca ocultar ou disfarçar seus traços de africanidade e, por conseguinte, termina renegando os seus iguais, já que o homem branco é apresentado não só como padrão de beleza, mas também de moralidade.

**Rubi** experimentou o preconceito em sua forma mais perversa: a negação de seus direitos conquistados, a humilhação de ter que procurar um homem branco para atestar a sua idoneidade; a dúvida acerca da sua dignidade. Por quê? Em razão do preconceito, da negação do outro diferente, do estigma produzido para subalternizar o outro.

Destacamos, no entanto, que apesar das marcas negativas impostas pelas experiências de discriminação, o homem negro se reconstrói também positivamente. A superação desses entraves, conforme Gomes (2003, p. 178), depende de pessoa para pessoa e de vários “[...] espaços e agentes que interferem no processo de rejeição/aceitação/ressignificação do ser negro”.

Nesse rico processo de ressignificação do ser negro, insere-se de forma especial o seu círculo de amizade – os amigos – que produzem a alegria, o conforto e o calor humano necessários na (re)constituição da auto-estima do/a jovem negro/a. O círculo de amizade dos professores entrevistados foi construído com moradores vizinhos, na escola, na instituição religiosa. Muitos deles fizeram amizades na escola primária (atualmente, séries iniciais do Ensino Fundamental), foram juntos para a universidade e ainda, hoje, são amigos.

Sorridente, **Âmbar** fala que seu círculo de amizades não era restrito, pois se relacionava bem com todas as pessoas de diferentes etnias. Ela relembra com leveza que teve muitas amigas orientais, uma vez que seus pais trabalhavam na feira; muitas amigas negras e rememora que a principal preocupação destas era com o cabelo afro: “[...] o que dava para fazer com o cabelo?”

Eu tive amizades, também..., com pessoas da mesma cor. Nossa, tenho muitas amigas da mesma cor, inclusive a gente ficava comparando o que fazer com o cabelo, sempre o cabelo. O que estava na moda, o que dava pra fazer. Também com pessoas claras, bastante também..., Meu círculo de amizades foi sempre bem..., assim..., com pessoas de todas as cores.

A fala de Âmbar sobre o cabelo crespo: “sempre o cabelo”, revela que o cabelo ocupava as suas principais preocupações. Gomes (2003) afirma que o cabelo afro é um ícone na identidade do negro e constitui-se em um elemento cultural muito significativo, por meio da manipulação do cabelo, ele recria, reconstrói e ressignifica sua cultura, como os africanos negros da diáspora<sup>4</sup> o faziam.

Ver a manipulação do cabelo do negro e da negra como continuidade de elementos culturais africanos ressignificados no Brasil poderá nos pôr em contato com a história, memória e herança cultural afro-brasileira (GOMES, 2003, p. 180).

---

<sup>4</sup> Diáspora negra: dispersão do povo da África pelo mundo todo.



Lody (2004, p. 59) afirma, em seu livro *Cabelos de Axé: identidade e resistência* que “[...] pentear e mostrar os cabelos é comunicar, receber reconhecimento da cultura, manifestar beleza e padrão estético”.

Para **Turmalina**, o fato de ter muitos amigos a ajudou a suportar o preconceito e a discriminação. Ela também relembra muito os amigos e a facilidade de se relacionar com as pessoas: “Eu tinha muitos amigos, quando eu saía, minha mesa ficava lotada [...]. Tenho bastante facilidade de relacionamento com as pessoas, isso facilita você ser aceita, né?”.

Snyders (1988) confirma que o grupo dá segurança e um sentimento de força comum em um desejo, uma procura de igualdade, a qual acena para uma esperança de trocas, de comunicações em pé de igualdade. No grupo, o jovem pode se exprimir tal como é, sem necessidade de usar disfarces ou máscaras.

**Alexandrita**, uma outra professora, relembra que, na fase da adolescência, não sentiu tanto o preconceito, porque tinha um grupo de amigos e se sentia bem com eles.

Na adolescência, eu não tive mais esse problema não. Na adolescência eu já tinha formado meu grupo de amigos, né?... e, normalmente, era assim na escola..., os alunos que você tinha estudado antes continuavam.

Ao terminar o Ensino Médio, foi procurar emprego em uma tradicional loja de departamentos em Maringá. Nessa loja, ela se deparou com o preconceito de forma cruel quando ouviu as seguintes palavras: “Se for para faxineira, tudo bem”. Ela respondeu: “Eu não estudei tanto para trabalhar como faxineira”. Esse acontecimento a deixou profundamente decepcionada, mas isso provocou-lhe um desejo maior de estudar.

Para a maioria dos professores, a adolescência foi um momento em que o preconceito foi mais experienciado, enquanto crianças não tinham compreendido a sua dimensão. **Esmeralda** mostra bem essa situação ao fazer a seguinte afirmação:

Minha adolescência também foi..., ah..., normal..., bastante amigas..., saía bastante. Quando a gente tá assim, maior, aí a gente sente mais. Quando criança, talvez, não percebe, né?... mas..., ah..., muitas vezes, assim que você discutia, daí você vê preconceito! [...] Então, já discuti, sim. Eu acho que, de adolescente, não assim, mas, na escola, percebe-se mais. Porque você já compreende mais as coisas, né?

**Turmalina**, ao relatar seu tempo de adolescência, relembra das paqueras, dos namoros e afirma que sentiu o preconceito de forma mais intensa nessa fase de sua vida pela dificuldade em estabelecer relacionamentos afetivos interculturais.

A gente sente mais..., eu sentia, sim. Quando a gente saía com os amigos, por mais que a gente era elegante..., eu era muito elegante. Era muito magra, alta, mas sempre percebia que na hora de arrumar algum paquerinha, um namorado, assim, você nunca arrumava.

Ela percebia que os rapazes preferiam as moças brancas, apesar de **Turmalina** ser considerada elegante por algumas pessoas, porém não era o bastante para romper a barreira do preconceito. Esta questão é mais profunda: “[...] as idéias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura” (CROCHIK, 1997, p. 12), portanto vai além do indivíduo. De forma compensatória, **Turmalina** realiza uma outra afirmação a respeito de si própria:

Tinha na época bastante discriminação..., mas eu não fazia muita questão não, porque eu nunca me interessei por homens brancos..., sempre gostei de homens negros, inclusive eu tive dois relacionamentos com homens negros e me casei com um negro, mas a gente sentia, sim, que havia diferença. Eu percebia, sim, que os meninos preferiam as meninas brancas, mesmo que as pessoas falavam: Ah! você é linda, como você é linda!

**Rubi** vivenciou muitas situações de preconceito na adolescência. Avalia, no entanto, que, nesse período, a discriminação étnica piorou. Apesar de sustentar que não guarda mágoa, observamos que ela está presente em sua vida:

É a mesma coisa, se for caminhar nessa questão do preconceito, do racismo..., é a mesma coisa. É dificuldade que você sempre, você sempre encontra... Você sempre via aquela questão de você ser..., de você ser preterido nas situações. Então, se tinha uma festa, você não dançava, porque você acha, né? Quando que uma menina daquela ia dançar com um negro? Jamais!

Ribeiro (2001, p. 122) afirma que “[...] a situação do negro é de luta constante, mesmo quando ela não é visível [...]”. Salienta, ainda, a autora que ele vive em constante estado de alerta para se defender e identifica as atitudes preconceituosas que lhe possam causar constrangimento, ou mesmo alijamento de seus direitos. Por essa razão, **Rubi** enfatiza na sua fala: “Você sempre via aquela questão de [...] ser preterido”.

O professor argumenta que, muitas vezes, o negro procura uma pessoa branca para casar-se, visando fugir do preconceito para que seus filhos sejam menos discriminados.

É que a pessoa não consegue se colocar no lugar, entender que muitos negros pensam: Se você não pode vencer seu inimigo, junte-se a ele. No sentido desse pensamento que é uma verdadeira hegemonia da nossa sociedade, que se a pessoa não pode verbalizar porque dá cadeia, mas os atos dele faz pra colocar as pessoas...

Este relato evidencia elementos importantes: a invisibilidade do preconceito, a sua forma sutil de estar presente, a dor e o sofrimento que destroem a subjetividade do ser homem. A fuga, a saída está na possibilidade de um casamento intercultural, conforme afirma o professor:

Então, a pessoa pensa o seguinte, eu sofri [...], mas, nós pensávamos assim, vamos nos casar com uma mulher branca, pelo menos nossos filhos vão sofrer menos preconceito que nós. Nós percebíamos que aquele que, mesmo negro, tem o cabelo um pouquinho melhor, tem a pele um pouquinho mais esbranquiçada...

Seu depoimento destaca a violência impingida ao homem negro, que passa a acreditar que as características que o identificam dentro de uma cultura é inferior: a miscigenação dos filhos produzirá um cabelo “um pouquinho melhor” e uma pele “um pouquinho mais esbranquiçada”. Essa situação ocorre porque, ideologicamente, lhe foi inculcado que o cabelo do negro é “ruim”, é inferior; que a pele branca é superior, é bela.

A experiência vivida por **Rubi**, nesse aspecto, é bastante conflituosa, uma vez que o mesmo foi censurado em sua tentativa, conforme está expresso nas palavras que seguem:

Eu passei por uma situação dessas, onde o pai de uma ex-namorada [...] me chamou e falou: - Olha, na minha família não tem..., não tem..., ele usou a expressão assim, nenhum preto, e não vai ser você que vai entrar. É o seguinte: - eu não quero ver minha filha, filha única..., não quero ver ela chorando pelos cantos... dizendo que está sofrendo preconceito dos avós, e foi colocando “n” coisas. [...]. Então, essa questão de dizer assim: Ah! somos todos iguais...

Crochik (1997, p. 54) afirma que, até a década de 20 do século passado, a inferioridade atribuída pelos homens brancos aos homens negros não era

considerada como preconceito, mas como “[...] uma percepção adequada da realidade”. Com o surgimento dos movimentos de direitos civis favoráveis aos negros, fortaleceu-se a idéia de igualdade entre as diferentes etnias, e aquela forma de percepção da realidade passou a ser considerada, do ponto de vista da psicanálise, até mesmo “[...] fruto de distúrbios psíquicos”.

Essa afirmação do autor auxilia-nos a compreender melhor a experiência do professor **Rubi**, pois a igualdade foi estabelecida em documentos, em discursos, mas culturalmente não sofreu transformações.

**Rubi**, embora reafirme que não tem mágoa, demonstra que foi marcado por essas situações e, às vezes, entra em profunda tristeza diante dessas circunstâncias, como pudemos perceber ao longo da entrevista e neste relato:

Um dia nós estávamos discutindo essa questão do preconceito e eu peguei a palavra e comecei a parafrasear uma propaganda: “O câncer não dói. Pelo menos em mim. Pelo menos agora. Porque eu não tenho”. Eu falei, eu desautorizo qualquer pessoa branca, que não esteja muito engajada nessa luta, a traduzir o que um negro pode sentir em relação ao preconceito [...], as pessoas sofrem, são discriminadas, são espezinhas e as brincadeiras que você passa a vida toda ouvindo, né? ... os gracejos.

As pessoas tentam minimizar o preconceito, todavia para o negro não é fácil ser submetido aos gracejos e chacotas de pessoas que não têm noção do seu significado. Elas colocam o negro em posição de inferioridade, de humilhação, de homem aculturado, primitivo.

O relato da professora **Âmbar** mostra as dificuldades que vivenciou nos relacionamentos afetivos, sobretudo nos namoros, em razão da condição de ser negra: “Na adolescência a questão maior era do namoro, da paquera, né? Por quê? Porque, às vezes, você chegava, tava paquerando um rapaz e tal. Aí, o outro falava assim: ‘Ah! imagina, olha só..., você acha?’”.

Tais valores estão atrelados às relações de poder: do poder econômico, da dominação, do autoritarismo, do totalitarismo, do modelo imposto pela cultura hegemônica produzida pelo capitalismo, que estimula a desigualdade entre os homens. **Âmbar** se sentia inferiorizada:

Quer dizer, só o físico que contava e até hoje, às vezes, eu me sinto minorizada pela cor, né? Às vezes eu me sinto minorizada sim, mas não pesa tanto, na adolescência pesava sim, na adolescência, porque você tem amiga toda bonitinha, arrumadinha, cabelo

arrumado, penteava o cabelo, ficava bom [...], aí saía. Os garotos ficavam todos, com quem? Com as meninas que tinham a beleza externa, né? [...] Às vezes eu ficava de lado.

A referência à estética hegemônica não condiz com a estética do homem negro, da mulher negra: o formato do nariz, o cabelo crespo, a cor da pele, os lábios do afrodescendente não se enquadram na maioria das imagens que são colocadas como positivas e superiores no cotidiano. Como explica Ribeiro (2001, p. 46),

Enquanto a criança branca vai introjetando os aspectos positivos dos estereótipos, como beleza, pele branca, superior, mais inteligente, a criança negra vai assumindo os aspectos negativos, tais como o de inferioridade estética e menos capacidade mental. Dessa forma, a criança negra desenvolve um sentimento de inferioridade diante do branco, que poderá acompanhá-la durante toda a sua vida.

E quando esse preconceito é gerado no interior da própria família, advindo da mãe? **Safira** é filha de pai negro e mãe branca, portanto, de um casamento inter-racial. Na adolescência, percebeu que sua mãe preocupava-se muito com a cor de sua pele, herdada de seu pai. Seus irmãos eram brancos como sua mãe e esta diferença a perturbou muito, de forma intensa:

[...] a adolescência eu acho que é mais difícil [...], na realidade eu não me aceitava muito. Eu me sentia mais..., eu me discriminava mais do que os outros [...] porque eu me questionava muito, até porque minha mãe é branca [...]. Eu tenho irmãos que são brancos. Então, eu me questionava muito: por que eles, brancos? E eu.... Por que a minha vida é assim?

O seu sofrimento, causado por ser diferente de seus irmãos, foi vivido de forma solitária, guardando para si as suas indagações: Por que eu não sou branca como meus irmãos?

Somente na adolescência é que **Safira** passa a ter mais clareza de que sua mãe é preconceituosa, embora tivesse se casado com um negro: “A minha mãe, a gente percebe isso até hoje, mas na adolescência foi bem marcante porque ela demonstrava preconceito [...] pela aceitação, pela cor da roupa”. Sua mãe incutiu-lhe que algumas cores de roupa não ficava bem para mulheres negras:

A cor da roupa era muito marcante pra mim. Até hoje, por exemplo, eu não consigo pôr amarelo, eu não consigo pôr vermelho. Porque ela dizia assim, sempre, desde bem pequenininha, que essas cores não ficavam bem pra gente negra, o amarelo não ficava bom, o

vermelho não ficava bom. Então, a gente sempre usou branco, azul. Até hoje, eu puxo mais pra essas cores, mas isso começou desde a gente bem nova, porque ela nunca colocou essas cores na gente, achava que aquilo salientava mais a cor negra. Ela chamava muito a atenção nossa pra isso.

A mãe de **Safira**, claramente, rejeitava a cor da pele de sua filha, tentando disfarçá-la por meio das cores das roupas que sugeria. A marca da diferença desta professora começou em sua própria casa. Nesse contexto, o branco, conforme Souza (1983, p. 26), “[...] é o proprietário exclusivo do lugar de referência, a partir do qual o negro será definido e se autodefinirá” para afirmar-se ou para negar-se. O branco é tomado como marco referencial e, assim, “[...] a espontaneidade lhe é um direito negado”, já que a diferença é entendida como se o negro fosse inferior e subalterno ao branco.

O preconceito da mãe de **Safira** levou todas as filhas a se casarem com homens brancos, conforme podemos observar nesta fala:

Minha mãe tem cabelo liso, é branca. Mas, a gente percebe isso, até hoje, que ela tem um certo preconceito ainda..., por exemplo, as filhas não casaram com maridos negros, não teve, e ela não gostava também. Então, se a gente namorasse um negro ela não gostava muito, né? Todas nós casamos com branco, ninguém tem marido negro.

Desde a infância, o negro recebe uma carga de informações equivocadas sobre si mesmo. **Safira**, em sua família, não foi instrumentalizada acerca de sua etnia, ao contrário, introjetou, por intermédio, de sua mãe, valores estéticos brancos, o que se tornou mais doloroso na adolescência, a não aceitação de seu próprio corpo e a decorrente tentativa de esconder-se. Ao tratar da dor da aceitação do corpo negro, Ribeiro (2001, p. 47) afirma que

A perniciosidade de tudo isso é que os seus inimigos se alojam no seu próprio corpo, não tendo como fugir dele, uma vez que já está estabelecida através de um terrorismo estético que permeia toda a sociedade, que reafirma a todo momento que os valores nobres são brancos. Habita ainda no inconsciente coletivo brasileiro a negação da pele escura nos padrões de beleza, o que prevalece é a ditadura do branqueamento.

Uma razão para o preconceito dessa mãe pode ser, segundo Ribeiro (2001, p. 46), “[...] por ignorância ou por puro embranquecimento”. Podemos dizer que

**Safira** nasceu e sobreviveu imersa em uma ideologia que lhe foi imposta pelo branco como ideal a ser atingido e que endossa a sua luta para realizar este modelo.

Santos (1981, p. 68) destaca que mães suburbanas “dedicadas” desejam que as filhas se casem com “[...] alguém menos escuro para ir limpando o sangue [...], para terem menos obstáculos na vida”. Este processo, segundo o autor, não é consciente, visto que embranquecer se tornou uma obsessão ao negro, para fugir do sofrimento decorrente da discriminação presente na sociedade e, além disso, revela a introjeção do racismo nas suas próprias vítimas.

No relato de **Pérola**, outra professora, o que sobressai é a pobreza desde a infância e durante toda a adolescência. Ela viveu numa situação de extrema pobreza. Mesmo no período de sua formação inicial como professora, em nível médio, recebeu da própria escola o seu uniforme, cuja doação foi guardada em segredo. Entre risos e caretas ela relembra sua adolescência.

Muito pobre, não era uma adolescência como a dos outros [...]. Na Escola Normal, eu era a mais pobre, tanto que eles me davam uniforme, [...] eu ganhei uniforme, mas ninguém percebia. Passava tão bem aquela roupa..., aquele uniforme. Tão engomadinha, arrumadinha, limpa. Lavava, passava aquele uniforme, mesmo que..., eu ia a pé, aquela poeira.

A importância dada aos estudos era tão grande que a professora **Pérola** relembra que, apesar de todas essas dificuldades, nunca faltou ou chegou atrasada à escola: “[...] tinha muitos alunos, ia todo mundo a pé, chegava sete horas, nunca me lembro de ter chegado atrasada, nunca cheguei”.

A sua situação de extrema pobreza deu-lhe uma visão de mundo diferenciada de seus colegas em razão da própria condição concreta de vida. A pobreza ajudou esta professora a desenvolver uma visão diferente de seus colegas na escola, que não passavam pelos mesmos problemas que ela: era inquiridora, questionava a realidade dura em que vivia.

Então eu me lembro que eu participava muito da aula, era muito questionadora, mas eu era muito agressiva também, eu acho que mais pra me defender. Não com ninguém, mas nos debates [...]. Era o finzinho daquela época da ditadura. Eu não entendia muito de política, mas como eu era muito pobre, eu sentia muito na carne, e tinha um professor que..., sempre gostei de escrever, escrevia bastante – então o professor W deu uma prova sobre as questões do Brasil. Eu lembro que eu escrevi com tanta gana. Era papel almaço, eu fiz, eu preenchi o papel almaço inteirinho. Como eu não entendia

de política assim, da política como ideologia, mas eu entendia como pobre, do dia a dia, não tinha malícia, era inocente. Eu não sabia que, pelo que eu escrevia, podia ser presa.

A ditadura, como vimos antes, gerou um medo nas pessoas, mas **Pérola**, sem ter consciência disso, conseguiu expressar seus sentimentos reais e recebeu a aprovação do professor, o que foi um incentivo para continuar escrevendo. A apreciação pela leitura e sua facilidade em escrever foram decisivas em sua escolha pelo Curso de Letras, como veremos adiante.

Uma outra professora, **Ametista**, afirma não ter tido muitos amigos, seus pais eram “fechados” e ela foi criada em um sistema um tanto isolado. Ela teve uma infância difícil, seu pai envolveu-se em jogos de azar, bebidas e, logo após, teve uma enfermidade e morte precoce.

Meu círculo de amizade sempre foi muito restrito. Muito. Já..., da minha mãe ter nos criado assim, porque minha mãe nunca foi assim de... pessoas... Ela tinha amizade com todos, mas... O meu pai também era assim, fechado... Tinha pessoas negras que nós freqüentávamos no sítio, né? Até a gente questiona assim hoje, quando eu sento pra conversar com meus filhos, a gente lembra que nós não tivemos amigos negros, todos nossos amigos eram de pele clara [...].

O próprio negro, vivendo em uma sociedade preconceituosa, torna-se ele mesmo preconceituoso, afastando-se de seus iguais, em uma busca contraditória, visando romper com a discriminação sentida e comprovada em seu cotidiano, não percebendo, porém, que está contribuindo para que esta se perpetue. Nesse sentido, o Movimento Negro tem feito um trabalho de conscientização, salientando a importância e a necessidade do homem negro, da mulher negra valorizar-se como tal. Destaca, também, a importância de unir-se em um projeto de cidadania que supere as desigualdades existentes, em uma intensa luta contra a correnteza do preconceito.

Uma outra situação, diferente de um movimento, na busca do fortalecimento pessoal, a formação de grupos pode não ser o melhor caminho. Muitas vezes, os objetivos desejados pelo grupo estão sujeitos à imprecisão: o indivíduo pode unir-se tanto para o melhor como para o pior e os piores hábitos podem ser desenvolvidos pelo grupo. **Topázio**, em meio aos paradoxos de sua narrativa, afirma: “eu vivi”.



Minhas amizades nessa época eram boas [...], mas..., assim..., como eu posso falar pra você? Boas amizades para aquela época. Hoje eu diria que aquelas pessoas não seriam boas amizades. São pessoas que me levaram para o vício, que me levaram para o alcoolismo, que me levaram para as drogas, né?... Eu cheguei a ser usuário de drogas. Então, hoje, não seriam boas amizades, mas, naquela época, eram meus amigos, minha turma, né? Era a turma com quem eu me identificava, né?

Este professor, ao lembrar-se de sua adolescência, revive o seu passado, julgando-o tumultuado e, ao mesmo tempo, tenta explicar, no presente, as questões ainda não resolvidas. Ele vai lembrando, recuperando os acontecimentos, rindo e desvendando para si mesmo a lógica que não percebeu naquele momento. Hoje, ele define como um momento tumultuado.

O grupo evidencia, segundo Snyders (1988, p. 27), “[...] o desejo, o sonho de igualdade diante das desigualdades exacerbadas”, o sonho de ter “[...] um bom ambiente”, mas o indivíduo é obrigado a reconhecer que, mesmo nos grupos de jovens, os ambientes são, muitas vezes, hostis, não há discussão genuína, compreensão. **Topázio**, ao lembrar de sua adolescência, traz à memória a turma, o grupo de amigos, a prática da capoeira, mas também as brigas, as confusões em que se envolvia constantemente e explica:

Pra ter..., hoje eu acho que era uma maneira de eu me impor, né? [...] na época, eu já jogava capoeira [...] e era uma coisa rara em Maringá. Hoje, capoeira em Maringá, você vê em todo local uma academia de capoeira, mas naquela época era raro..., 1980, 1981. Tinha muita briga, muita confusão, mas apesar disso eu era uma pessoa querida pela turma.

A capoeira é uma manifestação da cultura afro-brasileira que inclui a luta, a dança com acompanhamento de instrumentos musicais, como o berimbau, pandeiro e atabaque, palmas e cânticos. Foi desenvolvida pelos escravos negros brasileiros como manifestação da luta pela liberdade.

Entre contradições, avanços e recuos, as memórias são trazidas e relatadas em uma sobreposição de fatos que não se dão harmoniosamente, e nem mesmo de forma linearizada. Na vida e nas lembranças que são organizadas a partir do olhar do presente, aparecem as idas e vindas, os avanços e retrocessos, inexplicáveis muitas vezes, antagônicos, com descontinuidades, rupturas, em que aparece o

movimento dialético da vida humana que não pode ser representado pela linha reta, determinada.

O diálogo que estabelecemos com **Topázio** provoca-o profundamente, a tal ponto que chega a realizar algumas confidências pessoais e, como tal, não podem ser aqui reveladas. Em seguida, retoma sua fala na qual afirma ter voltado à escola onde enfrentou problemas de racismo, conforme veremos posteriormente, para conversar com colegas, em sua tentativa de perdoar e ser perdoado perseguindo um novo recomeço.

**Diamante** relata que tinha muitos amigos. Os amigos, segundo Snyders (1988), fazem parte da cultura primeira, que não pode ser desvalorizada. Ela é não apenas um ponto de partida, mas matéria-prima constante para ir-se além, em direção à cultura elaborada.

Com seus amigos, além de amizade, compartilhava de um objetivo mais específico – uma visão política de sociedade. Ainda no Ensino Médio, **Diamante** já foi constituindo essas amizades e que, segundo Snyders, já está relacionada com a cultura elaborada, quando, por meio do conhecimento, busca-se uma relação teoria-prática, ou seja, por meio do conhecimento da sociedade, buscam-se instrumentos que possam intervir na realidade social.

Nunca é fácil amar seus semelhantes: a cultura primeira procura fazê-lo, o grupo vive suas experiências diretas do encontro, da coexistência, às vezes simplesmente o calor humano [...]. A cultura elaborada [porém] estimula um esforço de lucidez e propõe meios de lucidez [...]: interrogar-se sobre os casos em que os reagrupamentos unem na verdade [...] os socialmente favorecidos diante dos mais explorados [...]; o que junta os lugares de moradia, os modos de educação (SNYDERS, 1988, p. 28).

Dessa forma, a cultura elaborada conduz a uma amizade madura, com sentimentos e valores diferenciados dos existentes entre a maioria dos jovens e eleva-o a outros patamares na educação escolar. Ele passa, então, a confrontar-se com o mundo e a ampliar seus horizontes, discutindo as hostilidades e desigualdades da sociedade e procurando uma solução para tais fenômenos sociais. **Diamante**, naquela época, já se envolvia em discussões politizadas com o desejo de promover justiça social.

Então [...], lá no Ipiranga, tinha feito algumas amizades que eu preservo ainda hoje. Um deles é o E. que a gente, apesar de não ter

nenhuma base, a gente vivia preocupado com a situação da nossa geração, do nosso país e tudo mais, né? [...] Depois a gente foi junto para o Gastão Vidigal e lá a gente travou conhecimento com outras pessoas que tinham preocupações semelhantes às nossas [...].

A partir desse grupo de amigos, foi fundado em Maringá o Partido dos Trabalhadores, e, já na Universidade, este professor, junto com outros estudantes, atuou, também, no Diretório Acadêmico da Universidade, contribuindo na luta pela gratuidade da universidade.

## 5.2 OS EFEITOS DO PRECONCEITO NA CONCEPÇÃO DE MUNDO E NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nossas decisões são influenciadas pelos padrões vigentes na sociedade, os quais são também responsáveis por nossa concepção de mundo, nossos valores, nossas escolhas. Tais opções têm a ver com a família, o ambiente em que somos criados e o momento histórico no qual vivemos. Por isso, a concepção de mundo desses professores está expressa nas mais diferentes afirmações que realizam sobre suas vidas: cotidiano, família, formação, profissão, enfim nas relações que são estabelecidas.

Na trajetória dos quatorze professores, pudemos observar que, diante da luta, das ambigüidades do preconceito vivido, ora implícito ora explícito, da pobreza e das dificuldades, a educação, é sempre retratada como uma forma de superar as práticas racistas e discriminatórias sofridas na família, no círculo de amizades, na escola e no cotidiano.

Os pais reafirmam a importância dos estudos numa tentativa de superação da realidade deles próprios, pois eram, na maioria, analfabetos ou semi-alfabetizados, por não terem tido acesso aos saberes escolares. De acordo com Passos (2004, p. 2), "[...] é impossível negar que o sistema educacional brasileiro é excludente, do mesmo modo não há dúvidas que a desigualdade econômica e a má distribuição de renda têm suas bases no racismo e na discriminação racial".

Seus pais queriam que se formassem, tivessem uma profissão, acesso a uma vida melhor que a deles. O pai de **Âmbar** tinha clareza de que, na sociedade, há

uma hierarquia constituída, e que, por meio da educação escolar, sua filha poderia alcançar uma posição mais privilegiada.

Olha, o que os meus pais me passavam: que eu tinha que estudar muito, me preparar muito porque no mundo uns mandavam e outros obedeciam, e que o pobre tinha que obedecer sempre. Então, meu pai sempre me dizia assim: que ele queria que eu me formasse pra ter uma profissão, que eu pudesse ser patrão e não empregado, na visão dele.

A maioria dos autores estudados, embora reconheça os limites da educação formal e veja no cotidiano escolar um território no qual o racismo e a discriminação étnica estão muito presentes, ainda hoje, reconhece a educação escolar como uma forma privilegiada de ascensão social do homem negro, como já salientava, por exemplo, na década de 50 do século passado, Nascimento (1950, p. 11):

Quando todo negro souber ler e escrever, teremos dado o passo mais decisivo para a nossa recuperação. Enfim, educar e alfabetizar a população dos morros é uma forma de libertar e emancipar a gente negra. Porque a ignorância, o analfabetismo, é a forma mais terrível de escravidão.

As idéias que apontam para uma fixa barreira social, imutável, naturalizada podem ser transpostas por meio do enfrentamento do preconceito racial na dinâmica de uma visão de mundo histórica, com possibilidades para “[...] derrubar as barreiras da invisibilidade ou dos discursos de naturalização das diferenças e desigualdades raciais” (ROMÃO, 2005, p. 119).

No reconhecimento de que somos sujeitos históricos, passamos a ter uma visão de mundo que rompe com a visão naturalizada, engessada, estática. Os acontecimentos sociais são produzidos pelos homens nas relações que estabelecem entre si. Nessas relações, são delineadas formas diversas de resistência e conformismo, negociação e conflito.

Freire (1980, p. 26) sustenta que, embora sejamos determinados, somos, também, sujeitos históricos e sujeitos da história. Por meio da conscientização, do pensamento crítico, somos desalienados da ideologia vigente e passamos a resistir a ela.

[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece.

Nesse sentido, o autor sustenta a relevância da educação como possibilidade de conscientização das massas e argumenta que uma das formas pela qual a classe dominante, por meio de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação.

**Jade** destaca que, além de gostar de estudar, estudar era uma necessidade; ela constata que o estudo, na atualidade, não possibilita ascensão social, mas seus pais tinham, naquela época, a “mentalidade” de que por meio da instrução estaria assegurando um futuro melhor para seus filhos.

Não é assim..., eu gosto de estudar, mas além de gostar, acho que era uma necessidade, não sei se a gente cresceu, assim..., meu pai, minha mãe falando que a gente tinha que estudar... Porque hoje tá complicado, né? Hoje a gente não pode falar assim, que se você tiver um estudo, você vai ascender na sociedade ou coisa parecida, mas antes não, né? Antes as pessoas tinham essa idéia, né?: Você tem que terminar os estudos, se você terminar você vai ter um trabalho, você vai ganhar melhor, você não vai ter que se sacrificar tanto. Então, eles tinham essa mentalidade.

A professora demonstra em sua fala que, há algumas décadas atrás, a escolarização foi um instrumento que poderia ajudar na ascensão social. No entanto, essa ascensão não foi uma conquista geral da classe menos favorecida. Por quê? Porque, para a sociedade capitalista e neoliberal, a escolarização não é suficiente, uma vez que estão em jogo, também, a origem sócio-econômica, étnico-cultural.

Ao tratarmos da profissionalização das professoras deparamo-nos com duas possibilidades de análise: a questão de gênero e o lugar da mulher negra na sociedade. Esta se depara com um duplo preconceito: ser mulher em uma sociedade machista e ser negra em uma sociedade branca (que se pretende de tez branca, cabelos loiros, olhos azuis).

Gomes (1994, p. 29) salienta que, ao se tornar professora, a mulher negra está saindo de seu lugar – “[...] o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais” – para ocupar uma posição que, por menos valorizada que seja, na atualidade, ainda é vista como “[...] possuidora de *status*

social e está relacionada a um importante instrumento que, desde o descobrimento do Brasil, esteve em poder da classe dominante: o saber formal”.

Na década de sessenta do século passado, quando a mulher negra estudava, a única possibilidade que se afigurava era ser professora, porque as perspectivas de ascensão social estavam estritamente vinculadas ao exercício do magistério, “[...] fora disso, era doméstica” (CARDOSO, 2005b, p. 182).

Para **Turmalina**, os estudos foram considerados prioridade em sua vida. Tal era essa prioridade que o casamento, comum ocorrer nesse período da vida, à época, foi secundarizado: “Em relação aos estudos, também, eu era muito participativa, colaborava com os professores, adorava atividades extra-classe, né? Cantava, participava de teatro, do futebol [...], nem pensava em casamento”.

**Turquesa**, da mesma forma, dedicou-se aos estudos e lutou muito para ser professora, pois tinha clareza do preconceito presente na sociedade. Salaria que o seu envolvimento nos esportes possibilitou-lhe enxergar o seu valor, o valor do negro que, em sua opinião, é superior em alguns esportes que demandam força física como o atletismo.

Daí foi muito melhor trabalhado, aí eu vi que os negros têm..., ó, eles são superiores em algumas coisas, viu? [...] Eles conseguem concorrer melhor, conseguem destacar melhor, o atletismo mesmo, quase que é imbatível, porque ele é rápido, ele é veloz, ele é ágil, entendeu? Então, a gente vê que o negro, ele tem..., não sei o que ele tem, que ele é melhor que os outros, assim, pra competir, ele é forte.

Snyders (1988) discorda desta visão porque ela não valoriza, de fato, a etnia negra, estigmatiza-a como inferior em quase todas as áreas e superior em apenas uma ou outra área. Assim, frases como: “Ah, mas nos esportes, eles são bons” ou “No jazz, eles são imbatíveis”, restringem, limitam o potencial do homem negro e o destituem de sua humanidade, historicidade, de seu potencial ilimitado como pessoa

Só se reconhece as superioridades das minorias nos territórios restritos: para os negros – a sexualidade, o jazz, o esporte [...], mas a ambigüidade vem de que seu valor essencial, é a submissão, a subserviência, a humildade – como se elas tivessem alguma coisa a ser perdoada: sua cor (SNYDERS, 1988, p. 133).

Certamente, afirma o autor, que o negro tem a sua especificidade, herança de sua cultura e reivindica o respeito à sua diferença, mas frases como: “Ele é negro,

mas tão bonito”, ou “Ela é negra, porém tão inteligente” são equívocos que não atendem aos direitos humanos, ao contrário têm a conotação clara de colocar o negro numa posição de inferioridade, de desprezo, que denota um preconceito racial típico brasileiro: sutil, silencioso, disfarçado.

Nem dizendo: todos os homens são iguais, o negro é como todo mundo. Inicialmente, [...] o negro reivindica a sua especificidade e “o respeito à sua diferença”. Em seguida, a proclamação abstrata da igualdade dos homens em direito não se repercute facilmente sobre as situações de fato (SNYDERS, 1988, p. 129).

A dita igualdade termina sendo apenas um “direito adquirido”, porém não rompe com o preconceito, uma vez que as diferenças “raciais” são tomadas como naturalizadas, sem a compreensão de que:

As “raças” são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar raças. Isso significa que aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas (GOMES, 2005, p. 49).

Gomes (2005) acentua que, embora usemos constantemente o termo “etnia” por considerarmos que define melhor as diferenças, muitas vezes, especialmente no caso brasileiro, o preconceito é racial e o termo “raça”, em alguns momentos, explicam melhor essa questão.

O preconceito influenciou os professores em sua visão de mundo. Segundo **Rubi**, ele percebia que havia um limite para suas aspirações como pessoa, tinha consciência das situações que impediam seu pleno desenvolvimento como indivíduo. Isso lhe provocava uma profunda instabilidade, insegurança, momentos de felicidade e infelicidade.

Mesclava momentos de felicidade, momentos que eu olho hoje e vejo que de extrema depressão, né?, por não poder, furar esse bloqueio, né?, que estava dado, colocado pela sociedade [...]. Eu tinha uma certa consciência, uma constatação, mas a falta dessa consciência profunda que hoje eu tenho. Hoje eu sou muito mais infeliz do que naquela época porque, quando você não entende, então, você sonha..., de repente, né?, que alguma coisa possa lhe cair às mãos.

Mas, a partir do momento que você vai conhecendo, vai lendo, vai estudando, você se torna uma pessoa infeliz.

Elliot (OLHOS AZUIS, 1996) afirma que o negro passa grande parte de seu tempo se reforçando contra a sociedade, porque é dilacerante ser diariamente discriminado. Os sentimentos gerados por sua situação são a tristeza, a intimidação, o medo, a solidão, a indignação, mas não tem como lutar contra isso. Fica frustrado, confuso e com raiva. Um dos participantes do *workshop* desenvolvido por Elliot relatou que ficou assustado ao tomar consciência da injustiça que a sociedade pratica contra os negros: “Eu fiquei com o estômago sensível e fui ficando..., assim que eu comecei realmente a compreender e aceitar o verdadeiro impacto dessa realidade foi me deixando enauseado. Eu me senti fisicamente enauseado”. A autora salienta, em forma de pergunta retórica, que essa situação conflitante

[...] explica o fato de os homens negros morrerem dez ou quinze anos antes dos brancos. E muitos terem problemas de pressão alta, problemas de coração e outros problemas de saúde que os levam à morte prematura e não têm nada a ver com violência. Será que ter de aceitar isso ou não aceitar, mas ter de tolerar isso todos os dias, contra você, sua esposa, filhos, seus pais e seus avós, pode deixá-lo doente? (OLHOS AZUIS, 1996).

Com a constatação da discriminação racial, **Rubi** tornou-se mais infeliz por não ver possibilidades de mudança, de superação dessa realidade e, hoje, percebe o sofrimento que o preconceito étnico causa às pessoas, até mesmo à sua própria filha.

As pessoas sofrem..., a minha filha agora está com sete anos. Ela estava com três anos e pouco [...], entrei pra dentro e minha mulher foi ver, ela estava lá fora chorando. Dois meninos falaram pra ela da rua: “Ô, sua carvão!” Chorando ela me disse: Eu não queria ser carvão, papai. Aquilo me causou uma revolta assim, sabe? [...]. Mas eu vejo que ela já sofre o preconceito, eu tento discutir com ela. Ele está diluído, mas está presente ainda na sociedade.

**Rubi** está trazendo de volta a questão das nomenclaturas pejorativas atribuídas aos homens de origem africana negra quando sua filha foi qualificada como “carvão”.

O carvão é uma substância de coloração preta, obtida a partir da queima controlada de certas madeiras, e tem muito valor como combustível, mas ao ser usado como apelido pejorativo contra a criança negra está relacionado a algo sujo, sem valor – é subproduto da madeira queimada –, cujo significado está relacionado



à cor preta. Tal violência traz a lume o preconceito da cor da pele negra, prejudicando o desenvolvimento da identidade da criança que depende, em grande medida, da relação que ela cria com o seu próprio corpo – ao repudiar sua cor ela repudia radicalmente seu corpo. Costa (1983, p. 2-6) assinala que

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 e anular a presença do corpo negro.

**Topázio** afirma que tinha consciência do preconceito racial e sua reação, em suas próprias palavras, foi a rebeldia. Ele resistia ao preconceito evidenciado nas relações interpessoais e às injustiças que vivenciou pelo fato de ser negro:

Eu vou falar uma coisa pra você, nessa época, eu comecei, na minha adolescência, comecei a ter consciência do preconceito [...]. Principalmente em relação às meninas da escola, né? Apesar de eu ter, tinha lá minhas namoradinhas, mas volta e meia tinha esses problemas de preconceito [...]. O preconceito que eu via naquela época, eu tratava com rebeldia, sabe? Era uma forma de eu reagir a tudo aquilo ali [...]. Uma rebeldia a todo aquele sistema, àquele mundo.

As reações agressivas do homem negro, em sua maioria, são originárias das opressões sofridas diariamente e de diferentes formas. Salientam uma tentativa não organizada de se rebelar contra o opressor, de marcar sua resistência. A rebeldia experienciada por **Topázio** não é devidamente interpretada na sociedade, na instituição escolar, enfim, em qualquer segmento social, uma vez que as saídas encontradas ficam superficialmente marcadas pela visão maniqueísta: A “rebeldia” de crianças e adolescentes de origem africana negra tem histórias, está marcada por um movimento de luta entre o opressor e o oprimido.

**Safira**, ao tomar consciência do preconceito, começou a pensar: “Como é que eu vou trabalhar isso na minha vida? Vou aceitar isso a vida toda ou vou dar a volta por cima?”.

Então, acho que foi um momento assim, que eu iria mostrar que eu era mais do que aquilo. A cor pra mim não era relevante, eu podia mais do que aquilo. Um momento muito bom, na realidade, que eu parei pra dizer: não quero tudo isso. [...] As minhas irmãs que não estudaram, casaram, na realidade, então, optaram só pelo casamento, pela vida doméstica. Foi um momento que eu pensei:

não quero isso pra mim. Eu era a mais nova, eu queria uma profissão, o casamento podia esperar.

A saída encontrada pela professora foi a possibilidade de realizar uma outra caminhada, diferente de suas irmãs, diferente de muitas outras mulheres negras – casamento e vida doméstica.

De forma solitária, individual, pessoal, **Safira** considerava que a cor de sua pele não era relevante e que ela “podia mais do que aquilo”, isto é, mais do que a sua cor, mais do que o preconceito que essa cor produzia. Para tanto, optou pela sua profissionalização como professora.

**Alexandrita** afirma que foi educada para lutar pelos seus direitos: “Eu sempre fui criada pra me defender, reivindicar meus direitos, e acreditar naquilo que eu acredito. Eu tenho determinados valores”.

Desde muito cedo, a criança afro-brasileira precisa aprender a se defender. É necessário defender a sua dignidade, os seus valores, defender-se de seus algozes que não suportam as diferenças. Aprende, muito cedo, que as diferenças entre os homens transformam-se rapidamente em desigualdades, em inferioridade (SCHIFF, 1994).

**Esmeralda** avalia que foi na universidade que conseguiu compreender melhor as relações entre os homens e o valor social do conhecimento.

[...] ali, na Universidade, eu comecei a ter uma visão de mundo, porque até então não..., não tinha muita perspectiva..., vivia o momento. Depois que eu comecei a fazer a faculdade, que eu comecei a ter visão, sabe?, a compreender mais as coisas, compreender a função social de tudo que você aprende. Porque, até então, parece que, não sei..., uma grande....assim.... até tristeza mesmo quando eu penso, e... parecia que você não dava um valor ao que você estava aprendendo, você também não via função. Não tinha motivação.

Podemos inferir, pelas narrações dos professores, o papel exercido pela formação escolar como uma ferramenta para subsidiar-lhes uma determinada concepção de mundo.

Um outro professor, **Diamante**, antes mesmo de sua inserção na universidade, revela que já possuía uma visão de mundo diferenciada: “Eu era trotskista. Eu era militante de uma organização chamada Organização Socialista Internacionalista”.

Ele participava de um movimento estudantil conhecido como LIBELU: liberdade e luta e, nesse contexto, adentrou na política, sendo, naquela época candidato a vereador e a vice-prefeito. Este professor percebia a sociedade na sua totalidade, sua preocupação ia além de suas necessidades individuais e imediatas, com base no coletivo, pensava em uma sociedade mais justa, menos desigual:

Eu via a necessidade de transformar o mundo, de criar uma..., criar condições melhores para todas as pessoas e a gente era marxista militante. Antes da UEM, eu já tinha essa postura, mas meu engajamento mesmo foi depois..., mais ou menos na mesma época.

**Diamante** destaca que a sua inserção no meio universitário, instituição de ensino superior pública, favoreceu-lhe a construção de uma postura crítica diante da realidade social. A postura crítica é desenvolvida com base na reflexão, no pensamento consciente de si mesmo e, ao mesmo tempo, capaz de abstrair as questões que estão postas na sociedade, de avaliar os dados objetivos e subjetivos do mundo a nossa volta valendo-se de uma postura inquiridora, questionadora.

**Jaspe** reconhece que as suas reflexões acerca do mundo eram bastantes limitadas. Fazia o que aparecia, não refletia, não era consciente das questões sociais de seu tempo: “Eu não tinha essa de ficar calculando, pensando, nem nada não. Por exemplo, eu fui tudo fazendo, porque tinha que ser feito. Eu nunca tive que ficar buscando muito as coisas...”.

**Citrino**, em sua adolescência, lembra a diferença daquele momento, década de 60 do século passado, quando não havia ainda a televisão, somente o rádio. Sua visão de mundo foi constituída pelas observações de pessoas, professores, políticos:

Nesse período..., é que hoje você comparando a vida do ser humano hoje com aquela época é totalmente diferente. Naquela época, não tinha televisão, o máximo que a gente tinha era um rádio, né? A gente ia no cinema..., era a época do gibi [...]. Eu espelhava muito nas pessoas que iam pra frente, né? Eu observava um professor..., naquele tempo, a maioria dos professores não teria nem a bagagem que eu tenho. Tinha professor que tinha terminado só o segundo grau, mas a importância dele ser professor era tão importante, que a gente espelhava nele, né? Espelhava naquele professor ou espelhava em alguns políticos, né?

Sua argumentação nos mostra que uma concepção se constrói ao longo da vida. O desenvolvimento científico, tecnológico, também, é razão para a produção de

determinado tipo de pensamento. A ausência de um meio de comunicação como a televisão, em sua adolescência, é apontada pelo professor como momento distinto, se comparado ao atual.

**Citrino** lembra-se da professora que o ajudou a voltar aos estudos e a recuperar o tempo que ficou afastado da escola em razão da necessidade de trabalhar em colheitas na zona rural para ajudar os pais.

A professora que eu me recordo é uma professora, uma [...] pessoa muito maravilhosa, que ainda é viva, uma pessoa maravilhosa. Com o tempo ela passou a ser, foi muitos anos diretora do Colégio X, né? Uma menina, que morava próximo à minha casa, falou: a professora pergunta de você e diz que você era um bom aluno e você não voltou mais. Aí, ela me comunicou e a professora deixou eu voltar na escola.

Os professores, ao rememorarem a adolescência, relembram das pessoas que foram importantes para eles. Sustentam que seus professores influenciaram positivamente suas vidas e os ajudaram a construir sua visão de mundo. **Pérola** afirma que os professores da Escola Normal, no início dos anos 70 do século XX, dada as exigências, foram fundamentais em sua formação.

Os professores [...], eu considero, grandes professores da Escola Normal, naquela época, eu considero que a escola normal foi melhor que a Universidade, nossa. Era muito sério, imponente, pra sair dali tinha que saber mesmo, não saia da Escola Normal se não soubesse [...]. Na época, nossa, era muito sério. Foi pior que a Universidade, mais difícil que a Universidade, o que me serviu a vida inteira foi aquela Escola Normal.

Nos momentos difíceis ou importantes, como, por exemplo, na ocasião de conseguir um emprego, alguns professores estenderam as mãos e os ajudaram no processo de profissionalização e de valorização como professores, como destaca **Esmeralda**:

Eu acho, assim, que uma pessoa bem importante foi a Secretária da Educação do meu município. O nome dela é Cida. Que foi uma pessoa, assim, que sempre me valorizou muito, me incentivou muito como professora e como aluna, porque eu fui aluna dela no Magistério. Porque eu saí do Magistério e já comecei, no outro ano, a trabalhar.

Os professores que os ajudaram na graduação também são relembrados com saudades e gratidão, como relembra, com carinho, **Esmeralda**:

Uma professora da UEM, [...] que é uma pessoa também que fez com que eu acreditasse mais em mim e que fez..., não sei..., sabe aquela pessoa que não trata as coisas como “um bicho de sete cabeças”? E mostra que você pode aprender, você pode aprender tudo, basta você querer, né? Então, ela foi uma pessoa muito importante também [...] Ela foi minha professora de Língua Portuguesa, no primeiro ano e foi minha orientadora da monografia.

Os professores **Topázio**, **Alexandrita** e **Âmbar** relembram, por outro lado, as pessoas que as marcaram de forma negativa. **Topázio** cita, nesse momento, o professor X, diretor do Colégio W, que o marcou pela maldade, acusava **Topázio**, em suas próprias palavras, “de tudo que acontecia de errado no colégio”.

Um dia ele me fez limpar o corredor do colégio. Foi algo que me marcou, sabe? Você conhece o Colégio W? É enorme. O meu castigo foi limpar o corredor. Assim, por causa de algo que não tinha sido eu que tinha feito, tinha sido o meu irmão. Aí, ele achou que eu deveria limpar o corredor e eu limpei. Isso me marcou.

Uma questão que se coloca na contemporaneidade, segundo França (1998), em decorrência do sistema capitalista, é a crescente tentativa de organização da sociedade, no que diz respeito à atividade humana, a fim de normalizar os indivíduos, medindo-os, comparando-os, disseminando normas e regras por meio da tentativa de um adestramento que busca transformá-los em objetos dóceis. A sociedade disciplinar que surge nesse processo condiciona os indivíduos como objetos e instrumentos de seu exercício. A autora sustenta ainda que:

Na prática normativa, nada tem definição *a priori*, só se adquire sentido no interior de um processo de equiparação, onde um indivíduo é comparável a outro. Pura visibilidade de superfícies, o trabalho normativo não penetra as interioridades em busca de uma essência identitária. Sem qualquer referente, a não ser ela mesma, a norma encontra seu sentido em uma outra norma, multiplicando registros, observações, exames, hierarquias (FRANÇA, 1998, p. 208).

A norma, como um mecanismo de repetição e reprodução dos modelos do que está posto na sociedade, contrapõe-se, diretamente, à diferença e, assim, o preconceito se instala exatamente no esforço para manter o equilíbrio e a estabilidade dessa sociedade.

No horror ao vazio, de não poder nomear, em vez de se arrojar contra os limites impostos pela norma, transforma-se a diferença em

objeto lingüístico comparativo, um objeto subjetivado, adjetivado, para, na medida do possível, ser falado. O próprio conceito de diferença está articulado na norma como desvio, e o preconceito é a efetuação, ou melhor, a efetivação desta (FRANÇA, 1998, p. 209).

Assim, o diretor da escola parece articular uma diferença/desigualdade a um juízo na tentativa de assegurar uma ordem, “[...] garantindo a sobrevivência do grupo e o valor moral de respeito às regras” (FRANÇA, 1998, p. 209). Referindo-se à contemporaneidade, a autora afirma ainda que,

A produção da diferença como desvio e efeito de uma tecnologia disciplinar, ou seja, produto do trabalho normativo, expressa a complexidade em que o homem contemporâneo está imerso: vivendo em uma sociedade normativa que evidencia a diferença pela comparação, ela aponta para uma ordem estável, previsível, portanto igual a si mesma e, ao mesmo tempo, apresenta a variação da norma – fato este que expressa os efeitos de dispersão a que está sujeita (FRANÇA, 1998, p. 210).

Evidencia, assim, tal diretor uma visão míope, de curtíssimo alcance, baseando-se em hierarquias, em normas, sem margem para erros pessoais, nem possibilidade de diálogo, deixando em **Topázio** uma marca profunda de descrédito e desesperança. Apesar dos possíveis erros do aluno, hoje professor, a atitude deste diretor é inaceitável.

**Alexandrita** sustenta que seus pais e alguns amigos que tem, inclusive até hoje, foram muito importantes para ela e há também vários professores que a marcaram positivamente com palavras, com conselhos, mas volta a se lembrar de sua professora do primário, que a marcou de forma negativa.

Teve o casamento de uma pessoa, cidade pequena, ela era da alta sociedade. Meu círculo de amizade sempre foi bastante grande..., quando ela olhou pra mim, a roupa dela era exatamente o mesmo tecido da minha, ela ficou me olhando [...]. Isso tem uns dez anos, eu já tinha me formado, já era professora. Ela tinha sido minha professora e eu lembrava do menino me batendo e ela não me dando atenção, não acreditando. Como eu sou muito orgulhosa, só olhei e dei uma risadinha... básica.

**Âmbar** emociona-se ao lembrar-se de sua mãe e de pessoas que a ajudaram em um momento difícil por que passou na adolescência. Seu depoimento é muito tocante: “A minha mãe, foi muito, muito importante, me apoiou. Apesar de ela ser

submissa ao meu pai, ela ia escondida pra me ver, né? Então, foi uma pessoa, assim, muito importante na minha vida”.

Ao engravidar, no início de sua graduação em Letras, seu pai a expulsou de casa e ela foi apoiada por amigos e familiares dos quais se lembra com muita emoção. Com dificuldade, ela vai falando em meio às lágrimas:

Tem uma pessoa que se chama G., que também me deu muita força, uma grande amiga. E a minha madrinha, meu padrinho, minhas primas, que me levaram pra morar na casa deles. Então, primeiro eu fui morar na casa dessa minha amiga, fiquei uma semana lá e, aí, meus padrinhos foram me buscar.

Após o nascimento do filho, ela voltou a estudar, já que seu pai a buscou no hospital. No entanto, enfrentou alguns problemas ao retornar à família: “Aí, tudo era motivo de falar, foi bem complicado, uma situação bem difícil”. Posteriormente, **Âmbar** casou-se, mas não teve outros filhos.

As histórias desses professores ilustram um cotidiano repleto de temas que a historiografia reconsiderou na atualidade

[...] como um lugar privilegiado para tornar visíveis, nos esforços para sobreviver da melhor maneira possível, nas condições mais adversas, os significados políticos, contra-hegemônicos das pequenas lutas dos desclassificados urbanos e outros grupos tradicionalmente oprimidos (CARDOSO, 2005b, p. 172).

No que diz respeito à luta dos negros contra o racismo e o preconceito na literatura e nas memórias dos professores de nossa pesquisa, entendemos que se tratam de grandes lutas, empreendidas de forma solidária ou solitária pelos personagens deste estudo.

Na vida, na luta do dia-a-dia, os professores desenvolveram uma determinada visão de mundo, mas não sozinhos. **Diamante** sorri e argumenta que: “Olha, eu acho que todo mundo contribuiu um pouco e tem culpa um pouco, também, né? Mas, acho que meus pais, meus irmãos mais diretamente”.

As pessoas que sobressaem como mais marcantes para os professores foram seus pais. Nove professores relembram, primeiramente, os pais. Quatro professoras se referem, em especial, à mãe, conforme afirma **Jaspe**: “Bom, minha mãe,

importantíssima, minha mãe. O sonho dela era que nos formássemos, né? Porque onde já se viu mulher depender de homem, né?”

Três professoras se referem especificamente ao pai, como **Safira** que se lembra de seu pai, que era negro:

Então, meu pai era uma pessoa..., assim, que demonstrava mais carinho. Minha mãe sempre foi mais..., ela tinha amor..., tinha carinho..., mas era diferente. Ele pegava a gente no colo, brincava com a gente, [...] penteava o nosso cabelo.

**Turmalina** sustenta a importância dos professores, como pessoas que marcaram de maneira positiva sua vida: “As pessoas que me marcaram muito foram alguns professores, que sempre incentivaram a gente. Nossa, que saudade! Pessoas que nos diziam: você tem potencial”. Mas assegura que, em primeiro lugar, foram seus pais, e em particular seu pai, que era negro. Nesse momento, temos que interromper a entrevista, por alguns instantes, pois ela se emociona e chora muito ao se lembrar de seu pai.

Os professores enfrentaram muitas dificuldades em sua formação, como atesta **Ametista**, que viajava para outra cidade a fim de concluir sua graduação em Pedagogia, enfrentando preconceitos por ser mulher, professora e negra, conforme veremos posteriormente.



## 6 PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR AFRO-BRASILEIRO: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

### 6.1 LUTAS E ENFRENTAMENTOS PARA CONQUISTAR A PROFISSÃO

Em que contexto cada um dos quatorze professores de nossa pesquisa buscaram a sua formação profissional? As análises, até aqui realizadas, mostraram-nos situações que podemos considerar convergentes, isto é, existem aproximações nas trajetórias realizadas; outras com singularidades próprias resultantes das suas vivências e experiências particulares.

Neste ponto, torna-se necessário, como pesquisadora, compreender os processos individuais, singulares e coletivos da sua formação, pois cada qual e em conjunto carregam, em suas diferentes e similares caminhadas, muito mais informações do que possam estar expressas nos documentos legais, nos históricos escolares, na graduação de um curso, no diploma conquistado.

Por outro lado, tomamos o cuidado de não considerarmos que a escolha profissional ocorre inteiramente ao sabor e à responsabilidade exclusiva de cada um deles. É fundamental situarmos os quatorze professores em um contexto social, no qual multiplicidades de fatores acabaram por interferir na escolha pelo magistério: influências familiares, condições financeiras da família, classe social. É o mundo objetivo determinando a formação profissional e, conseqüentemente, o ser professor.

Nessa perspectiva, é oportuno o estudo realizado por Bock (1995, p. 21), no qual afirma:

A nosso ver, a escolha profissional, como tantas outras na vida, expressa uma resposta possível, em um momento do indivíduo, resposta esta que se constitui e se organiza como um dos aspectos da subjetividade numa relação direta com o mundo objetivo. Assim, essa escolha inevitavelmente será gestada a partir da história do indivíduo e poderá se dar com maior ou menor consciência das determinações essenciais.

Queremos, aqui, discutir a forma como esses professores foram se constituindo no seu processo de “formação profissional” e na constituição do “ser professor negro”. Conforme a afirmação de Fontana (2000, p. 105): “Não somos

apenas professores, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais, memória de sentidos diversos”. Esses professores são, portanto, homens e mulheres em constituição e que, “[...] em suas relações com os acontecimentos no interior dos quais se desenrola a vida, agem desta ou daquela maneira”.

Para os professores de origem africana negra que experimentaram, no seu cotidiano, dramáticas situações de preconceito, marcadas pela discriminação, situações de constrangimento, menosprezo, várias formas de carências e falta de oportunidades para ascender socialmente, o magistério se afigurou como uma opção privilegiada, como afirma **Citrino**: “Eu me considero privilegiado como professor negro”.

**Pérola**, por exemplo, de condição social muito precária, rememora que observava, com muita admiração, uma professora primária que passava na rua de sua casa diariamente. Ela reconhece que seu desejo de ser professora estava atrelado a essa noção que ela e as pessoas de seu convívio, naquele momento, tinham da importância da professora primária.

[...] quando criança morava num bairro muito pobre, era mais zona rural do que urbana e tinha uma professora, devia ser pobre também, morava lá perto da gente, no sítio [...]. Todos os dias ela subia pra ir pra escola com a pastinha. Era muito altiva, né? O professor era muito altivo nessa época. Ninguém ousava questionar o professor, né? Era “a professora”. Todo dia a gente ficava olhando a professora; a gente tinha grande admiração pela professora; professora do primário era “a professora”. Então, eu pensava: quando eu crescer quero ser professora.

A afirmação de **Pérola** de que a professora primária era “a professora” está carregada de significados: valorização da profissão, reconhecimento social. Essa questão é também abordada por Schaffel (1999 *apud* LÜDKE; BOING, 2004, p. 1160) em estudo, no qual focaliza professoras formadas nas décadas de 30 à 60 do século XX, no Rio de Janeiro, no qual pôde “[...] sentir, no contato com as entrevistadas, a importância atribuída por todas, sem exceção, ao exercício do magistério, para o qual se declaravam muito bem preparadas”.

Estudiosos do tema (LÜDKE; BOING, 2004; FONTANA, 2003; MELLO, 1982; GOUVEIA, 1970) sustentam que, até o ano de 1960, havia, de fato, uma valorização do professor quando este vinha da classe média alta da sociedade. Lüdke e Boing (2004) esclarecem, no entanto, que, mesmo aos olhos do observador trivial,

atualmente – a partir da década de sessenta do século passado – a profissão docente

[...] exhibe sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas [...], não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje. Todas as vezes que nos lastimamos ao constatar o “declínio da profissão docente” acabamos por nos voltar, em última instância, ao fator econômico, que se encontra na base do processo de “decadência do magistério”, com o concurso, por certo, de outros fatores a ele agregados.

A escolha profissional de nossos professores está diretamente relacionada à sua história de vida, à sua condição social, aos seus relacionamentos interpessoais, à influência dos pais e mais especificamente da mãe. **Alexandrita** afirma que embora gostasse da escola, não queria ser professora, mas, diante das opções que tinha naquele momento e do incentivo da mãe, optou pelo magistério: “Minha mãe queria que eu desse aulas e eu nunca gostei [...]. Como eu gostava de escola, optei por Ciências. Eu gostava da escola, sempre, sempre”. Nesse ponto da entrevista, chama-nos a atenção o fato de que apesar do preconceito vivenciado no contexto escolar durante a infância, **Alexandrita** afirma e reafirma que gostava da escola.

Para as pessoas de maior poder aquisitivo, as motivações para a escolha da carreira são diferentes das do meio de menor poder aquisitivo, como sustenta Mello (1982). A autora argumenta que a opção profissional se revela na classe média alta mais como vocação, dom, satisfação; no entanto a classe menos favorecida socialmente tende a escolher sua profissão de acordo com suas opções que não são muitas e de acordo com suas possibilidades de formação, como nos indica

**Âmbar:**

Aí, acabei fazendo Magistério porque a faculdade que eu queria fazer, Guia Turístico, era paga e meu pai não podia pagar. E nem em Maringá tinha na época. Então, fui fazer Magistério e depois eu comecei fazer Letras na UEM, que tinha a ver com o curso, mas foi uma época bastante difícil..., engravidei. Aí, eu tinha que escolher entre estudar e trabalhar. Nessa época, meu pai me expulsou de casa [...] e, aí, eu pude ver que realmente o mundo é um mundo bem capitalista, né? Você faz aquilo que você pode, na questão financeira mesmo, o que você tem condições financeiramente de fazer, né?

A professora **Âmbar** está consciente de que a sua condição social, econômica, cultural foi produzida no contexto da sociedade capitalista e, como tal, ocupa um posicionamento “definido” pelo pertencimento a uma classe social.

Nesse contexto, analisa que na sociedade capitalista cada um busca a formação profissionalizante que pode alcançar, de acordo com as possibilidades individuais. Mesmo nessas condições sempre quis ser professora; sente-se feliz por sua escolha e com seu trabalho como professora-pedagoga em uma escola da rede estadual de Maringá:

No concurso do Estado, eu poderia ter colocado meu nome no sistema de cotas, porque no concurso do estado teve... foi aberto as cotas, mas eu preferi não... Porque eu iria me sentir discriminada se entrasse pelo sistema de cotas. Eu preferi fazer o concurso como todos, concorrer com todos, porque acho que o negro tem que provar pra sociedade que ele é capaz, que ele tem capacidade pra concorrer com os outros sim. Não que o sistema de cotas não seja bom, foi uma vitória, foi uma luta de muitos anos. Mas, precisava de um ensino de qualidade para todos, um maior subsídio para a educação básica.

Já **Diamante** desejava fazer o Curso de Engenharia Civil, mas sua condição financeira não lhe permitiu, precisava trabalhar e o curso era em tempo integral:

Eu sei que eu decidi [...] fazer História, acho que meio..., foi por impulso..., não foi nada muito pensado não. E depois que eu comecei a fazer gostei, me interessei, tinha muito a ver com meu posicionamento político nessa época, tinha professores marxistas. Eu achava aquilo interessante, era um momento de aprofundar os conhecimentos.

Pudemos observar pela análise das colocações dos quatorze professores que a formação profissional foi bastante aspirada pelos mesmos. **Turquesa**, apesar de ter sido atleta e sonhar em alcançar um título brasileiro, sempre foi muito centrada e tinha muita clareza do real. Ela queria algo mais duradouro, queria ter uma profissão, pois sabia que a vida de atleta era efêmera:

Eu pensava assim, que queria ser campeã brasileira, eu não pensava em Olimpíadas, nem campeonato. [...] eu pensava na minha vida profissional. Porque, naquele momento, eu já estava pensando em ser professora. Então, eu pensei: eu vou ser campeã brasileira, se eu puder, mas eu quero ser professora [...]. Aquilo lá ia ter um curto espaço de tempo, eu não ia ser pra sempre aquilo lá, tem um fim, entendeu? [...] o mais importante pra mim, era a minha vida profissional e realmente foi.

No desejo de ter uma profissão, **Turquesa**, fez a opção pelo magistério e, por gostar de esportes, escolheu o Curso Superior de Educação Física, mas descobriu, na prática, que gostava mais da sala de aula do que da quadra de esportes:

Eu fiz magistério [...]. Quando eu me formei, em 1975, eu já fiz concurso, no final do ano, e passei. Antes de entrar na faculdade, eu já comecei a dar aula. Eu fiz a opção por Educação Física [...], mas eu gosto mais de dar aula na sala.

Em que pese estar marcada a dualidade corpo e intelecto na concepção de Educação Física desta professora ao estabelecer marcos distintos entre sala de aula e quadra de esportes, **Turquesa** assegura gostar muito da profissão que escolheu.

A professora **Turmalina**, desde a adolescência, já preocupava-se com seu futuro e, para tal, considerava fundamental a profissionalização:

Minha posição era de compromisso e sempre pensando no futuro, pensando assim que o que eu fizesse hoje eu ia colher no futuro. Graças a Deus, assim, profissionalmente, todos os meus irmãos têm profissão boa.

**Turmalina**, incentivada por sua sogra, a professora Guiomar – primeira professora negra do município de Maringá –, começou a trabalhar e voltou a estudar: “Comecei estudar, trabalhando como atendente de creche; estudava à noite. Eu ia todos os dias à Jandaia do Sul; na minha época, não era só final de semana, era todos os dias, até no sábado eu estudava”.

**Ametista** realizou seus estudos de graduação e pós-graduação em outra cidade e já trabalhava como professora em Maringá. Nesse período, já era casada e mãe de dois filhos pequenos, sendo que a ajuda do marido foi fundamental. O apoio demonstrado de várias formas esteve marcado pela clareza da importância dos estudos para a profissão de sua esposa, conforme expressa a professora:

[...] colaborou na questão de ficar com as crianças..., que eu tenho um casal de filhos e na época eles eram pequenos. A paciência que ele teve..., eu, às vezes, ficava noites..., duas, três noites estudando mesmo, amanhecia e eu ia pro serviço..., voltava pros cadernos. Assim, ele tinha muita paciência comigo nesse sentido, mas, lá no fundo, ele sabia que era por nós mesmos, né? Então, uma pessoa muito importante para mim.

O que fica evidente nesses relatos é a dificuldade, o esforço necessário para prosseguir nos estudos. Estudando em outras cidades, viajando, trabalhando, cuidando dos filhos – a já conhecida dupla jornada de trabalho das mulheres. Para essas professoras, valeu a pena. Conforme Gomes (1994, p. 115),

Ser mulher negra e professora expressa uma outra maneira de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente esse espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e brancos, significa muito mais do que uma simples inserção profissional. É o rompimento com um dos vários estereótipos criado sobre o negro brasileiro de que ele não é capaz intelectualmente.

**Citrino** sustenta que, na sociedade, só há espaço para o negro na política, na arte ou na educação, e se considera privilegiado por ser professor. A motivação de **Citrino**, ao escolher o magistério, segundo ele, foi a apreciação pelo Curso de História, mas, apesar de ter passado no vestibular da UEM, não havia alunos suficientes naquele ano para compor uma turma, assim, ele teve que optar por um outro curso – Ciências Econômicas. No entanto, não era essa profissão que o mesmo buscava.

Estudei seis meses, mas parei – eu queria estudar História. Fiz o Curso de História numa faculdade particular, nos finais de semana. As aulas eram sexta-feira à noite e sábado o dia inteiro; me formei e um ano depois comecei a dar aulas. Eu sempre digo: faça o curso que você gosta.

Muitas vezes, a opção profissional acontece na tentativa de fugir daquilo que não gosta, como destaca **Esmeralda**, que sabia de suas dificuldades em Matemática. Por gostar muito de ler, optou pelo curso de Letras.

**Jaspe**, outra professora, entre risos, também aborda a sua dificuldade nesta disciplina e destaca que buscou um curso que não tivesse disciplinas relacionadas à Matemática: “Eu tenho pavor de Matemática, aí cheguei lá e vi..., o que é que não tem Matemática? Aqui não tem Matemática, então, é aqui que eu vou ficar”. Optou também pelo Curso de Letras e, posteriormente, formou-se também em Pedagogia.

**Jade** afirma que foi influenciada por sua irmã, que já cursava História na UEM: “Ela gostava mesmo, ficou falando tanto, tanto, que eu comecei também me apaixonar por História. Aí, eu falei: quer saber? Acho que vou fazer História também”.

Quanto à escolha da profissão, constatamos diferenças apreciáveis, quer quanto à tomada de decisão, quer quanto à natureza das motivações. Enquanto **Diamante**, **Ametista** e **Alexandrita** não queriam, de forma alguma, ser professores, mas não tiveram outra opção frente às condições financeiras, outros escolheram o magistério por opção primeira e nunca se arrependeram. Tiveram até a oportunidade de fazer outro curso, mas voltaram para o curso desejado, como é o caso de **Citrino**, já apresentado, e de **Safira**.

**Safira** optou, inicialmente, pelo Curso de Enfermagem em detrimento do magistério porque este não lhe garantia *status* na sociedade. No entanto, não conseguiu concluí-lo, pois seu sonho de infância era ser professora, não conseguia se imaginar em outra profissão. Já na infância, “ensinava” as bonecas, as amigas menores: “Fiz dois anos de enfermagem e vi que não era a minha área. Até fiz porque o professor ganha mal, o professor é discriminado, é tudo de ruim, né? Mas sempre foi sonho de infância ser professora. Eu sempre gostei”. Como professora, afirma ter se realizado profissionalmente, trabalha com prazer e seriedade, fala com alegria de suas aulas e de seus alunos, conforme pudemos constatar em suas narrações.

As condições financeiras são objetivamente aquelas que impediram alguns professores de terem se formado em outras profissões. **Pérola** sustenta que preferiria ter feito o Curso de Direito, para o qual também era capacitada, mas reconhece que não tinha condições para competir por uma vaga em uma Universidade Pública e não tinha condições financeiras para pagar uma faculdade: “Querida também fazer o curso de Direito porque eu era muito questionadora, eu teria dado melhor advogada, mas eu não tinha condições de fazer o Curso de Direito, né? Muito difícil, eu não tinha condições”.

A falta de condições levou **Pérola**, dentro de seu contexto, a realizar uma segunda opção também desejada: “[...] mas o Curso de Letras também gostei muito porque eu gostava de escrever, de ler, da história dos homens..., literatura”. Afirma que, desde cedo, desenvolveu o gosto pela leitura e pela escrita: “[...] morava em sítio, tudo..., mas, eu lia, eu lia muito, não tinha rádio, televisão. Quando eu não tinha o que ler, eu lia propaganda, eu lia bula de remédio” e, na adolescência, afirma a professora que, na escola, escrevia uma redação por dia.

**Topázio**, em sua luta pela sobrevivência e pela ascensão profissional, obrigou-se a retomar seus estudos para obter uma promoção em seu local de

trabalho. Nesse retorno, foi influenciado pelo “clima” de vestibular que passou a vivenciar. Por meio de um professor, passou a apreciar a disciplina de História, definindo-se pela sua formação profissional. A princípio, afirma que ele:

[...] só queria pegar o canudo de papel e chegar no Diário<sup>5</sup> e dizer: “Olha, tenho o segundo grau”[...]. Mas eu acabei entrando por aquela onda e conheci um professor, ao qual eu devo muito. Professor Roberto vindo do Rio de Janeiro, que me mostrou o que era História, eu aprendi a gostar de História [...] e resolvi fazer o vestibular. Eu fui o único aprovado no vestibular e gostei do curso, me identifico muito com o curso de História.

Outro professor que se viu nas mesmas condições de **Topázio** foi **Rubi**. O mesmo afirma que se viu “obrigado a estudar” quando trabalhava como funcionário público na área de prótese dentária na UEM. Em 1992, o governador do Estado passou a exigir, para ascensão na carreira do funcionalismo público, escolaridade em nível de graduação. A sua opção natural seria Odontologia, mas avaliou não lhe ser possível, pois além de ser um campo já saturado de profissionais, um outro fator foi preponderante: “Conhecia dois odontólogos negros e via a dificuldade deles, por serem negros e estarem numa posição social diferente e tal”.

**Rubi**, conhecendo as dificuldades enfrentadas por esses profissionais, fez seu Curso de Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas, em uma faculdade do município de Mandaguari, em dois anos, muito “[...] mais pra ter um canudo, pra seguir na carreira”. Ao ingressar na faculdade, no entanto, percebeu que gostava de Matemática e desligou-se do seu trabalho como protético para ser professor desta disciplina. Como professor negro, encontrou muitas dificuldades, em particular por não saber como lidar com as questões étnicas na sala de aula. Conforme declara:

[...] você vê outras pessoas que são como você, negras, e você não tem, praticamente condições de trabalhar com essas pessoas a questão da consciência é tal... Então, você deixa passar as coisas, né? Então, você se sente bastante frustrado, né? Não é fácil não.

Rocha (2005, p. 217) destaca, nesse processo de preparação do professor para lidar com tais questões, o papel dos governos federal, estadual e municipal para instrumentalizar os professores com o objetivo de

---

<sup>5</sup> Jornal local de circulação diária.



[...] discutir e viabilizar propostas concretas de mudança da mentalidade escravista presente na sociedade brasileira, formular projetos visando a erradicar o preconceito, a discriminação e o racismo nas escolas e sociedade e à melhoria das condições básicas de vida.

**Rubi**, ao se referir à questão da consciência, remete-nos ao texto de Biko (2005, p. 41), no qual o autor realiza a seguinte afirmação:

O primeiro passo, portanto, é fazer com que o negro se encontre a si mesmo, insuflar novamente a vida em sua casca vazia, infundir nele o orgulho e a dignidade. Lembrar-lhe de sua cumplicidade no crime de permitir que abusem dele, deixando assim que o mal imperasse em seu país natal. É exatamente isso que queremos dizer quando falamos em um processo de olhar para dentro. Essa é a definição de Consciência Negra.

Os professores negros, em geral, não exigiam uma postura diferente das pessoas, consideravam que era “natural” serem discriminados, estava posto pela sociedade, não questionavam a realidade social. Eles esperavam que, com o tempo, as pessoas fossem percebendo que os mesmos eram capazes e esforçavam-se para estar à altura do que era requerido pelos outros nos estabelecimentos de ensino.

**Ametista**, como diretora, enfrentou discriminação e preconceito diversas vezes. Em sua visão de mundo, não tomava como ofensa, já que entendia que o preconceito é socialmente construído e procurava ignorar: “Quando eu vim para a escola, como diretora, as pessoas olhavam de atravessado [...], desconfiavam..., vamos dizer assim, né?”. O olhar “atravessado” ocorre em muitas situações, mas ele se torna mais acentuado quando um profissional negro ou negra passa a ocupar um cargo de chefia.

Quatro professoras, **Ametista**, **Alexandrita**, **Esmeralda** e **Safira**, salientam a falta de confiança de outros colegas acerca do trabalho pedagógico desenvolvido por elas em razão de serem negras: “Enquanto professora, parece que não acreditavam muito no trabalho, isso acontece muito”. No entanto, **Ametista** enfatiza que sua mãe preparou-a muito bem para esses confrontos, explicando-lhe que:

As pessoas, elas não tem culpa também, né? Alguém incutiu na cabeça delas, porque tenho experiência com as crianças. Elas não são preconceituosas, isso vem dos pais. A partir do momento que o pai começa a falar do professor, do negro, do pobre que anda com o saco nas costas, que ele vai te pegar, o bicho papão. Aí, o

preconceito vai, a criança vai inculcando isso, então aprende a ter preconceito. Então, eu aprendi que essas coisas a gente vai tirando de letra, né? Aí, você, claro, com um pouco de tato e de sabedoria, você vai, também, mostrando o seu conhecimento, que você é capaz.

Diante de uma sociedade racista, injusta, seletista, excludente, ser professor de origem africana negra, atualmente, é para todos eles uma conquista, um exemplo e continua a ser um desafio. Embora não seja fácil, já foi mais difícil, explica **Jade**, que viveu a discriminação em sala de aula por pais de alunos e, hoje, diante das discussões em torno do tema, ela reconhece que está ficando mais fácil.

Com tanta conversa que tá saindo com relação à discriminação, não sei o que, então, as pessoas ficaram com um olhar um pouquinho mais sensível. Mas logo que eu iniciei, foi complicado, porque, muitas vezes, eu estava na sala e..., adulto, no meio de tanta criança, procurando o professor, sabe? Tipo de coisa assim que me chateou muito. Mas eu falei: já que eles não entendem que eu sou a profissional, que eu tô trabalhando aqui, então, uma hora eles vão descobrir isso, né?

O olhar do outro, da perspectiva do homem branco, não admite que um negro ou uma negra possa ocupar o lugar do profissional professor. A sala de aula não é o lugar que lhe cabe.

Gomes (2005, p. 49) destaca que é no contexto da cultura que aprendemos a ver negros e brancos de forma hierarquizada: “[...] perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade”.

Isso significa que aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto, não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual.

A autora, da mesma forma que Schiff (1994), também afirma que essas diferenças são transformadas em desigualdades e cristalizadas na sociedade como supostamente naturais.

Com muitas dificuldades, os professores foram lutando para conseguir sua formação, por meio da educação escolar, a fim de terem condições de sobreviver em uma sociedade aversiva na qual a seleção e a competitividade se mostram pior ainda para o homem negro, para a mulher negra. Ser professor negro está imbricado em situações de humilhação, de ter que provar que não é inferior e de que é capaz, intelectualmente, como qualquer outra pessoa. **Safira** dá um profundo suspiro e faz a seguinte afirmação:

Há uma grande discriminação. Hoje eu consigo discernir bem claro, né? [...] O negro, ele precisa ser, além de ele estudar, ele precisa ser bem melhor do que os outros pra você ter o seu espaço, né? Porque, numa competição entre um branco e um negro, o branco é prioridade. Então, por exemplo, eu trabalho numa escola particular e eu sou, a única professora negra no meio, né? Então, são as oportunidades, porque a gente sabe que os negros têm muitos e bons profissionais.

A professora aponta, em suas palavras, para uma questão profundamente caótica: além de necessitar o tempo todo provar a sua capacidade, é fundamental que, em uma competição, prove que é melhor do que o branco. E mesmo atendendo aos critérios estabelecidos pela sociedade branca, em muitas ocasiões, ainda é preterido.

Logo após formar-se como professora, **Safira** teve uma experiência que mostra a discriminação corrente em nossa sociedade. A pessoa responsável pela contratação de professores apreciou e aprovou o currículo de **Safira**; conversaram, inicialmente via telefone. Em seguida, foi convocada para uma entrevista, mas, ao vê-la pessoalmente, teve uma reação brusca, estranha, conforme afirma a professora:

Quando eu cheguei ela disse: “Aí, então..., eu gostei tanto, mas já tinha uma outra antes de você e nós já fizemos experiência com ela”. Então, isso ficou bem claro pra mim, pelo meu currículo, por telefone nós conversamos e ela tinha gostado muito, mas a partir do momento que ela conversou comigo frente a frente, aí já tinha mudado. Então foram várias situações assim, né? [...] aí eu comecei a perceber realmente que a cor era assim um ponto negativo. Então, ser negra era um ponto negativo. Então, eu percebo em tudo, né?, na realidade.

Há a interiorização da cor como fator de discriminação, uma vez que a cor passa a ser “ponto negativo” em um processo seletivo, coloca o homem afro-

brasileiro em um processo de luta desigual, pois foge ao seu controle ter controle sobre a cor de sua pele.

**Safira** aborda, também, uma questão discutida pelos demais professores relativa à população afro-brasileira. Como é possível em um país cuja população em sua base foi formada pelos descendentes de negros africanos, estes não ocuparem grandes espaços nos diferentes setores sociais, econômicos, políticos, educacionais? Nesse sentido, a professora lembra de seu Curso de Pedagogia e da sua sala de aula: “Quando eu fiz Pedagogia, por exemplo, numa sala de quarenta, eram duas negras. Então, você percebe isso, mas por quê, né? Se a nossa maioria ainda é negra no Brasil, a maioria ainda é negra”.

Diante da afirmação de que a maioria da população brasileira é negra, deparamo-nos com a fala de uma outra professora, **Jaspe**, que contrasta com o processo de profissionalização do professor no Brasil: ainda que o magistério não seja uma profissão valorizada atualmente, ainda assim, é raro encontrarmos professores negros:

Olha, diante do que eu acabo vendo, eu vim, assim, afrontar, porque, apesar de o professor..., se você for ver dentro do grupo, tem poucos negros. Então quem consegue escapar pode se sentir um vitorioso, sendo que eu acho que ele pode alcançar muito mais ainda, né? Mas você tá driblando uma sociedade que não contava com esse tipo de gente dentro do mercado.

A professora tem consciência de que a luta contra a discriminação é árdua, porém algumas conquistas foram possíveis, ainda que os homens negros tenham condições de alcançar muito mais.

Para **Turmalina**, ser professora negra é a oportunidade de resgatar a cidadania de sua origem afro-brasileira, reconhecendo que o negro tem os mesmos direitos de ter acesso ao conhecimento, à formação profissional, de crescer como profissional. Avalia que os afro-brasileiros pertencem à classe dos menos favorecidos, no entanto, são homens e mulheres que participam da movimentação da sociedade, do mercado.

Porque hoje em dia, as pessoas que são menos favorecidas são da raça negra e não têm essa compreensão da nossa importância enquanto ser humano, que nós também gastamos em mercado, que a gente faz a diferença. Nós temos o direito de estudar, de crescer enquanto profissional. Porque à maioria das pessoas negras é-lhe negado o acesso ao estudo, então há pessoas que têm

subempregos como pedreiro, diarista, gari, empregada doméstica; empregos que são menos valorizados, são mal remunerados. E as pessoas não percebem que elas podem mudar isso, por meio da aprendizagem, do conhecimento.

Destacamos, nas palavras desta professora, a denúncia da condição social a que os negros estão submetidos como homens de terceira categoria. Rocha (2005, p. 203) define o racismo como “[...] opressão, desigualdade sistemática de poder e oportunidades”, produzidas por uma estrutura social perversa, “[...] originária de uma ideologia na qual grupos racialmente discriminados são portadores de características inerentes, que emergem de relações históricas justificadoras da opressão”. Além disso,

Dados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento Humano da ONU, que medem a qualidade de vida a partir de três indicadores, renda *per capita*, expectativas de vida e educação, apontam o peso da escravidão, a ausência de políticas públicas para a população negra no pós-abolição, o capitalismo e o racismo como fundamentais para jogar a população negra para o “fundo do poço” (ROCHA, 2005, p. 203, grifo do autor).

**Ametista**, como diretora de uma instituição escolar, enfrentou muitas situações embaraçosas, mesmo assim tenta apresentar essas questões com um certo humor. Entre gargalhadas, relata que uma professora novata chegou à escola e lhe disse que queria falar com a diretora. Quando **Ametista** se apresentou como diretora, relata que “a professora arregalou uns olhos azuis tão grandes..., ela ficou muda, mas depois conversou comigo, mas estranhou um pouco. E, realmente, acontecia isso várias vezes, pais e outros aqui na escola”.

Os professores foram unânimes em afirmar que os alunos dificilmente demonstram preconceito em relação ao professor. Mesmo assim, ser professor de origem afro-brasileira, na sociedade atual, é, segundo **Topázio**, um desafio. Ele experienciou o preconceito pela reação dos pais de seus alunos, de colegas e de pessoas que iam à escola:

Pra mim, ser um professor negro é um desafio. Eu já, nesse período de onze anos que eu tô na licenciatura [Magistério], eu já vi, assim, algumas cenas de preconceito tremendas comigo: “Ah, eu queria falar com o professor do meu filho”. A impressão que eles me dão é: “Esse daí? Esse daí que é o professor?”. Como diretor também foi uma experiência marcante, muitas pessoas chegavam e falavam assim: “Quero falar com o diretor” [...]. Algumas pessoas falavam por trás, né?: “Mas é ele que é o diretor?”.

Em relação aos alunos, o professor **Topázio**, se coloca como exemplo, pois, em suas aulas, percebeu que alguns alunos negros entravam na escola de cabeça baixa, sentavam isoladamente e ficavam “[...] lá no cantinho dele”, mas depois que este aluno

[...] vê um professor negro dando aula, me vendo como exemplo e eu me colocando como exemplo, esse negro levanta a auto-estima, entendeu? Então, eu acho que deve ser trabalhado muito isso, a conscientização, porque, hoje em dia, os nossos professores, os nossos educadores não têm essa conscientização.

**Esmeralda** pensa bastante antes de responder e, pausadamente, afirma que considera uma conquista ser professora negra. Destaca que teve que conquistar este espaço e refere-se às crianças negras, seus alunos, para os quais quer ser um exemplo.

Eu também posso servir como exemplo pra outras crianças negras, afrodescendentes, né? Porque elas podem acreditar nelas também, mesmo vindo de origem pobre, de origem negra com toda essa história, desde o início do negro no Brasil, como ele chegou aqui e como ele viveu, sempre viveu e ainda vive, né? atualmente; mas é um exemplo, eu acho assim, uma coisa positiva, né? Significa que eu tive que conquistar meu espaço, tive que lutar, que eu tive que vencer barreiras.

**Diamante** entende que nós nos encontramos em um momento muito importante, por estarmos discutindo as questões raciais na sociedade, de um lado, e a ruptura paulatina do mito da democracia racial para dar lugar a uma discussão séria dos problemas dos afrodescendentes na sociedade brasileira, de outro lado.

Eu acho que a gente, nesse momento vive um momento bacana, acho até interessante. Há uns anos atrás, durante a minha primeira especialização [...], foi assim os primeiros momentos que eu tive contato com a História da África que me fascinou muito. A gente não vê isso durante a graduação, não tem contato nenhum com isso. Durante essa especialização, eu tinha escrito um artigo, que depois foi publicado, sobre questões da História da África nos currículos escolares; acabei publicando e, justamente naquela época, a gente fazia reivindicações [...]. Praticamente aquelas reivindicações que estavam contidas naquele texto, naquela época, a gente vê hoje sendo realizado, né?

Uma dessas conquistas foi a sanção da Lei N. 10.639/03 que determina que os estabelecimentos de ensino incluam, nos currículos escolares oficiais, a História

da África, a História e a Cultura Afro-brasileira. Este professor é solicitado, freqüentemente, para cursos, visando a oferecer subsídios a professores, visto que existe uma lacuna na formação inicial de professores, de modo geral, para trabalhar esse conhecimento.

Gomes (2005, p. 51-52) defende a importância dessa discussão para desmistificar o racismo e superar a discriminação racial.

Diferentemente do que algumas pessoas pensam, quando discutimos publicamente o racismo, não estamos acirrando o conflito entre os diferentes grupos étnico/raciais. Na realidade, é o silenciamento sobre essa questão que mais reforça a existência do racismo, da discriminação e da desigualdade racial. Mas não basta apenas falar. É importante saber como se fala.

Como professora negra, **Turquesa** se considera uma vencedora, e reconhece que “[...] não é qualquer um que termina uma universidade, né? E faz também uma Pós- graduação, né? Então, se a pessoa não importa, sendo esforçada, ela vai pra frente porque eu não tinha nem minha mãe quando eu terminei o segundo grau”.

Vencedora! Vitória! Exemplo! Conquista! Desafio! Esforço! Essas são algumas das expressões exclamativas usadas pelos professores para explicar o que é ser professor de origem africana na sociedade atual. A custa de muito trabalho e dedicação eles afirmam terem conquistado a formação intelectual necessária que poucos brasileiros podem alcançar: o curso superior.

O percentual de pessoas que concluem o ensino médio no Brasil tem sido pequeno, mas menor ainda é a parcela de brasileiros e brasileiras com curso superior. Dados do Relatório de Desenvolvimento Humano da ONU (BRASIL, 2005) apontam que, em 2000, o percentual de brancos com diploma de nível superior era de 11,8% (11,6% entre os homens e 12% entre as mulheres) e 2,9% entre os negros (2,7% entre os homens e 3,1% entre as mulheres).

A evolução recente da universidade brasileira ilustra com clareza os limites das políticas de inclusão racial. Entre 1991 e 2000, o sistema universitário mais que dobrou: passou de 1,4 milhão para quase 3 milhões de matriculados. No entanto, a participação dos negros caiu ligeiramente, de 19,7% para 19,3%. [...] a porcentagem de negros com grau universitário observada no Brasil em 2001 (2,5%) foi atingida nos Estados Unidos em 1947 – em plena era de segregação, intolerância e violência racial aberta, anterior ao crescimento do movimento por direitos civis e muito antes do surgimento das políticas de ação afirmativa na educação (BRASIL, 2005, p. 70).

**Âmbar** encontrou muitas dificuldades em sua formação e reconhece a força que os professores lhe deram para superar os obstáculos:

Um exemplo pra sociedade, porque eu penso assim que muitas pessoas que passaram no meu caminho me deram muita força. Nossa, meus professores, tive um professor: Joaquim Viro. Nunca me esqueço dele. Ele me incentivava de todas as formas. Tinha uma professora de Inglês, Maria Luneia, também. E no geral, todos os professores. Eles sempre diziam pra mim que não era pra eu desistir, porque eu falava pra eles: “mas a vida lá fora é difícil”.

A professora relembra que acordava todos os dias às cinco horas da manhã, já que trabalhava na feira para ajudar sua mãe. Chegava em sua casa ao meio-dia e meia, às vezes nem tomava banho, pegava a bolsa e ia para o colégio. Por todo esse esforço e luta diária, avalia que ser uma professora negra na sociedade, hoje, é um exemplo: “É um exemplo de vida, que não é a cor que vai fazer a diferença. O que faz a diferença é o seu desejo, sua vontade de buscar, de lutar, de enfrentar os desafios, né?”.

**Pérola** enfatiza que há muito preconceito invisível, velado, mas não permite ser tratada de maneira desrespeitosa. Relembra dois fatos ocorridos com ela em que foi vítima de discriminação. Uma vez, por alguns alunos, e outra vez por um palestrante, que estava no Colégio exatamente para falar sobre direitos e deveres do cidadão. Diante de seus alunos, ela optou por processar o funcionário público e, por meio disso deu uma “aula” de multiculturalismo, que não foi esquecida por seus alunos, conforme trataremos em seguida.

## 6.2 LUTAS E ENFRENTAMENTOS DO PROFESSOR AFRO-BRASILEIRO NO ESPAÇO ESCOLAR

Constatamos em nosso estudo que, de modo geral, os professores continuam despreparados como profissionais da educação para lidar com a questão racial na escola. Diante dessa deficiência, optam pelo silêncio, pela omissão ou pela mera denúncia ao outro, no caso, ao diretor, ao supervisor. Os conflitos são ignorados ou tratados de forma inadequada, como no caso da professora **Alexandrita** que, além do despreparo, evidencia também muitas dificuldades para lidar com tais situações.



[...] Eu falei: “Eu vou apagar isso daqui”. “Ah, professora, mas você não pode apagar. Por que você vai apagar?”. “Porque já terminou o tempo”. Um outro aluno falou assim: “Você não tá vendo a cor dela?”. “Posso saber qual é o problema da minha cor? Você é branco e daí, mas não tem problema, pessoal. Vamos continuar a aula e depois nós conversamos”.

Em sala de aula, ocorrem situações variadas, desde aquela na qual se nega a origem étnica, como aquela na qual se evidencia, propositalmente, essa característica, conforme a situação vivenciada pela professora **Alexandrita**. Para o preconceituoso, qualquer motivo é razão para marcar o outro. A marca do negro é a sua cor, é aqui que reside o estigma, a cor da pele.

A professora foi à secretaria, conversou com a supervisora e relatou o acontecido, no que foi prontamente apoiada pelo diretor da escola, conforme sua afirmação: “No dia seguinte ele só poderia entrar com a presença da mãe. O diretor daqui é advogado, inclusive eu falei pra mãe que, em relação ao que o seu filho fez, ela poderia ser processada”. Essa tomada de atitude da professora mostra-nos que lhe faltou subsídios para tratar sobre a situação ocorrida em sala de aula, conforme discutiremos no próximo capítulo desta dissertação.

Diante da situação de afrontamento, esta professora evitou o confronto direto e buscou resolver a questão com o diretor e com a mãe do aluno, pois as experiências de situações preconceituosas remete-a à sua própria história, às discriminações que vivenciou inúmeras vezes, marcando-a de diferentes formas. Gomes (1994, p. 122), ao se referir acerca dessa questão, destaca:

Dessa forma, as relações interpessoais não se estabelecem de forma afetiva, mas na disputa simbólica, fáceis de ruir quando se está no espaço de poder, mais comum entre professor/a e aluno/a, em situação de conflito, cada um coloca na mesa o poder que tem [...]. Na impossibilidade de mudar a situação ou de se colocar regras próprias, busca uma acomodação no silêncio, silêncio que está preso à garganta.

De que forma poderão ser desenvolvidas relações afetivas nesse contexto de conflitos freqüentes entre professores e alunos? Esse é o grande desafio que está colocado a nós, professores de todos os níveis da educação brasileira.

**Topázio**, em sua atuação como professor e como diretor de escola, sustenta que não se lembra de ter observado atitudes preconceituosas em seus alunos, mas nos pais, nas pessoas que iam à escola e, inclusive, entre os próprios colegas de

profissão. Entre risos, novamente faz referências ao preconceito dissimulado, que pode ser percebido nos olhares e nas atitudes, nas exclamações e nas falas interrogativas de espanto das pessoas:

Eu nunca sofri, como professor, o preconceito assim, aberto. Porque o preconceito é uma coisa, assim, muito séria, muitas vezes, você está sofrendo preconceito e nem está sabendo. Eu nunca sofri abertamente não, mas já vi cara de espanto, “mas aquele professor é um negro”, “mas o professor do meu filho é um negro”. Na minha frente não, mas conhecimento eu já tive. Que eu me lembre, nenhuma vez eu tive problema com aluno, né?, agora, com a sociedade, com os pais, sim. Algumas pessoas falavam por trás, né? “Mas é ele que é o diretor?”.

O que se destaca no relato acima é que, na prática social, os homens brancos não desenvolvem admiração pela conquista alcançada por esse profissional. Ao contrário, procura-se afirmar que o professor negro, o diretor negro está usurpando o espaço profissional do homem branco.

Interessante destacar da fala de **Topázio** o uso da conjunção restritiva mas pelos pais: “[...] mas aquele professor é um negro; mas o professor do meu filho é um negro; mas é ele que é o diretor?”. Nessas colocações, **Topázio** está tornando claro como o outro potencializa no homem negro ou na mulher negra a falta de condições como profissional da educação ou para qualquer outro tipo de profissão, exceto em algumas condições, como colocam Lima e Vala (2004, p. 403):

Podemos pensar que eles são musicais, são também aptos para o ritmo e para a dança, se são fortes, estão aptos para o trabalho braçal, e se são alegres, não devemos nos preocupar com a sua situação social [...].

Esse tipo de estereótipo deixou marcas profundas, registradas historicamente, e que precisam ser enfrentadas. Os homens negros foram classificados como objetos, que “serviram” como: mercadorias, adornos, utilitários, serviços. Essa forma de ordenamento social indica que ainda estamos determinando papéis sociais para homens e mulheres descendentes de africanos negros no Brasil.

**Safira** afirma não perceber preconceitos advindos das crianças pequenas com as quais trabalha, mas identifica um racismo sutil nos pais de seus alunos, o qual é claramente evidenciado em suas atitudes ou em palavras, como no caso de uma das mães que a comparou com a sua empregada doméstica:

Os pais, normalmente, têm um certo empecilho sim [...], o pai acha estranho, né?, o filho estudar com uma professora negra. Então, isso já aconteceu comigo. Eu me lembro de uma situação que uma mãe falou pra mim assim: “Ah..., meu filho gostou muito quando ele viu que você era negra porque a mulher que criou ele também era negra. Então ele se sentiu bem”. Então, a relação que ela fez, ela poderia relacionar com qualquer outra pessoa, mas ela relacionou com a empregada doméstica, né? Então, eu percebi, ali, que ela tinha um certo preconceito, então, toda empregada doméstica tem que ser negra, né?

Esse foi um momento gratificante para nós, como pesquisadora, ao oportunizar e ter a oportunidade de compartilhar do desabafo de professores negros, que, falando do seu vivido, expressam a contrariedade, a dor, diante da discriminação por serem descendentes de africanos negros, profissionais da educação e que trabalham com o conhecimento científico.

À mulher negra brasileira sempre esteve reservada uma educação para formar futuras empregadas domésticas e, na melhor das hipóteses, costureiras. Algumas, tidas como filhas de criação, destinavam-se, na verdade, a serem babás, copeiras, cozinheiras, em casas de famílias abastadas, as quais recebiam parcas remunerações e, às vezes, alguma instrução escolar (SILVA, 1998a).

Por outro lado, Silva (1998a, p. 2) apresenta uma outra condição bastante complexa para a mulher negra: foi educada para “[...] agüentar discriminação todos os dias; engolir duro para não chorar em público, especialmente sendo pobre; ser oprimida [...], não ser reconhecida por sua capacidade intelectual; ter que mostrar que é igual aos outros” e, por outro lado, é ser também forte, destemida, “[...] guerreira; ter uma força incrível para vencer todos os obstáculos sobretudo se é viúva, sozinha; trabalha para ser sujeito no processo histórico”, entre muitos outros atributos que lhe são exigidos.

**Jade** relembra, demonstrando contrariedade, as diversas situações muito desagradáveis que vivenciou em várias ocasiões. Em uma delas encontrava-se dentro da sala de aula e os pais ficavam “procurando” a professora: “Aí, cadê a professora? [...] Às vezes você está numa reunião de pais e o pai não conhece a professora, mas só está você na sala, entregando o boletim, né? Então esse tipo de coisa”.

Ainda hoje, para alguns pais de alunos, parece inconcebível que uma mulher negra possa ser a professora de seu filho. Há, de fato, uma negação social de que

os descendentes de africanos negros possam ocupar qualquer espaço profissional, a não ser aquele historicamente determinado.

Na afirmação de **Jade**, fica evidenciado que a criança não leva esse tipo de “informação” para os pais: minha professora é negra; meu professor é negro, apontando-nos que a cor da pele não é, ainda, para ela, razão para produzir o processo de discriminação. Gomes (2005, p. 54) esclarece que o preconceito não é uma atitude inata.

Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e se prolonga até a inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto.

O preconceito implica sempre uma relação e, nela, um modo diferenciado de relacionar-se com o outro; isso pode se dar a partir da negação ou desvalorização da identidade do outro e da supervalorização ou afirmação da própria identidade.

Bandeira e Batista (2002, p. 126) destacam que tais relações foram construídas na subjetividade moderna, representada pelo conquistador, e em seu processo de produção identitária.

[...] criam-se sentimentos de pertença e de estranhamento com relação a certos coletivos, o que gera uma dinâmica de inclusões e exclusões com base em semelhanças e diferenças. Acontece que essas inclusões e exclusões, muitas vezes, não indicam apenas diferenças ou singularidades, mas relações hierárquicas e poderes de raiz histórica com atributos fundadores, que demarcam para si a definição do que é bom e do que é ruim, do que é belo, do que é feio, do que tem valor e do que não o tem.

Essa visão maniqueísta, presente na vida dos homens desde a antigüidade, quando os judeus, em suas tradições ancestrais, separavam a humanidade entre judeus e estrangeiros e os gregos dividiam o mundo entre gregos e bárbaros, persiste até hoje.

[...] ainda se divide a população brasileira entre negros e brancos, ricos e pobres, mulheres e homens, gordos e magros, etc., não como signo do direito à diferença, mas como signo de suspeição. Tais divisões remetem a uma violência moral exercida nem sempre de

maneira explícita ou visível na relação com o outro, muitas vezes recoberta por boas intenções (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 122).

No início dos depoimentos os professores deste estudo afirmaram que não vivenciaram qualquer situação de discriminação entre os seus colegas professores. No entanto, ao longo das entrevistas e mesmo após o encerramento das gravações, os professores mencionavam algumas situações, sempre sutis de preconceito.

Sorrindo bastante, **Ametista** afirma: “Eu sempre me dei muito bem com os colegas [...], não senti, assim, que houvesse algum preconceito quanto a isso não”. Mas relembra de algumas “brincadeiras” dos colegas, as quais, em seguida, eram imediatamente reconsideradas. Já ouviu expressões tais como: “Ah, mas tinha que ser negro mesmo pra fazer uma coisa dessa”, e a reconsideração: “Ai, **Ametista**, por favor, não é nada com você”.

Esse tipo de argumentação, “não é nada com você”, indica que o “outro”, homem branco, só está agindo de forma preconceituosa se a ação estiver diretamente dirigida a um “outro” homem negro. Há a naturalização de que o homem negro desenvolve ações inferiores porque é inferior e, por essa razão o homem branco se sente no direito de falar abertamente, ao final, basta uma pequena justificativa, já que o outro é infantilizado.

Gomes (2005, p. 54) observa que “[...] toda piada sobre o negro emitida em nossa sociedade carrega, no fundo, a idéia de inferioridade racial contra a qual os negros lutam” de forma aberta e pública ou em seu íntimo, silenciosa e solitariamente.

É no corpo e a partir do corpo, o lugar agregador e mais privilegiado das manifestações das desigualdades que são estabelecidas e onde as discriminações ocorrem: a cor da pele, as características do cabelo, a cor e a forma dos olhos, a forma e o tamanho do nariz, a altura, o peso. **Ametista** coloca-nos que, também, enfrenta o preconceito pelo fato de estar acima do peso:

Uma criança me chamou de “cebolão”, por eu ser gorda. Aí eu falei, meu Pai do Céu! o que que é isso? [...]. Aí, eu digo, pera aí, deixa eu conversar com esse menino. “Por que você tá me chamando de cebolão?”, “Ah, foi o fulano, professora, que chamou você de cebolão”. Eu falei: “mas, cebolão, por quê? Porque eu sou gorda?” “Ah, não sei, ele que falou”. Então, você vê que é uma situação que o outro falou, o outro ouviu, alguém falou, vai falando, vai reproduzindo essas coisas.

A professora, neste relato, traz à tona algumas questões importantes: o estigma e a forma de reprodução do estigma. O estigma é a marca que queremos registrar no outro. Em nós não, pois a repudiamos. Para Goffman (1988, p. 7), “[...] o estigma é a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”. A sociedade estabelece os meios de categorizar o diferente, em razão de seus atributos físicos, reduzindo-o, muitas vezes a uma pessoa de menor valor. Os termos específicos de estigma são utilizados em nosso discurso diário como fonte de metáfora e depreciam profundamente aquele que a recebe, marcando-o por seus atributos físicos e causando-lhe angústia e mal-estar na interação com as pessoas.

Conforme Goffman (1988, p.15),

[...] acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade [...].

O aluno que estigmatizou a professora, denominando-a de “cebolão”, não tem conhecimento do sentido de estigma. Sequer sabia a razão pela qual estava estigmatizando sua professora, uma vez que reproduziu a fala de um colega. No entanto, é dentro desse processo, aparentemente inocente, não intencional, prenhe de falta de conhecimento, que se inicia a produção social do preconceito.

O curioso é que o termo usado pela criança apresenta outras características inconvenientes, como, por exemplo, o odor desagradável, o que pode, também, estar relacionado com o apelido estigmatizante.

A professora **Ametista** assegura que, na instituição escolar, recebeu tratamento amoroso e consideração dos colegas professores quando teve problemas de saúde, bem como quando deixou a direção da escola. Nessas ocasiões, sentiu-se importante e valorizada, cuja recordação é-lhe muito marcante:

Nunca houve alguma coisa que eu me lembre não. Até eu passei por uma situação bastante difícil, aqui, na escola. Tive um câncer de mama, né? Aí eu vi o tanto que, assim, o gostar, né? Nossa, que eu faço falta, né? Quando eu também deixei a direção da escola, que eu fiquei nove anos como diretora, né?, eu recebi um carinho muito grande por parte delas, dos pais. Nada que houvesse um preconceito, né?

**Turquesa** lembra-se de alguns momentos difíceis de sua vida e que fazem parte da constituição de sua identidade como profissional da educação. Em sua infância, foi abandonada pelo pai e depois perdeu sua mãe. Avalia que essas circunstâncias levaram-na a se transformar em uma pessoa muito carente, dificultando relacionamentos com seus alunos e seus colegas de profissão. Isso mudou após seu casamento, conforme relata:

Eu acho que [...] na medida que [...] a gente vai crescendo, a gente vai amadurecendo. Eu acho que, também, depois que a gente se casa, a gente melhora. A gente tem muita carência afetiva [...] quando a gente é solteiro, e como eu perdi a minha mãe muito cedo, meu pai foi com outra, eu tinha muita carência afetiva. Depois que eu conheci meu marido, eu melhorei bastante..., eu acho assim, até meu relacionamento com as pessoas, com os alunos, melhorou bastante, depois que eu me casei.

O casamento, segundo **Turquesa**, deu-lhe a segurança emocional que precisava. E, nesse contexto, a professora se recorda de uma criança que, embora discriminasse claramente seu colega por ser negro, recusava-se a ver a professora como negra. Essa situação evidencia, de certa forma, que o racismo está atrelado a relações de poder: o colega é “preto”, mas a professora não.

Uma vez aconteceu assim..., uma criança fala pra mim assim: “Professora eu não quero sentar perto de tal menino”. “Por quê?”. “Porque ele é preto”. “Que que tem que ele é preto, eu também sou. A sua professora é preta”. “Não, professora, você não é”.

Nesse diálogo, percebemos que, diante da criança, a professora tem um *status* diferenciado do colega e isso é suficiente para não discriminá-la, inclusive, a criança prefere ver a professora como morena, mas não como negra. Essa fala foi repetida por outras professoras, como **Jade**, que explica, entre risos, que eles discriminam o coleguinha, mas não a professora.

Outra coisa que eu acho assim interessante, quando eu pego aluno pequenininho e eu falo assim: “eu sou negra”, e os pequenininhos falam que não, que eu não sou negra, que eu sou moreninha [...]. Não, professora, você não é negra, você é moreninha. Eu falo que eu não sou moreninha, eu sou filha de negros, então sou negra. Aí eles ficam assim, né?, mas depois eles acostumam.

Ao negar a negritude da professora, a criança está afirmando o preconceito ou reproduzindo-o. Ao considerá-la morena ou mesmo branca, está reproduzindo a

ideologia dominante de que ser negro não é bom, portanto, a sua professora não pode ser negra, uma vez que, “[...] no imaginário coletivo, o negro é sujo, burro, vagabundo e tantas outras desqualificações dessa natureza” (REIS, 2002, p. 48).

No imaginário social, persiste a idéia da incapacidade intelectual do negro e de que o lugar da mulher negra não é o de professora. Silva (2000, p. 8) salienta que

Uma vez que pela parcela de saber acumulado ser professora confere um certo *status*, na medida em que pertencem a um grupo racial/étnico visto como incapaz de desenvolver certas capacidades e atividades, a cor dessas professoras passa a ser negada porque elas contradizem, pela posição alcançada, a representação estigmatizada. Por outro lado, se elas participam de um grupo social onde o espaço, ainda se lhes possibilite um maior acesso, é ocupado majoritariamente por pessoas brancas, negar o reconhecimento de sua cor é, de certa forma, negar o reconhecimento da competência do negro para ocupar este espaço.

Munanga (2004) acrescenta que a questão da identidade do negro é um assunto doloroso; declarar-se como negro em um país que desenvolveu o desejo de branqueamento é uma decisão política porque os conceitos de negro e de branco não têm um conteúdo biológico, mas social, étnico, político e ideológico.

A professora **Jade** traz para a discussão a importância de o negro posicionar-se frente ao preconceito como homem negro que é e aceitar-se, assumir a sua condição e valorizar sua cultura, sua ascendência africana. Destaca que há, também muitos outros preconceitos existentes na sociedade, que precisam ser enfrentados.

Porque acho que a pior coisa é a pessoa não se aceitar, né? Porque, daí, quando não se aceita mesmo, aí fica mais difícil trabalhar. Porque discriminação a gente sabe que tem, né? do negro, do índio, do branco, do gordo, do magro, só que se a gente não começar enfrentar isso.

Para qualquer professor ou professora, certamente, não é fácil enfrentar uma sala de aula com quarenta alunos. Para o professor negro, destaca **Rubi**, é mais difícil ainda, em particular, no início de sua “carreira”:

Quando você chega em uma escola e se coloca na frente de uma classe de quarenta alunos, nem sempre tem um negro ali naquela sala [...]. Num primeiro momento, você sente o embate daquela turma, não são todas as turmas, às vezes, você ouve alguns comentários, mas você, dá tempo ao tempo. O negro, infelizmente, já acostumou a fazer isso, pela força da circunstância, né?, de aguardar com que as pessoas passem a respeitá-lo, passem a aceitá-lo.



É importante destacar que o tipo de preconceito que as professoras negras, deste estudo, enfrentaram no início de suas docências está relacionado à concepção de que o negro é inferior. Portanto, predomina a desconfiança de sua capacidade intelectual e profissional, como assegura **Âmbar**:

Não..., acho que discriminação não..., mas eu sempre me senti um pouco desafiada, assim. Numa época, eu trabalhei numa pré-escola, logo no início, dá a impressão que as pessoas falavam assim: "Manda ela fazer pra ver se ela consegue fazer". Assim, não diziam isso, mas eu sentia. Sempre jogando uma atividade ou outra, uma coisa assim, pra ver se você dava conta mesmo, se era capaz mesmo de fazer. Então isso eu senti, mas em questão, assim, de tratamento eu nunca fui discriminada, nunca mesmo.

Gomes (1994, p. 154, grifo da autora) argumenta que ser mulher negra e professora apresenta-se como um acúmulo de complexidades, pois representa uma forma de ocupação do espaço público que,

[...] na história das mulheres negras, sempre foi característica da luta pela sobrevivência, onde trabalha-se no campo do 'saber', desmistificando uma das correntes do pensamento racista que apregoa a incapacidade intelectual do negro.

Tal pensamento ilustra o desconhecimento e a ignorância em relação aos negros. Cunha Junior (2003) sustenta que os cativos africanos, trazidos para o Brasil de diversas regiões e culturas, eram portadores de um imenso desenvolvimento técnico e social para a época, vivido pelos diversos países africanos. O Brasil absorveu e se beneficiou dessa mão-de-obra portadora de todas as técnicas e conhecimentos utilizados nos diversos campos da produção do país. O conhecimento produtivo do Brasil Colônia é fundamentalmente africano nas áreas de mineração, produção de ferro, agricultura, produção de açúcar, manufaturas, tecelagem, construção.

O mesmo se dá no campo da política, prossegue o autor, se considerarmos que os quilombos foram uma forma sistemática de produção e de contestação do estado escravista vigente na sociedade colonial. As artes e a cultura se fundam, também, sobre as mesmas heranças africanas e até as literaturas e as músicas ditas eruditas foram realizadas por africanos e descendentes de africanos, basta nomearmos os marcos das nossas artes e da nossa literatura para constatarmos tal

evidência. Temos, ainda, a participação dos afrodescendentes na produção de pesquisa brasileira, conforme assegura o autor:

A produção da pesquisa científica no Brasil é iniciada nos finais do século XIX e início do XX, aí também, vamos encontrar a participação ativa de afrodescendentes. Há casos extremos como o do engenheiro Teodoro Sampaio, que filho de escrava, depois de formado na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, volta à Bahia para comprar a liberdade de sua mãe. Tornou-se geógrafo, sanitarista, pesquisador, está entre os fundadores da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (CUNHA JUNIOR, 2003, p. 1).

Por isso, precisamos estudar e compreender mais a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, a fim de desmistificar o racismo e superar a discriminação racial com seus equívocos de uma suposta inferioridade étnica do negro.

**Alexandrita** enfrentou o desafio de ser “testada” intelectualmente no início de sua profissão. A desconfiança fica expressa no olhar torto, de esguelha. O enfrentamento direto, dentro dessa classe profissional, dificilmente ocorre, mas as mensagens subliminares estão presentes.

Veja bem, quando..., não sei se exatamente com o negro, mas quando o professor chega, ele é tratado diferente até ele mostrar que ele é capaz, demora um tempão. Mas existe também em relação ao preconceito ao negro, existe sim, muitas pessoas olham assim, olham de olho torto. Nunca fala assim..., é subentendido. Você percebe porque você não é bobo.

**Diamante** assegura em seu depoimento que nunca foi vítima de preconceito advindo de seus alunos, mas que assiste, freqüentemente, situações preconceituosas entre os alunos. Nesses momentos, ele, portador de conhecimentos sobre a História e a Cultura Africana Negra discute com os alunos temas que envolvem os direitos humanos:

[...] a gente tenta tomar uma atitude que não agrave ainda mais a situação, de modo a reprimir o aluno que tem uma prática de discriminação dentro da sala, né? A gente procura meios de conversar com esse aluno, de envolver a sala numa discussão assim... Isso não quer dizer que faça um grande trabalho, nada disso, mas muito mais de tentar reparar aquela situação e, normalmente, do que eu me recordo, as pessoas que fazem isso, eu não vi, na mesma sala as cenas se repetirem. Eu acho que, de

alguma forma, pelo menos ali, naquele ambiente, tem tido alguma eficiência.

Em relação aos colegas professores, **Diamante** assegura que os mesmos respeitam seu saber de experiência, pelo trabalho que vem realizando ao longo de sua caminhada, e pela seriedade de sua postura profissional.

Não, não tenho tido problemas não. Eu acho que a maior parte dos lugares onde eu trabalhei, as pessoas..., a gente já vai com uma certa referência. Apesar de eu não ser uma pessoa destacada aí dentro da nossa sociedade, boa parte dos professores que eu vejo aí, trabalhando nas escolas, são mais ou menos da minha geração.

**Turmalina**, como profissional da educação, não aceita ser discriminada, conhece os seus direitos como cidadã e se impõe como profissional que é, mas, ainda assim, depara-se com algumas formas de brincadeiras:

Como profissional de educação não, nunca senti porque também nunca deixei ninguém fazer isso, eu sempre me imponho enquanto profissional. Sempre andei de cabeça erguida, nunca andei de cabeça baixa. Às vezes tem uma brincadeirinha assim, né?: “Não quero saber que você é afrodescendente, não sei que”. Porque agora nós temos esse direito das cotas. Eu falo, eu sou mesmo afrodescendente com muito orgulho e graças a Deus por essas cotas, pois é acesso para outras pessoas que não conseguiram chegar lá, né?. Nem todo mundo tem a chance de fazer uma universidade.

Souza (1983, p. 27, grifo da autora) trata dessa questão e salienta que o negro tem que estar sempre “[...] ‘em guarda’, defendido. ‘Se impor’ é colocar-se de modo a evitar ser atacado, violentado, discriminado. É fazer-se perceber como detentor dos valores de pessoa, digno de respeito, portanto”.

**Pérola** relata que apenas uma vez, no início de sua trajetória como professora, deparou-se, diante de alunos do noturno, com uma situação de preconceito.

Comecei a lecionar lá à noite, era novata, né? Muitos descendentes de italianos, pessoal assim branco, né? Eles não me conheciam. Então eles acharam por bem fazer uma brincadeira comigo. Os alunos do terceiro ano, 2º grau à noite, eles ficavam falando baixinho uns para os outros que eu parecia o João do Pulo, mas eles falavam entre eles em tom de racismo, né?

Os alunos desconheciam que **Pérola** não tinha vergonha de sua cor, ao contrário, ela se valorizava como negra e já tinha consciência de sua etnia.

Eles acharam que, falando que eu parecia o João do Pulo, que iam me ofender. Eu fiquei assim..., ouvi, cheguei lá na frente e falei: Olha, parece que eu ouvi alguém dizer que eu pareço com o João do Pulo. Se alguém acha que eu me ofendo tá muito enganado, porque eu sou negra, tenho orgulho de ser da minha cor, né? Pra mim é uma grande honra porque ele é um grande atleta negro, excepcional, então, não há nenhum problema que vocês digam que eu pareço com o João do Pulo. [...] eu falei isso, aí, pararam.

Vemos, dessa forma, a importância, como afirmou **Jade** anteriormente, de o negro aceitar-se enquanto negro e de conhecer mais sobre sua cultura para valorizar-se e ter uma postura de enfrentamento da questão.

A professora **Pérola** enfrentou muita resistência e discriminação em sua escola, especialmente após ter sido escolhida para ser diretora no período 2004-2005: “Eu sempre fui professora, mas sempre fiz um trabalho diferenciado dos demais professores... Eu não ia sair como diretora, mas, na última semana, o pessoal pediu pra eu sair”. Ela relata, bem humorada, os últimos acontecimentos nos quais estão presentes o preconceito étnico, proveniente de alguns colegas de profissão:

Mas desde que ganhei tem a oposição, meio velada, né? Eles não falam totalmente. Eu fui para Curitiba na semana passada e quando eu voltei, eles pegaram no Núcleo uma carta anônima. A gente não pode dar muito crédito..., aí tá falando que esse grupo, na escola, se refere a mim como “a negra”, sempre depreciando, né? Mas na minha frente eles não falam, se acontecer eu não hesito..., vou direto pro Fórum e faço a denúncia. Não é por nada, é porque eu sei que eles têm que me respeitar, sou professora, estou aqui, fui eleita por uma comunidade, não tô aqui por indicação, né?

Embora faça um trabalho diferenciado, procurando sempre ajudar os alunos pobres, a diretora enfrenta pressão e dificuldades para o desenvolvimento de seu trabalho na gestão escolar. No entanto, afirma que prossegue em seu trabalho, pois é determinada e está consciente de que

[...] eles têm que respeitar o meu trabalho e me respeitar enquanto cidadã negra também. Mas mesmo assim, eles não têm conseguido atrapalhar meu trabalho aqui na escola. Então, essas pessoas que fazem essa questão racista, talvez, uma negra chegar na direção, pra eles é muita coisa, né?

**Pérola** revela, ainda, uma experiência ímpar que vivenciou nessa mesma escola antes de exercer a direção da escola. Houve uma palestra com os comissários de menores a respeito de direitos e deveres dos jovens. Um deles foi o palestrante. Os alunos ouviam em silêncio, mas, após um certo tempo, começou um burburinho no salão. Irritado, o palestrante fez a seguinte advertência: “Até agora, vocês se comportaram, vocês vão agora querer conversar? Bem, porque vocês estão fazendo como negro que, quando não caga na entrada, caga na saída”. Nesse exato momento, **Pérola** afirma que reagiu às palavras do palestrante:

Aí, quando eu ouvi aquilo, eu afundei na carteira. Pensei: - não é possível que eu estou ouvindo isso. Os alunos todos viraram para trás e começaram me olhar, sabe? Ninguém entendeu. Aí, no que eu afundei, eu levantei e falei bem alto: “Não sei se o senhor sabe, o senhor acabou de dizer que o negro quando não caga na entrada, caga na saída. Agora não sei se o senhor sabe que a prática de preconceito e racismo no Brasil é crime”. Mas falei, assim, gritando. O homem quase desmaiou lá na frente: “- O senhor acaba de cometer uma infração grave”. Falei isso, levantei e fui saindo, os alunos também levantaram, saíram atrás.

A professora foi para a sala da supervisora e o palestrante a seguiu, pedindo-lhe desculpas, perdão e explicando que “tinha sido mal interpretado”. **Pérola** recusou-se a perdoá-lo, por ser representante do Ministério Público, era inconcebível tal postura. Afirma a professora que, quando esteve no Sindicato, relatou o ocorrido e foi orientada a abrir um processo criminal. Foi escrito um ofício e encaminhado a uma juíza.

O pessoal da UEM ficou sabendo também, do Departamento de Sociologia (sic) e fizeram um protesto; colocaram na internet, saiu na imprensa, mas foi um barulho danado e o homem foi processado. Demorou, mas, quando estava para ser julgado, ele veio na escola de novo, mandou me procurar, se eu não retirava a queixa, [...] senão ele ia perder o emprego [...] porque ele era funcionário público e ia ser condenado.

Nesse momento, **Pérola** avaliou que era melhor retirar a queixa e desculpá-lo, já que ele iria ser prejudicado. Mas, ao perguntar para alguns alunos que haviam presenciado a situação, eles disseram-lhe que não retirasse a queixa. Ela insistiu com os alunos afirmando que iria retirar a queixa.

A escola estava se preparando, exatamente, para o Dia da Consciência Negra, 20 de novembro: “Tinha preparado todo um trabalho, né?, na sala de aula,

discussão com os alunos e o X, do Movimento Negro, vinha fazer uma fala e ter apresentações aqui”. Nesse momento, ela teve uma idéia e comunicou aos alunos, afirma a professora:

- Que tal se ele viesse na nossa apresentação e pedisse desculpas em público? Eles falaram: - a senhora que sabe, ele não merece isso. - Ah, mas ele vai perder o emprego, afinal de contas ele tem família, né? Vamos dar essa oportunidade pra ele. Aí, mandamos falar pra ele que, se ele viesse aqui, em público, e pedisse desculpas para os alunos, eu retirava a queixa. Ele veio, né? Ia perder o emprego. Ele veio e queria falar primeiro. O X falou: “Não, ele não vai falar primeiro, ele vai falar por último. Vai ver todas as apresentações, ouvir a palestra e, então, ele vai falar”. Então, ele falou, se desculpou e retiramos a queixa.

**Pérola** considera que os alunos tiveram uma comemoração marcante do Dia da Consciência Negra e explica o porquê desse dia comemorativo:

Nós comemoramos o dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, o dia da morte do Zumbi, com programação com grupos artísticos, palestras, danças. Nós não comemoramos o dia 13 de maio, pois não temos o que comemorar: os negros não foram libertos, eles foram jogados na rua, sem moradia, sem emprego, sem indenização, como marginais; as negras tiveram que se prostituir; os negros não tinham emprego, nada.

**Esmeralda**, embora goze de um bom relacionamento com os colegas e com os alunos, ouve, muitas vezes, comentários que denotam racismo e, mesmo não sendo dirigido a ela diretamente, afirma que a afeta, pois ela faz parte do grupo. Tendo a pele clara e o cabelo comprido e encaracolado, ela enfrentou menos preconceito ao longo de sua vida, mas hoje é consciente de seu pertencimento étnico e percebe o racismo disfarçado dos colegas de profissão e entre os seus alunos: “Aí, eu me coloco [...]. Eu também sou da mesma raça que ele. Meu cabelo é igual, minha cor é igual. Eu sou mais escura ou mais clara não interessa, mas eu faço parte da mesma etnia e porque você me trata bem e a seu amigo não?”.

Dos colegas, geralmente, ouve comentários que considera mera tentativa de minimizar o preconceito:

“Ah, mas seu cabelo não é ruim, você não é negra, você é moreninha”. Então, muitas vezes, como se quisesse minimizar o preconceito: “Eu tenho preconceito com outros, com você, não”. Então, talvez porque eu faço parte do grupo deles, né? de profissionais e, assim, minimizar o preconceito, mas se você é um

ser consciente, você dá conta disso, você enxerga. Seria cômodo para você, porque a maioria faz isso. Isso é freqüente. Porque a grande questão pra mim é o que eu já comentei no início, é mostrar que é lindo ser negro, que é bom ser negro, o resgate do orgulho de ser negro, que é minha luta hoje.

Gomes (2002) assegura que a escola deve contribuir na superação dos preconceitos em relação à estética negra, trazendo essa discussão para a sala de aula. O cabelo e a cor da pele devem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, oferecendo aos alunos a significação histórica, cultural, artística. Para isso, sustenta a autora que as representações sobre a relação negro, corpo e cabelo, como ícones da identidade negra, terão que ser consideradas temáticas merecedoras de um lugar em nosso currículo e em nossas discussões pedagógicas, como continuidade de elementos culturais africanos ressignificados no Brasil.

Temos, no entanto, percebido, até aqui, a falta desse conhecimento entre os próprios profissionais da educação, mesmo entre aqueles que são de origem africana negra. Essa será a nossa próxima discussão.

## 7 PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

### 7.1 O POUCO CONHECIMENTO DA HISTÓRIA E DAS CULTURAS AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA MISTURA-SE ÀS HISTÓRIAS FAMILIARES

Uma das principais questões de nosso trabalho está, exatamente, em discutir e refletir acerca do conhecimento que os quatorze professores afro-brasileiros da Educação Básica, que constituem nosso estudo, têm acerca da história e das culturas africana negra e afro-brasileira. Consideramos que seja fundamental esse conhecimento científico por ser o instrumento primeiro de luta para a ruptura e a superação do preconceito contra homens de origem africana negra instalado na sociedade capitalista.

Destacamos que as colocações realizadas pelos professores surpreenderam-nos ao percebermos que a maioria possui apenas algumas “informações imediatas e superficiais” acerca da história e da cultura africana, conforme podemos observar nas colocações de **Alexandrita**:

Cultura africana..., não tenho assim, muito. Alguma coisa sobre a história, sobre religião, realmente não tenho muito [...]. A primeira coisa que eu lembro é quando eles vieram para o Brasil, eles não vieram de livre e espontânea vontade, eles foram obrigados, foram retirados da terra deles e daí não era fornecida nem uma condição mínima de vida para eles.

Os livros didáticos contribuíram, em muito, para a disseminação de uma visão reducionista do continente africano, da história dos homens africanos negros e daqueles que foram aprisionados como escravos no processo de colonização do novo continente. Posteriormente, as correções realizadas nos conteúdos ideológicos, veiculados nesses livros, tiveram por objetivo desmistificar a idéia do homem africano como servil, submisso e passivo.

Mesmo diante dessas circunstâncias, podemos afirmar que a fala de **Alexandrita** está fundada e restrita a um conteúdo escolar “naturalizado” que lhe foi reproduzido. O seu “conhecimento” está reduzido à condição escravagista a que foram submetidas algumas etnias africanas no Brasil.



**Jaspe**, ao participar de um Curso de Especialização em Literatura Portuguesa, informa que estudou um pouco da cultura africana, mas apenas em uma das disciplinas, sendo um estudo pouco aprofundado.

Basicamente do povo de Cabo Verde, então..., toda aquela cultura, as histórias, as poesias em que eles colocavam as dificuldades deles que eram dependentes de Portugal, a angústia do negro. Mas foi muito bonito, né? [...]. Os livros didáticos não têm muito forte isso.

Afastando-se de seu próprio conhecimento, os professores fazem referência aos livros didáticos adotados pelas escolas, evidenciando que além de não trazerem essa temática de forma satisfatória, apresentam conteúdos estigmatizantes em relação ao afro-brasileiro. Embora já existam autores e editoras publicando livros que mostram os negros em uma perspectiva positiva, Costa (2005, p. 2) sustenta que livros didáticos analisados por ela, entre 2002 a 2004, ainda são “[...] portadores de conteúdos fortalecedores da percepção das diferenças fenotípicas como sinônimas de desigualdade, naturalizando a falta de equidade no trato dos grupos raciais no Brasil”.

Outra professora, **Jade**, avalia que o livro didático fala muito pouco sobre a cultura africana negra e, ao mencionar a cultura afro-brasileira, só relata a escravidão e a libertação, sempre do ponto de vista do colonizador: “Só fala assim, que foram trabalhadores que foram buscados na África, que chegaram aqui, foram explorados. Logo, com a chegada dos imigrantes, eles somem do mapa. É sempre assim, uma pincelada, não aprofunda muito”.

O livro didático, muitas vezes, retrata o homem negro apenas no contexto da escravidão, desconsiderando sua história anterior e posterior, o que causa um grande constrangimento aos alunos negros. Os professores de nossa pesquisa reconhecem que este saber não é só extremamente limitado como é degradante para o negro.

**Safira**, entre risos, destaca que este conhecimento é, na verdade, um profundo desconhecer: “O que eu posso dizer? Eu lembro logo da nossa origem, das coisas que a gente está acostumada, algumas coisas que ficaram marcadas da História do Brasil: da colonização, das humilhações que passaram, né?”.

Oliveira (2000, p. 69), ao tratar desta questão, assevera que

Se considerarmos o efeito disso na construção da identidade da criança de etnia não branca, fica evidente que o livro acaba funcionando, na prática, como um instrumento que naturaliza processos que são sociais, contribuindo para referendar a ideologia do branqueamento, segundo a qual a estética e os valores da cultura branco-ocidental devem servir de paradigma para todo não-branco que pretenda ascensão e integração social.

Os graves problemas de conteúdo de alguns livros didáticos, nesse sentido, é atenuado quando o professor percebe e discute as questões com os alunos, no entanto, a percepção do professor acerca da influência do livro na formação dos alunos se apresenta como uma situação complexa. Conforme Costa (2005), apenas 33,34% são conscientes dos conteúdos ideológicos dos mesmos, o livro didático é ainda visto como neutro e os conteúdos estereotipados ou tendenciosos, aos mais variados tipos de discriminação, tornam-se praticamente imperceptíveis ao olhar docente, gerando conseqüências diretas na auto-estima do/a aluno/a negro/a. A autora acrescenta que:

O livro didático, apesar de sua importância e abrangência no contingente populacional brasileiro, continua negando ao negro o direito de ser percebido e tratado em um contexto de equidade social [...], pois raça e lugar social estão estreitamente relacionados e demarcados. Os negros continuam sendo colocados em posições semelhantes ao que as ideologias racistas insistem em conferir-lhes ao longo do tempo, haja vista que o livro didático continua reproduzindo preconceitos que, através dos estereótipos, ajudam a disseminar a condição de discriminação contra os negros, que ainda continuam sendo representados como insignificante minoria e em papéis de pouca valorização social (COSTA, 2005, p. 11).

O professor, em seu fazer pedagógico, necessita compreender esses conteúdos e sua problemática social e se negar a silenciar sobre eles, reeducando seu olhar, sensibilizando-se para ver, sentir e interpretar o mundo e as relações sociais pautando-se em uma postura crítica que denuncia a discriminação e o preconceito étnico.

Uma das formas implícitas de discriminação étnica do livro didático, segundo Oliveira (2000, p. 67), é o silenciamento, cuja ação é tão ou mais eficiente que as explícitas, já que “[...] passam despercebidas e consistem na censura velada à abordagem de tudo quanto diz respeito à participação ativa dos negros na sociedade”.

Um outro aspecto abordado pela professora **Turquesa** está relacionado à visão restrita da cultura africana negra: feijoada, samba. Tal visão faz parte, muitas vezes, dos limitados conhecimentos de alguns profissionais da educação, que acabam colaborando para a cristalização de preconceitos mediante a inferiorização do outro. Tais conhecimentos são insuficientes na luta contra o racismo e a discriminação na sociedade brasileira nesse momento.

Por exemplo o samba veio de lá, né? Tipos de comida, a feijoada, né? Por exemplo, os donos do engenho pegavam e mandavam matar o porco e pegavam a carne, a orelha jogavam fora, o rabinho e os negros recolham e faziam feijoada. Eles não sabiam que era maravilhosa essa comida, quando eles experimentaram, nossa, foi uma festa, né? Hoje é um prato que todo mundo aprecia..., mas a cultura negra é riquíssima, a contribuição, né?

O conhecimento de **Turquesa** acerca da cultura africana está limitada apenas aos homens negros escravos, portanto, de acordo com Snyders (1988), esta professora encontra-se ainda na cultura primeira, isto é, o conhecimento não se encontra articulado, não é histórico, mas se apresenta de maneira fragmentada.

A cultura primeira consiste no conhecimento popular acerca das culturas africana e afro-brasileira. Embora tenha sua importância, é limitadíssima em relação à amplitude e complexidade da cultura africana que “[...] privilegia a dinâmica do complexo, ou seja, tudo está em constante transformação e é produto de uma rede de relações” (CUNHA JUNIOR, 2000, p. 82). O autor esclarece ainda que:

Na cultura africana e dos afrodescendentes são importantes os ritmos, não apenas os musicais, mas os diversos contidos nas matemáticas, nas formas geométricas, nos desenhos, na arte, nos mitos e nas formas de falar e fazer literatura. As circularidades [...], porque na visão africana os seres executam um contínuo ir-e-vir entre existências diversas [...] e englobam a idéia de cabeça como centro da existência humana e de comunidade como motivo principal das existências humanas. Nas concepções africanas, o universo e a terra sempre foram concebidos como esféricos e em movimento, fato que deu uma organização diferente ao passado das astronomias africanas com relação às européias (CUNHA JUNIOR, 2000, p. 84).

O pouco conhecimento sobre o tema é para **Ametista** “[...] uma falha muito grande, né?”. Ao apontar para os brincos, colares e maquiagem que está usando, busca mostrar-nos as suas origens: “eu gosto das roupas africanas, bastante

coloridas, brincos grandes, muitas pulseiras coloridas, pintura”. No entanto, não sabe historicizar as razões dessa estética, o que acaba por caricaturizar-se.

Para desenvolver o conteúdo acerca dos trajes e aparatos africanos, Cunha Junior (2000, p. 86), na condição de docente, afirma que introduz o estudo sobre a História da África com a disciplina: “O Traje Africano” como forma de “[...] materialização e exemplificação de conceitos e da diversidade cultural africana”. Dessa forma, introduz a discussão sobre a história dos teares e das manufaturas têxteis no continente africano, na história antiga do Egito e nas histórias da África Ocidental, anteriores à grande expansão predadora europeia na África. Esse entendimento é extremamente relevante, uma vez que, no parco conhecimento acerca dos africanos vindos das “tribos de homens nus”, repousam vários preconceitos no imaginário social brasileiro, sobre a África, os africanos e os afro-brasileiros, como explica Cunha Junior (2000, p. 86):

A nudez do escravizado no Brasil é apresentada simbolicamente como a de uma possível ausência de cultura e civilização. As imagens dos livros didáticos de história do Brasil reforçam essa imagem geradora de preconceitos e de reducionismo do modo de pensar a história. Deixam de apresentar a diversidade de imagens que temos de africanos e afrodescendentes em situações variadas no período do escravismo criminoso no Brasil.

Reconhecemos que o racismo desempenha, na sociedade capitalista, a função de legitimar as explorações econômicas e as desigualdades sociais e, por essa razão, é necessária uma intervenção profunda, organizada, total e institucionalizada da cultura elaborada, como defende Snyders (1988). Tais esforços têm sido largamente desenvolvidos pelos Movimentos Negros desde a década de 70 do século XX, os quais têm sido efetivados na atualidade como, por exemplo, a conquista da promulgação da Lei N.10.639/2003<sup>6</sup>, a qual necessita de um esforço teórico, uma formação sistemática e baseada em argumentos científicos da “[...] cultura elaborada que não tem nada do medicamento – milagre; é inicialmente um esforço para apoiar-se em métodos e procedimentos” (SNYDERS, 1988, p. 28).

---

<sup>6</sup> Lei que estabelece como obrigatório, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, 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 pertinentes à História do Brasil.

Como os demais professores, **Turmalina** reconhece a necessidade de estudos mais aprofundados, sistematizados sobre as culturas africana e afro-brasileira e, para isso, tem procurado se vincular aos Movimentos Negros de Maringá que divulgam esses conhecimentos:

Eu, de estudar assim, mesmo, agora que eu estou começando. Eu estou entrando no Grupo de Consciência Negra de Maringá. Vai ter uma reunião e eu vou participar. Eu nunca ensinei sobre a cultura afrodescendente. O conhecimento que eu tenho é só os costumes assim, [...], a gente tem costumes diferentes, roupas diferentes, com cores mais vivas, cabelo diferente, de repente uma trança.

**Âmbar** afirma sua falta de conhecimento e a curiosidade que tem em conhecer a cultura africana: “A minha maior curiosidade mesmo, na questão da cultura, seria a religião e a dança, porque acho que a música negra, a dança negra, têm a ver com a religião e isso me causa bastante curiosidade. Eu tenho desejo, sim, de aprender”.

De fato, quase todos os acontecimentos da vida africana são comemorados com dança: nascimento, morte, plantio ou colheita; ela é a parte mais importante das celebrações realizadas para agradecimento aos deuses. Uma das principais características e fundamentos das religiões de matriz africana é a festa. Como explica Santos (2005, p. 13-14):

[...] ao som da música, ao retumbar dos tambores, no ritmo da percussão, as pessoas cantam e dançam para invocar a proteção e reverenciar as entidades religiosas. É esse um dos momentos em que a relação entre o indivíduo e sua entidade torna-se mais forte, produzindo, assim, benefícios na ordem dos enfrentamentos cotidianos, que são múltiplos e diversificados. Esses enfrentamentos envolvem desde os conflitos de classes, raça e gênero, passando pela afirmação de identidade, desembocam nas atitudes de intolerância e preconceitos, e vão até a luta diária pela sobrevivência.

Santos (2005, p. 1) destaca que, no Brasil, em geral, encontra-se o predomínio de atitudes de preconceito e de intolerância com relação aos adeptos e às religiões de matriz africana.

[...] a hegemonia das religiões de matriz judaico-cristã, a discriminação racial e a satanização de entidades espirituais produzem uma invisibilidade das religiões de matriz africana, pelas políticas educacionais, e contribuem com a indiferença de

educadores, diante da experiência de adeptos juvenis, que vivem com medo de dizer o nome da religião a que pertencem.

A união da cultura negra é imprescindível para o fortalecimento da efetivação da igualdade social na esfera educacional, trabalhista e econômica do país, segundo o professor **Citrino**. Avalia que seja fundamental a divulgação da cultura africana, por meio de clubes e associações, como tem acontecido com outras culturas: “[...] porque veja só, em todas as culturas têm os clubes: você vê o Centro Português, os alemães, os japoneses, todos eles têm e nós, da raça negra, não temos [...]. Por quê? Porque é a unidade da raça negra...”.

Como ao negro estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa imposição social o predispõe ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas é marcada por humilhações. Isso leva o homem negro a experimentar, muitas vezes, o desejo impossível de se tornar branco e eliminar, assim, a cor indesejável, característica mais perceptível do estigma de sua inferioridade, negando, assim, o seu próprio grupo de pertencimento (CAVALLEIRO, 2000).

Nessa mesma perspectiva de discussão, Souza (1983, p. 5) explica que:

Mesmo os negros sabendo que os brancos europeus foram responsáveis por diversas formas de opressão, escravidão, guerras contra o seu povo e que por causa disso já condenaram milhares de criaturas de sua raça à miséria física e moral, nem por isso deixam de almejar a brancura porque ela se tornou símbolo de evolução, civilização e progresso. A ideologia racial branca fez da brancura algo transcendente e universal.

Ao sofrer e sentir tudo isso, o homem negro passa a desejar uma realidade contrária à que ele vive e que significa, muitas vezes, repudiar a sua própria cor, a sua pessoa, sua existência. Isso gera conflitos e tais conflitos dificultam a unidade do segmento negro, uma vez que este adota para si os valores do branco, passando a negar sua própria história.

A fala de **Rubi**, em diálogo com um amigo descendente de japonês, ajuda-nos a compreender esta questão e mostra a ineficácia de comparar as diferentes etnias em razão da história do homem negro ter as suas especificidades.

[...] vamos dar uma olhada na maneira que vocês chegaram, seus descendentes, e a maneira como os meus descendentes chegaram. Vocês chegaram lá em cima no navio, né? Foi, praticamente,

estendido um tapete vermelho para vocês; a auto-estima de vocês é outra. Agora, imagine os meus ancestrais, eles chegaram nos porões, amarrados. Um daqui, outro de lá, então, as famílias..., deslocaram para Bahia, para Minas. Então, é muito difícil pra você chegar e fazer uma comparação.

**Esmeralda** considera que seu conhecimento é muito restrito, mas tem procurado aprender, participando de palestras, realizando leitura de livros que tratam da História de afrodescendentes e da Cultura africana em geral, e assistindo a filmes que retratam a história de figuras importantes na luta pela igualdade racial.

A história do Mandela, que foi uma pessoa importante para a questão racial no mundo, uma pessoa que injustamente ficou tantos anos preso e não desistiu, saiu da cadeia e a luta dele continua – é um exemplo grande pra nós. Malcolm X é outro também. Martin Luther King é outra pessoa importante. No Brasil, a gente tem o Quilombo dos Palmares que é também uma coisa importante, que hoje ainda existe: os quilombolas.

A partir do século XVII, de acordo com Lopes (2005), os escravos que conseguiram fugir das fazendas e dos engenhos começaram a reunir-se em lugares seguros – os quilombos. Ali, podiam viver em liberdade. Os quilombos são considerados como um modelo admirável de resistência à escravidão. O mais importante desses refúgios foi o Quilombo dos Palmares, em Pernambuco, fundado por volta de 1590, que resistiu durante sessenta anos e chegou a atingir uma população de vinte mil refugiados negros.

Ainda de acordo com Lopes (2005), esse quilombo era formado de vários refúgios, organizado sob a forma de reino a partir de uma rebelião sangrenta de escravos que se refugiaram na Serra da Barriga, atual Alagoas e, lá, criaram as bases de um incômodo “Estado livre”, em pleno Brasil colonial. Zumbi dos Palmares, morto à traição, em 20 de novembro de 1695, aos 40 anos de idade, é hoje homenageado como o maior líder da resistência anti-escravista nas Américas e como um dos maiores heróis da Humanidade.

Os quilombolas são descendentes de negros e/ou índios que, até hoje, vivem nos quilombos – comunidades tradicionais negras também chamadas de Terras de Preto ou remanescentes de Quilombos. Sanzio (2006) afirma que o Brasil ainda possui 2.228 comunidades remanescentes de quilombos, formadas de negros fugitivos do período da escravidão, mas a grande maioria ainda não tem reconhecimento do Estado brasileiro. No interior do Pará, por exemplo, comunidades

rurais negras, remanescentes de quilombos, têm um cotidiano difícil: os moradores tiram a água de poços, rios e igarapés e executam trabalhos pesados. O trabalho está marcado por atividades predatórias<sup>7</sup> em relação à natureza, como a produção de carvão vegetal e a extração de pedras e madeiras. A maioria das fossas está a céu aberto e o lixo, sem destino adequado, é um problema sério para a saúde e para o meio ambiente. As moradias são precárias e é preciso enfrentar longas distâncias para obter acesso à Educação Básica (OLIVEIRA, 2004).

A professora **Esmeralda** acrescenta, em sua fala, algumas questões importantes acerca da abolição dos escravos, no entanto, não é propriamente um conhecimento, mas um desabafo da condição humilhante a qual foram destinados os escravos sexagenários.

O Brasil foi o último país no mundo a acabar com a escravidão, não por motivo de bondade de ninguém, mas por uma cobrança da Inglaterra, no auge do capitalismo, e o negro, em grande quantidade, poderia ser consumidor. Daí, começou aquela cobrança e, aí, teve a libertação dos escravos. Desde então, o negro está à margem da sociedade: a Lei do Sexagenário, um monte de idosos pra rua, porque ia pra onde? Você não tem mais idade pra trabalhar, você já está fraco, não consegue fazer mais nada.

Na luta pela abolição da escravatura, Luiz Gama (1850-1882), filho de escrava, vendido pelo pai, escravizado e depois liberto, e André Rebouças (1843 - 1898), nascido na Bahia, engenheiro e responsável por importantes obras ferroviárias, portuárias e de saneamento em diversas províncias do Brasil, defendiam uma abolição com indenização para os escravizados, com reforma agrária, com doação de terras aos ex-escravos e suporte do Estado a estes – mas tal não aconteceu. Os homens marcados pela herança da escravidão foram abandonados à própria sorte e se viram obrigados a conquistar, por si mesmos, a libertação real (FERNANDES, 1978). Após séculos de escravidão,

[...] os negros foram lançados numa sociedade preconceituosa, de forma desarticulada, sem dinheiro, sem casa, sem comida, sem nenhuma condição de se estabelecer. Hoje, no Brasil, ainda é possível ver os reflexos dessa história de desigualdade e exploração. Alguns indicadores referentes à população, família, educação, trabalho e rendimento e que são importantes para retratar de forma resumida a situação social de brancos, pretos e pardos, revelam

---

<sup>7</sup> Destruição voraz do meio ambiente que afeta o solo, as águas e o ar, não preservando a fauna, a flora e outros recursos naturais.



desigualdades em todas as dimensões e áreas geográficas do País. Apontam, também, para uma situação marcada pela pobreza, sobretudo para a população de pretos e pardos (IBGE, 2000, p.1).

A assinatura da Lei Áurea não foi uma vitória completa para os escravos brasileiros, porque aos libertos não foram dadas oportunidades de trabalho remunerado e educação, sem as quais os negros apenas trocaram o cativeiro pela miséria. Além da universalização da educação básica, Pessanha (2005) indica a luta de Rebouças ao defender que os ex-escravos deveriam receber terras para cultivar. Segundo esse engenheiro, tais medidas não apenas garantiriam o sustento dos negros como contribuiriam para o desenvolvimento do país. Para ele, se a educação formava o homem, o trabalho dignificava-o, independentemente de sua cor, como sua própria trajetória o demonstrava. O latifúndio, tanto quanto o cativeiro, era sinal de atraso na sociedade brasileira e não se alcançaria o desenvolvimento, portanto, sem uma reforma agrária.

Cunha Junior (2005, p. 268) destaca que, no processo de libertação, muitos desconhecem que, na luta pela liberdade, milhares de africanos e afro-brasileiros foram “[...] enforcados, esquartejados e deportados”. Ao contrário do que se pensa, o escravismo foi tão rigoroso, cruel e criminoso no Brasil como em outros lugares de colonização inglesa e francesa.

**Esmeralda** destaca e relaciona uma outra questão – Lei do Ventre Livre e criança abandonada:

A Lei do Ventre Livre, aí começa tudo: a questão da criança abandonada, por que, como a criança é livre e a mãe, não? E mesmo ela sendo livre, ela ficava no poder do senhor da mãe até uma idade considerável. Não tenho certeza, mas até mais ou menos uns oito anos de idade. Como essa criança vai, com oito anos de idade, pra rua? Ela tem consciência do quê? Ela tem como se sustentar? Ela acabava ficando mais tempo e a escravidão ainda estava continuando.

Realmente foi o que aconteceu; um projeto de lei, em 1870, obrigava os senhores de escravos a criar e a tratar as crianças livres nascidas de mães escravas, devendo oferecer-lhes, sempre que possível, instrução elementar, que consistia em educação moral, religiosa e, em particular, profissional. Dessa forma, as crianças “libertas” permaneciam sob o poder e autoridade dos proprietários de suas mães (FONSECA, 2000).

Essa lei garantia a educação das crianças negras e livres, mas uma nova lei, sancionada no ano seguinte, isentava os senhores da responsabilidade quanto à instrução das crianças livres nascidas de mulheres escravas. Essa é a evidência de que tais crianças foram “[...] consentidamente excluídas dos processos de escolarização”, sendo que “de certa forma, o estado assistiu passivamente à precarização moral e educacional do referido contingente [...]” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 137).

A própria Lei do Ventre Livre concedia aos senhores o direito de explorar o trabalho das crianças libertas até a idade de 21 anos. Ainda que o tipo de vínculo com o senhor fosse outro, o de tutelado, nada mudou na vida dos libertos que foram jogados, novamente, na escravidão (MATTOSO, 1991).

**Ametista** relata sobre sua avó que, embora livre, [...] era filha de escravo – eu ainda tenho minha avó com 104 anos, mora em Curitiba. Ela foi lavadeira no rio, na pedra, engomava, porque os senhores... Ela foi filha de escravo, mas ainda trabalhou muito, né?”.

Gonçalves e Silva (2000) afirmam que as crianças libertas foram desamparadas. Algumas delas, afastadas da mãe, sem vínculos familiares, enjeitadas, abandonadas, foram entregues às instituições que, no final do século XIX, associaram-se para cuidar de jovens delinqüentes e crianças abandonadas. Os autores enfatizam que a maioria das crianças negras, ainda que livres, permaneceu afastada dos bancos escolares e muitas delas “[...] desde a tenra idade eram levadas às atividades remuneradas, para auxiliar na manutenção da família” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139).

**Jaspe** também relembra de seu bisavô que, segundo ela, “[...] nasceu na época do Ventre Livre, mas meu avô tinha sítio, então, todo mundo morava no sítio, trabalhava na lavoura deles, tudo pra eles mesmo, né?”.

Desde a primeira metade do século XX, os movimentos sociais negros brasileiros têm reivindicado os direitos dos descendentes africanos no país, especialmente em relação à educação escolar, para que seja inserido, no currículo, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a participação do negro na formação da sociedade brasileira. Essa reivindicação está na raiz de uma questão fundamental: o conhecimento de um continente, de diferentes etnias possuidoras de história, cultura e conhecimento científico.

Os homens de origem africana negra, que resgataram a história de seus antepassados, passaram a compreender que ela está muito além do que tem sido divulgado nos livros sobre a história dos afro-brasileiros. Portanto, há muito a ser ainda conhecido.

A professora **Pérola** realizou estudos sobre a cultura africana negra e destaca a falta de conhecimento presente no ocidente.

[...] sempre procuro ler, faço parte do Movimento Negro. Estava lendo [...], a vinda do povo negro para o Brasil, a história do povo negro, o que eles faziam na escultura, na pintura. Eles têm peças assim..., nossa! O negro tinha uma cultura, uma arte, não é um povo que não sabia fazer nada. Mesmo na África, eles tinham sistema de saneamento na época.

A história dos diversos povos sempre foi contada do ponto de vista do homem branco, do europeu, do colonizador que, ao narrar sobre o outro, toma a si próprio como referência, destaca Costa (2003, p. 43), colocando-se claramente em “[...] posição de superioridade racial e cultural em relação à população que observavam”, com um olhar que vê o outro como diferente, exótico, “[...] utilizando-se de expressões com forte carga de discriminação, não raramente associadas a resquícios racistas”.

Nessa perspectiva, **Pérola** traz a questão da pretensa submissão do negro em relação ao branco e à escravidão como um equívoco.

[...] sempre o negro foi objeto de uma passividade: a negra mucama, a cozinheira, a empregada, a boa preta, né?. Sempre o subalterno, né? E isso não foi bem assim. Quem trabalhava no início do Brasil? Era o negro nos engenhos, na cana de açúcar. O negro moveu a economia desse país e hoje se fala: “Ah, isso é trabalho de preto”. O trabalho de preto é um trabalho bem feito, porque branco não trabalhava. Quem ia pra cozinha, quem trabalhava era o negro, né? Os negros não aceitavam a escravidão, se rebelavam, iam pros Quilombos, fugiam, não aceitavam a escravidão. É que eles não tinham outra alternativa, mas, na medida do possível, queriam se libertar, [...], então o negro não era passivo.

**Topázio**, como professor de História, tem um conhecimento geral sobre a cultura africana e, conforme veremos posteriormente, tem uma prática pedagógica na qual procura desenvolver esses conhecimentos.

Ah, a questão da História da África é uma grande lacuna na História do Brasil. Você começa estudar a História do Brasil com a chegada

dos portugueses e, logo depois, você vai pra escravidão, e a História da África fica pouco destacada. E nós sabemos que, na África, houve grandes impérios, a África não é aquela visão que é transmitida.

A escola, ao não apresentar de maneira sistemática e elaborada conteúdos da história e da cultura africana e afro-brasileira, elimina a possibilidade de os alunos se apropriarem desse conhecimento; além disso, contribui para a produção de uma concepção de que tal história não tem importância e, portanto, não precisa ser conhecida. Sua ausência é naturalizada a ponto de nem ser desejada, favorecendo a manutenção da divisão de classes entre os grupos étnicos presentes, contribuindo para sinalizar à criança negra “[...] uma leitura hierarquizada dos grupos raciais e de outras diferenças” (CAVALLEIRO, 2005, p. 75).

Dessa forma, concordamos com Souza (2005, p. 110) que, ao discutir o conhecimento científico na escola:

[...] privilegiam-se os brancos, reconhece-se este biotipo como aquele que representa a beleza estética e intelectual da raça humana e ainda acha-se normal que este segmento da população detenha o poder político, econômico, cultural e religioso; como se fosse algo natural e não resultado da organização histórica capitalista, discriminatória e excludente da sociedade brasileira.

A povoação inicial do nosso continente foi constituída por variadas culturas indígenas, seguida da colonização invasora européia e acompanhada pelas imigrações forçadas de cativos africanos. Portanto, a história brasileira posterior a 1500 é dependente de uma tríplice herança étnica, a presença destas três etnias forja a cultura e a história nacional como receptoras destas experiências históricas passadas destes povos, sendo igualmente importante o estudo de todas elas (CUNHA JUNIOR, 1999).

Afirma esse autor que os intelectuais brasileiros, muitas vezes, dão a primazia cultural ao colonizador português, esquecendo-se que os cativos africanos para aqui trazidos vieram de diversas regiões e culturas da África, nas quais havia um grande desenvolvimento técnico e social para a época. O Brasil absorveu e se beneficiou dessa mão-de-obra portadora de todas as técnicas e conhecimentos utilizados nos diversos campos da produção no país.

O conhecimento produtivo do Brasil Colônia é fundamentalmente africano nas áreas de mineração, produção de ferro, agricultura, produção de açúcar,

manufaturas, tecelagem, sendo que o legado europeu daquela época era pobre, numericamente diminuto em conhecimentos e constituído em sua maioria pelos enfeitados de Portugal. De acordo com Cunha Junior (2005, p. 266) “[...] a cultura portuguesa processada era restrita e tacanha durante os quatro primeiros séculos da formação da sociedade brasileira”.

**Topázio** tem conhecimento disso e sustenta que

Alguns negros, que vieram para o Brasil, tinham conhecimento da metalúrgica, da matemática, etc. Porque os negros que vieram para o Brasil não vieram de um local só da África, né? Eles vieram de várias regiões e essas regiões tinham suas diferenças, regiões mais adiantadas, regiões mais atrasadas. Adiantadas e atrasadas dentro da visão européia, né?

**Diamante** assegura a importância de conhecer um pouco sobre a cultura africana: “[...] não apenas os estudantes negros, mas também os brancos deveriam ter um mínimo de conhecimento sobre isso e a gente faz um esforço pra que isso aconteça, né?”. Dos professores entrevistados, **Diamante** foi o único que fez mais de uma especialização em história e culturas africana e afro-brasileira e, por isso, apresenta conhecimentos fundamentados sobre o tema. Como são raras as pessoas que têm conhecimento sobre esta questão, este professor tem sido convidado para falar sobre a História da África em várias oportunidades.

Diferentemente do que a gente foi levado a acreditar, a África, antes da chegada dos europeus, não era uma região selvagem, desértica, onde as pessoas viviam lá em situação de barbárie, né? Isso não significa que fosse melhor ou pior que outras regiões do mundo, mas tinham organizações estatais bastante desenvolvidas, tanto quanto talvez se dá para fazer esse tipo de comparação, na Europa ou na América, como o Império dos Incas, dos Astecas, dos Maias, ou tinha a China, Índia ou os Árabes, né?

Ele prossegue relatando que a África tinha, mais ou menos na época da chegada dos portugueses, o Império do Mali, na região do Sael, uma região de transição entre o deserto do Saara e a região da floresta. Um império, além de bastante extenso, bastante rico e com características marcadamente africanas. Na mesma região, havia o Império de Gana e vários outros em outras regiões. O professor, em suas colocações, demonstra, de fato, conhecimento.

Interessante destacar que o Egito faraônico da antiguidade era negro, isso já alguns estudos comprovam, né? No entanto, a imagem

que a gente faz é aquela do cinema, da Elizabeth Taylor representando a rainha Cleópatra e os egípcios brancos. Tenho visto algumas coisas..., que a Cleópatra era descendente dos gregos, né? Depois do império de Alexandre, o Magno, no Egito, se estabeleceu uma dinastia de reis descendentes dos gregos, macedônios, ptolomeus. A Cleópatra teria sido filha de um rei, que não era o grego puro mais, né? Já havia tido alguma miscigenação com a população egípcia que era predominantemente negra. Então, ela tinha alguma característica física negra.

Foi comprovado, por meio de vários estudos científicos, que a civilização egípcia era, em grande parte, constituída por negros. Na década de 70 do século XX, o cientista e historiador Cheike Anta Diop foi um dos primeiros a levantar essa tese, comprovando-a por meio de vários estudos. Hoje, já são razoavelmente aceitos seus argumentos.

Cunha Junior (2005, p. 260) destaca que a maioria das pessoas

[...] se refere ao Egito como uma população de pele clara, sendo que a população real deste país africano é como a do nordeste brasileiro, com uma diversidade de tonalidades de cor de pele. No antigo Egito, muitas dinastias vinham da Núbia, atual Sudão, onde a população tem pele de cor escura retinta. Este é mais um exemplo onde os conceitos de raça social se confundem com os da história, em prejuízo de uma compreensão unificadora do passado africano. O conceito de unidade geográfica, econômica e cultural é importante, pois integra a história africana e permite uma compreensão da dinâmica interna do continente africano.

A verdadeira história do negro no Brasil também é cheia de equívocos e permeada de preconceito e estigmas, por ter sido contada sob o viés do colonizador e da cultura hegemônica que considerava o negro como inferior e subalterno. Conforme destaca **Diamante**:

A gente cultiva os heróis brancos apenas. Não se conhece praticamente nada [...] quando se fala em negros no Brasil, a gente só lembra da escravidão, não é isso? Escravo não seria protagonista da história, ele é apenas um objeto, um animal de produção, só e mais nada. Mas algumas pesquisas têm resgatado a história desse período que demonstra que não é isso, não é isso. Mesmo na situação de escravo, havia, ali, uma possibilidade de se fazer história, né? Inclusive em momentos históricos decisivos para a história da nossa nação, os negros foram muito importantes. Atualmente, da década de 80 para cá, já é totalmente aceitável que o Zumbi dos Palmares foi um herói. Isso até um tempo atrás, até a década de 80 não era assim considerado [...] a participação dos negros.

A participação dos africanos e afro-brasileiros na formação do povo brasileiro é inquestionável. É fundamental que se resgate esta imagem positiva do homem negro para que a criança negra tenha referências de sua própria etnia, nas quais possa se alicerçar para a construção de sua identidade étnica e acreditar em uma trajetória escolar bem sucedida. De modo que, ao

[...] verem na escola a história de seu povo, com os heróis negros que contribuíram de forma decisiva na história do Brasil, possam enfrentar a sociedade de cabeça erguida, conscientes de que seus antepassados tiveram como os demais povos, uma história e não apenas folclore (CARVALHO, 1997, p. 73).

Para que as crianças construam sua identidade e percebam seu grupo racial como positivamente integrado à sociedade brasileira, é necessário que a história dos afro-brasileiros seja reapresentada. Por quê? Porque é necessário desconstruir a condição de escravos submissos ou seres humanos inferiorizados e construir referências positivas de um passado histórico do qual seja possível sentir orgulho e se identificar com os seus ancestrais.

A ancestralidade, conforme apresentada por Santos (2005), faz parte do processo identitário herdado e se soma aos demais fatores formativos de nossa consciência. A consciência, por sua vez, está relacionada com a memória e com o futuro. A memória africana, nesse sentido, “[...] é parte inalienável da consciência brasileira” (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

Entendemos que não deva ser somente da brasileira se considerarmos que a história da humanidade começa precisamente com os primeiros seres humanos africanos. Seres dotados de consciência, de sensibilidade e inteligência, “[...] sendo esta a mais marcante das singularidades africanas: o fato de seus povos autóctones terem sido os progenitores de todas as populações humanas do planeta” (WEDDERBURN, 2005, p. 137).

A noção de ancestralidade é muito valorizada pela cultura africana segundo Santos (2005, p. 213), pois a herança ancestral é

[...] muito maior (grande duração) e mais durável do que a minha existência (pequena duração). Esta herança coletiva pertence ao grupo comunitário a que pertencço e me ultrapassa [...]; nossa dívida com a ancestralidade é sermos nós mesmos.

**Diamante** reconhece, nesse sentido, a dificuldade que o negro enfrenta ao tentar construir sua árvore genealógica, uma vez que todos os documentos da época da escravidão foram queimados por Rui Barbosa.

Da minha família mesmo eu conheço muito pouco, inclusive é um problema de, praticamente, todos os negros brasileiros, de poder comprovar a sua genealogia, né? Não existe documentação. No começo da República, o Rui Barbosa [...] determinou que fossem queimados os documentos, com o argumento de que aquela atitude poderia ajudar a ter uma sociedade sem racismo no futuro, né? Com isso, os negros ficaram sem poder dizer quem são os seus antepassados, de onde vieram, né?

Rui Barbosa, segundo Lacombe, Silva e Barbosa (1988), foi um dos mais esforçados combatentes em prol da causa abolicionista, ao ponto de seu radicalismo pela causa libertária fechar-lhe as portas do parlamento porque as reformas por ele defendidas provocavam nos conservadores repulsa e pânico. Frente a esse contexto, determinou que todos os papéis, livros de matrícula e documentos relativos aos escravos fossem queimados.

A razão de tal decisão foi eliminar os comprovantes de natureza fiscal que pudessem ser utilizados pelos ex-senhores para pleitear a indenização junto ao governo da República. Para Rui Barbosa, então Ministro da Fazenda, “[...] mais justo seria, e melhor consultaria o sentimento nacional, se se pudesse descobrir meio de indenizar os ex-escravos” (LACOMBE; SILVA; BARBOSA, 1988, p. 37) e não os ex-senhores.

Por decreto oficial do ministro, todos os registros históricos da escravidão, no Brasil, foram destruídos, conforme documento oficial por ele assinado em 14 de dezembro de 1890.

1º ) Serão requisitados de todas as tesourarias da Fazenda todos os papéis, livros e documentos existentes nas repartições do Ministério da Fazenda, relativos ao elemento servil, matrícula dos escravos, dos ingênuos, filhos livres de mulher escrava e libertos sexagenários, que deverão ser sem demora remetidos a esta capital e reunidos em lugar apropriado na recebedoria.

2º ) Uma comissão composta dos Srs. João Fernandes Clapp, presidente da confederação abolicionista, e do administrador da recebedoria desta capital, dirigirá a arrecadação dos referidos livros e papéis e procederá à destruição imediata deles, que se fará na casa da máquina da alfândega desta capital, pelo modo que mais conveniente parecer à comissão (LACOMBE; SILVA; BARBOSA, 1988, p. 37).



A memória de um povo é muito importante, mas, com esse acontecimento, os negros perderam parte significativa do acervo histórico sobre os seus antepassados. Nas culturas negras, os mais velhos são muito reverenciados e considerados como aqueles que “[...] têm mais *axé* (força de vida), o que se traduz como mais sabedoria [...]; os mais velhos são sempre os esteios da comunidade, tendo um papel fundamental para as decisões e desenvolvimento do grupo” (THEODORO, 2005, p. 96). As lições de vida são ensinadas por meio de parentes, dos antepassados próximos ou não, e de outras histórias como os mitos, que passam de pai para filho.

Os professores relatam que, em sua árvore genealógica, o bisavô ou a bisavó, se não foram escravos, foram filhos de escravos, mesmo tendo nascido livres, como relembra **Rubi**: “Meu pai e minha mãe são negros, os pais deles, todos negros e meus bisavós também negros. O avô da minha mãe eu cheguei a conhecer, eu tinha 6 anos e ele tinha 102 anos; ele tinha sido escravo, né?”.

Chiozzini (2000, p. 1) destaca que a “[...] escravidão foi um dos fundamentos do sistema capitalista produtivo: o sistema *plantation*, usualmente definido pelo tripé: latifúndio, monocultura, escravidão”. Nesse sistema, grandes latifúndios eram destinados ao cultivo de um único produto, utilizando mão-de-obra escrava. O escravo era considerado “coisa” que era comprada e vendida, sua única e imediata opção era fugir ou revoltar-se, reagindo à opressão e à violência da classe senhorial durante aproximadamente 300 anos.

Um viajante francês, que visitou o Brasil em 1859, segundo Ribeyrolles (1941, p. 33), afirmou, erroneamente, serem os escravos “[...] indivíduos imersos em um universo de dor, promiscuidade sexual, prazeres bestiais”, desprovidos de condições mínimas que levassem à constituição de famílias, viviam como “ninhadas”. Deste modo, concluiu o viajante, equivocadamente, que não havia entre eles nenhuma perspectiva de passado e de futuro, afirmando que, “[...] nas senzalas dos negros, nunca avistei uma flor. Não moram nelas as esperanças e as recordações”.

Uma cuidadosa análise demográfica, realizada por Slennes (1999), no entanto, comprova que a família escrava não apenas existiu formalmente, como se manteve ao longo de um período significativo. A análise de fontes primárias, como registro de batismos e casamentos, matrículas de escravos e inventários *post-mortem*, aponta a existência de uniões estáveis por mais de dez anos, envolvendo parte significativa da população escrava, considerando a desproporção entre homens e mulheres e a alta taxa de mortalidade.

Os escravos, argumenta Slennes (1999), eram africanos de determinadas etnias e filhos de africanos, o que faz deles sujeitos históricos, pertencentes e herdeiros de tradições culturais que enfrentaram embates e conflitos para se impor diante da política de domínio senhorial. Na metade do século XIX, 80% dos escravos da região sudeste brasileira eram africanos, sobretudo trazidos da região oeste, pertencente à etnia Bantu. Segundo suas tradições, as linhagens familiares estruturavam-se a partir de um ancestral comum, não estando diretamente subordinadas ao lugar de origem. Apesar de possuírem religiões diferentes, estas traziam valores comuns. No ano de 1872, quando Campinas tinha uma população de aproximadamente 14.000 escravos, a maior do Estado de São Paulo –, a maioria dos escravos estava a três ou quatro gerações distantes dos homens e mulheres que trouxeram essas tradições do continente africano.

Uma dessas tradições era o fogo doméstico, que deveria ser “[...] mantido permanentemente aceso nas casas dos escravos, mesmo nos dias mais quentes” (SLENNES, 1999, p. 252). O autor afirma que a existência do fogo doméstico, além de servir para iluminar, afastar insetos e aumentar a durabilidade da cobertura de colmo, estava associada ao culto aos ancestrais, simbolizando a continuidade do grupo – “[...] uma arma na formação de uma identidade compartilhada”. Estava relacionado, também, a uma série de rituais e crenças, tais como proporcionar o preparo do alimento e ficar livre do sal, visto na tradição africana como uma ofensa ao espírito e ao paladar.

O autor sustenta que a resistência escrava pode ser identificada na medida em que eram construídas redes de solidariedade e de identidade entre escravos. Estas são amplamente associadas a suas tradições e cultura. Movimentos ou revoltas não são, portanto, mera violência ou primitividade, mas resultado de uma reflexão e interpretação sobre sua condição, presente no sudeste do Brasil e, com outras configurações, nas demais regiões onde existia escravidão.

Apesar de viverem em regime de escravidão, os negros valorizavam a família. **Topázio** expressa sua tristeza porque não pode recuperar a memória de seus ancestrais diante das circunstâncias brasileiras:

O máximo que eu consegui chegar foi até os meus avós. Acabou se tornando uma coisa triste, você acaba perdendo a memória da família, mas eu não sei a história do meu bisavô. Sei que meu avô morava no interior da Bahia, era ferreiro. Sei que a minha avó era índia [...], uma índia que foi retirada da tribo muito cedo, roubada da

tribo por uma família. Meu avô era negro. Por parte de pai e por parte de mãe, todos os dois eram negros, tanto o meu avô como a minha avó.

A maioria dos professores, embora de pele negra e cabelo crespo, relata que é descendente de africanos negros, mas fruto de uma ampla miscigenação com índios, portugueses, espanhóis, holandeses. **Alexandrita** afirma:

Em relação à minha história, os meus avós, meus pais, ambos negros. Minha avó paterna e meu avô eram negros. Minha avó materna era descendente de holandês, meu avô, negro, filho de índio com negro.

Alguns professores usam a expressão “bem negro” ou “mais claro” para diferenciar o negro e o miscigenado, como **Citrino**: “Meu pai era bem negro e minha mãe era descendente de português. Minha mãe era um pouco mais, não era branca, mas não era negra”. Entre risos, outra professora, **Jade**, lembra que seus avós:

[...] por parte de pai eram negros [...] mais claros..., tanto que, no registro, estão como pardos, uma misturinha. Meus avós maternos eram negros, né?. A mãe da minha avó foi ama de leite; minha bisavó foi escrava, por parte de mãe.

A questão da miscigenação está presente em praticamente todas as famílias, como assegura **Pérola**: “Vem aí tudo misturado, né?, miscigenado com branco, com negro. Meu pai era mameluco, né? Branco com índio, lá do Piauí. A mãe era índia e o pai era branco, descendente de portugueses”.

A miscigenação não foi realizada, como sustentou Freyre (1954), de forma cordial, mas por meio de profunda violência sexual dos homens brancos em relação às mulheres negras e indígenas.

Para Gomes (2005), Freyre não ponderou a forma perversa de dominação e violência em que a miscigenação se efetivou: dos contatos e intercursos sexuais entre portugueses e as mulheres negras e indígenas, alicerçados não no relacionamento amistoso entre as raças, mas na violência sexual contra essas mulheres. Portanto, da forma como ocorreram, no passado, as relações entre os diversos grupos étnico-raciais, pautadas no trabalho escravo, na dominação e na exploração, não podemos sentir orgulho do processo de miscigenação.

**Pérola**, também, faz referência à história de violência vivida pelas escravas negras.

É uma história triste. Eu sei que os negros eram muito misturados no Brasil, porque vieram de Minas, Sacramento, Uberaba. Aqueles senhores abusavam das escravas. Não havia casamento, então..., senão seria tudo negro puro, por que são mulatos? Minha mãe conta que ela tinha um irmão que tinha os olhos verdes, de onde, se eles eram todos negros?

Durante as entrevistas, observamos que, no momento em que relembavam de seus antepassados, os professores se transformavam, exprimiam satisfação e alegria. A professora **Esmeralda** é um exemplo:

O que eu sei é que o pai do meu avô era escravo e a mãe com certeza também. Agora, a minha avó era portuguesa. Minha mãe não é branca, é misturada com índio, com negro; eles falam negro sarará, que tem a pele clara, mas o cabelo [...] não é liso, nem crespo, meio ondulado assim, pele morena. Agora, minha avó é branca e tem o cabelo bem crespo, nariz comprido, não é nariz chato não. Meu avô, eu acho que ele tem índio na família. Ele tem os olhos verdes, a pele morena e o cabelo lisinho. Acho que, na família dele, não deve de ter negro, mas branco com índio.

A maioria dos professores afirma que seus ascendentes vieram do nordeste do país: Sergipe, Bahia, Paraíba, Pernambuco, Piauí. O pai de **Safira**

[...] veio da Paraíba muito novo, com 18 anos, e perdeu o contato com os familiares que eram negros: os pais e os avós..., uma mistura de índio com negro. O contato que temos é com a família da minha mãe, que são todos brancos.

Um ponto salientado por todos os professores é a pobreza e o sofrimento de seus ascendentes. **Âmbar** relata:

Eu tenho por parte de mãe, os meus avós, tanto da parte do meu vô, como da minha vô..., eles eram nordestinos – Sergipe, Paraíba. Eles eram descendentes de escravos mesmo. Então, tiveram uma vida bem difícil mesmo [...], uma vida bastante sofrida, sempre como empregados. Por parte de pai também.

A conscientização do professor afro-brasileiro implica, necessariamente, reconhecer-se como homem negro, valorizar sua cultura, conhecer sua história plena de lutas e resistências, sua ascendência africana e suas raízes.

A história da população negra, no Brasil, traz uma história de sofrimento, mas, também, de lutas, resistências e, assim, deve ser contada nas escolas. Ao retratar a história do homem negro, é necessário fazer referência “[...] ao seu passado de

homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve, hoje, por direitos de cidadania” (SILVA, 2005, p. 25).

Resistências têm sido organizadas e protagonizadas por diversos grupos, organizações e movimentos político-culturais negros, mas, fundamentalmente, a resistência da multidão de negros e negras acontece nas relações cotidianas, cujos conteúdos e formas, em grande parte, foram incorporadas na culinária, na religião, na música, nas artes, nas formas de expressão em geral.

O processo de valorização e de aquisição de conhecimentos acerca da culturas africana e afro-brasileira, segundo Silva (1998b), além de necessário, rico e profundo, é desafiador e precisa ter por objetivo desenvolver uma atitude crítica, reconhecendo a participação e contribuição dos homens africanos e afro-descendentes na sociedade brasileira.

#### 7.4 (FALTA DE) CONHECIMENTO PARA COMBATER O PRECONCEITO PRODUZIDO SOCIALMENTE: DIFICULDADES DOS PROFESSORES

Não só o conhecimento acerca da história e culturas africana e afro-brasileira é fundamental, consideramos também de suma importância analisarmos como os quatorze professores fazem a apreensão do preconceito e da discriminação produzidos na sociedade. **Pérola**, em suas afirmações ao longo da entrevista, demonstra que tem dificuldades para entender a razão pela qual a discriminação persiste em nossa sociedade até hoje. De fato, a sua compreensão só se dará com base em um estudo das raízes históricas dessa disseminação, uma vez que a discriminação ora se mostra de forma declarada, ora se mostra de forma “velada”.  
Afirma a professora:

As pessoas falam que não têm, mas têm [...]. Ela exclui, fala que não exclui, mas exclui. É só a gente começar a olhar, assim, novela, jornal, lojas. Olha os vendedores, não têm negro. [...] Acho que o negro não se encaixa no padrão de beleza da sociedade. Hoje tá, assim, aparecendo nas novelas porque perceberam que o negro consome, né? Porque antes não tinha assim, cremes pra negros, agora tá tendo uma imensidão. Mas em lojas [...], pode perceber: eles não colocam vendedoras negras.

Os meios de comunicação, em geral, e a televisão, em particular, realmente não têm conseguido instituir um modelo democrático para as relações étnicas entre brancos e negros em um país cuja formação é multiétnica. Ao contrário, fica evidenciado socialmente que a imagem que o homem branco construiu e continua a construir do homem negro, por meio dessa representação, é ainda estereotipada.

As novelas brasileiras refletem a situação de racismo não explícito vigente na sociedade e a ambigüidade do mito da democracia racial. Ao mesmo tempo em que se afirma não haver racismo no Brasil, reflete-se uma imagem negativa do homem negro, retratado, quase sempre, como uma pessoa humilde e submissa ou de condição social subalterna, com pouca instrução e educação, sem vínculos familiares; a mulher é, geralmente, sensual e o homem é o típico malandro.

A imagem dominante reforça sempre um elogio aos traços brancos como o ideal de beleza dos brasileiros. Raramente o/a ator/atriz negro/a interpreta papéis como advogados/as, médicos/as, industriais, políticos de sucesso ou desempenha papel principal. As telenovelas brasileiras não levam em consideração a ascensão social da etnia negra e não enfatizam pontos que possam colaborar com o desenvolvimento da auto-estima ou do orgulho de ser negro, sentimento fundamental para a construção de uma identidade (LIMA, 2005).

Dois professores, **Âmbar** e **Topázio**, destacam que o preconceito étnico, presente na sociedade ainda hoje, é conseqüência do contexto histórico da escravidão. **Âmbar** destaca: “O negro já veio para o Brasil, como escravo [...]. O branco era o dono do negro, então, isso passou de uma cultura pra outra, apesar de tudo o que a sociedade tem feito pra apagar, o passado não se apaga, né?”.

As condições e as oportunidades de trabalho oferecidas aos homens negros após a assinatura da abolição da escravatura pouco ou nada diferiram da própria escravidão, visto que a libertação transformou-se em escravidão disfarçada. Os escravos “libertos” continuaram a viver à margem da economia brasileira, entregues à fome, à miséria e aos castigos corporais. A fome e o abandono jogaram esses homens ao alcoolismo, ao crime e mesmo à loucura. As condições insalubres em que viviam e os maus tratos a que eram submetidos favoreciam a manifestação de doenças e os surtos de insanidade (CARNEIRO, 1998).

O lugar e o papel do negro foram, desta forma, rigidamente marcados, isto é, a sociedade brasileira acostumou-se a estigmatizar o homem negro, com raras exceções, como aquele que desempenha determinados papéis sociais, tais como:

mendigo, empregada doméstica, motorista, operário, artista, sambista ou jogador de futebol.

Santos (1981) destaca que, com a abolição da escravatura e o advento do capitalismo, surgiu a promessa de que todos teriam oportunidades de enriquecer, bastando para isso apenas esforço e determinação pessoais. A imigração do modelo capitalista, no entanto, acirrou as competições e, conseqüentemente, o racismo. Os fazendeiros passaram a contratar para o trabalho assalariado de suas terras somente colonos alemães, suíços, escravos e italianos, uma vez que, na concepção desses latifundiários, os negros não eram capazes de acompanhar o novo trabalho – inteligente e responsável. Haviam escravizado os negros e, agora, atiravam-nos na beira da estrada. Dessa forma, sustenta o autor:

[...] a expectativa otimista de que o desenvolvimento econômico levaria ao aparecimento de uma 'burguesia negra', próspera e integrada, frustrou-se integralmente: os negros ricos são meia dúzia de gatos pingados, impresados e solitários numa classe média que os olha de través (SANTOS, 1981, p. 55).

O racismo é um dos muitos filhos do capital, com a peculiaridade de ter crescido junto com ele. A cor da pele não foi uma invenção do capitalismo, nem de sistema algum e sim produto das diferentes condições ecológicas que o homem encontrou na sua dispersão pelo planeta. No entanto, “[...] prestou ao capitalismo um inestimável serviço, separando neste fantástico mercado em que se compra e vende mão-de-obra, a mercadoria de primeira da de segunda” (SANTOS, 1981, p. 34).

A discussão sobre relações raciais, no entanto, é complexa, não podendo ser reduzida meramente a um problema de classe ou estratificação social, esvaziando-a de suas complexas implicações sociais ao afirmar que o negro é discriminado apenas por ser pobre, ou relacionando isso de forma determinista ao caráter devastador da escravidão. O aspecto socioeconômico e a reprodução do racismo nas instituições sociais, como a mídia, a família, a escola, estão imbricados, mas, ao mesmo tempo, são distintos entre si, uma vez que, por exemplo, o negro rico também é discriminado. Gomes (1994, p. 148) sustenta que o negro, se comparado com o segmento racial branco pertencente à mesma classe social, sofre uma desqualificação específica e, ainda, enfrenta “[...] desigualdades competitivas que se relacionam à sua pertinência racial”.

O preconceito racial está atrelado aos fatores econômicos, mas vai além deles, e são, conforme Guimarães (1999, p. 64), “[...] constructos sociais, formas de identidade baseadas numa idéia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios”.

Hasenbalg e Valle Silva (1990) asseguram que o racismo vigente no Brasil não se manifesta apenas como herança do passado escravista, mas foi incorporado, reforçado, transformado e institucionalizado para a manutenção das desigualdades étnicas e sociais. Se a atual situação do negro estivesse relacionada apenas ao passado escravista, assim que esse passado fosse esquecido eles seriam reconhecidos de forma igualitária.

Gomes (1994, p. 151) enfatiza que, no Brasil, é necessário que se discutam as relações raciais de forma mais incisiva, elegendo a raça “[...] como a principal categoria de análise para se estudar as implicações sociais, econômicas e culturais do negro brasileiro, mantendo a sua articulação com a classe social”.

As discriminações étnicas estão imbricadas com as de classe social e, ao mesmo tempo, têm as suas especificidades. **Diamante** avalia que o Brasil necessitou justificar a escravidão e, para tal, produziu-se a idéia

[...] da inferioridade do escravo ou a inferioridade do negro. E isso continuou até os dias de hoje. Os negros continuam, ainda, sendo os mais pobres; são aqueles com menores chances e, portanto, mais sujeitos à discriminação.

O sistema capitalista, conforme postula Tragtenberg (2003), tende a gerar desigualdade ao transferir riquezas de uma classe explorada a uma classe exploradora em termos gerais. No entanto, a questão racial deve ter um tratamento diferenciado, uma vez que a discriminação racial gera desigualdades na distribuição de renda e nas oportunidades sociais, especificamente aos negros. São duas fontes de desigualdades: a exploração capitalista e a discriminação racial.

Acrescenta o autor que as desigualdades raciais, no entanto, têm relativa autonomia em relação à exploração de classe, pois as mesmas foram iniciadas antes do capitalismo industrial se estruturar, por meio de relações escravistas, nas quais os senhores de escravos se apropriaram da riqueza e dos escravos negros, que foram brutalmente espoliados. O racismo começou contra os homens negros pobres e, com o tempo, espalhou-se para os homens negros de todas as classes sociais, visto que não é somente o homem negro pobre quem sofre perseguição



policial, maus-tratos em lojas, discriminação no trabalho e na escola, e xingamentos gratuitos.

O racismo é uma ideologia insidiosa, que perpassa todas as instituições da sociedade e impregna todas as pessoas. A tarefa do combate a ele deve, portanto, envolver a todos. Não se deve esperar que o mero advento de uma sociedade sem classes, num passe de mágica, elimine essa ideologia que funciona como agente gerador de desigualdades (TRAGTENBERG, 2003, p. 6).

Tragtenberg (2003, p. 6) ainda enfatiza que a combinação perversa entre capitalismo e preconceito étnico gera na sociedade a existência do racismo, reiteradamente negado, e prejudica sobretudo a população afro-brasileira. O capitalismo produz a desigualdade social e o racismo, “[...] aprofunda o fosso abissal entre os mais ricos (predominantemente brancos) e os muito pobres (majoritariamente negros)”.

O estabelecimento da diferença e da desigualdade entre os homens não é uma construção natural, mas histórica, isto é, socialmente construído e tendo como fundamento uma visão etnocêntrica, que se situa como uma referência absoluta para todas as demais culturas. A tradição européia, com sua forma de ver o mundo, faz distinção entre a “raça” branca e “as demais”; coloca o homem negro e o homem índio, entre outros, como sendo inferiores na escala social.

Essa ideologia é assimilada pela sociedade em geral, como declara **Jaspe**:

[...] quando eu vejo um negro com um carro, uma coisa me chama a atenção, como é que ele conseguiu isso? Talvez alguém..., não sei..., nos ensinou que eles são sempre menor – de alguma maneira. Eu lembro que quando meu pai comprou um carro zero, ele falava assim, vão achar que eu roubei, ele mesmo brinca com a situação. Então é uma coisa engraçada, de incomodar: o diferente.

Interessante que em um país com 45% de negros, sendo 5% declarados como pretos e 40% declarados como pardos (IBGE, 2000), estes ainda sejam considerados como os “diferentes”. Isso demonstra e denuncia o desconhecimento que temos acerca de nossa própria cultura e a identificação com os padrões europeus, prevalentes na sociedade brasileira.

Uma outra situação, presente na vida de homens e mulheres negras e que torna visível como a sociedade é preconceituosa, está na recepção e no atendimento que estes recebem em alguns estabelecimentos comerciais, como

expressa a professora **Alexandrita**: “É muito ruim [...]. Fui mal atendida na Livraria Y da Avenida X; fui mal atendida naquela de produtos naturais, ali na Avenida W. Reclamei todas as vezes, reclamo, falei: ‘exijo um bom atendimento, é preconceito’”. Relata, ainda, a professora que, ao abastecer seu carro em um posto de gasolina, mais de uma vez, um certo frentista esboça zombaria, imitando animal: “toda vez que ele vinha me atender, ele: ‘u-u-u’ [...]. É uma brincadeira de mau gosto”.

Um dos xingamentos ou apelidos preferidos de brancos preconceituosos contra negros é o termo “macaco”. O funcionário não agrediu a professora com uma ofensa verbal clara, porém imita guturalmente o animal, em uma tentativa evidente de humilhá-la, não é apenas uma brincadeira de mau gosto, muito menos uma piada inocente e sim uma manifestação explícita de racismo e preconceito que tem suporte no processo deseducativo de nossa sociedade. Tal atitude revela um imaginário social que desumaniza o negro. Esta postura não é só do referido frentista do posto de gasolina, é continuamente reproduzida nos processos educativos formais e não-formais: os homens negros vêm de tribos africanas de homens nus – visões negativas sobre os africanos e os descendentes destes que fortalecem a cultura do racismo, idéias de inferioridade dos negros e que são expressas por esse tipo de comparação (CUNHA JUNIOR, 2006).

**Citrino** considera que a principal razão para a continuidade e manutenção do preconceito no Brasil é a “falta de cultura”, fruto do desconhecimento, do racismo e de uma profunda ignorância tanto dos negros como dos brancos. Nessa perspectiva, Cardoso (2005a, p. 9) afirma que

Racismo e ignorância caminham sempre de mãos dadas. Os estereótipos e as idéias pré-concebidas vicejam se está ausente a informação, se falta o diálogo aberto, arejado, transparente. Não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento e do estudo objetivo. Neste, como em tantos outros assuntos, o saber é o melhor remédio. Não era por acaso que o nazi-facismo queimava livros.

O conhecimento se apresenta como a instrumentalização necessária para combater o racismo: conhecer para sair da ignorância, para compreender as relações de poder que estão presentes na sociedade. Nesse sentido, é necessária a mobilização de todos os segmentos sociais, a educação escolar, todavia, ocupa, nessa tarefa, um espaço privilegiado na formação das crianças e jovens deste país.

Todos os professores concordam que o preconceito, a discriminação, o racismo são construções sociais, produzidos e reproduzidos na sociedade, aprendidos desde criança. Afirma **Esmeralda**:

A gente reproduz costumes, cultura, preconceito no seio da família e na sociedade [...]. Ninguém aprende a ser preconceituoso sozinho, porque tudo a gente aprende de alguém [...]. Começa de criança; daí, ela vai reproduzindo na escola, depois vai reproduzindo no grupo de amigos, no trabalho e assim vai indo.

**Ametista**, em sua experiência como professora primária, destaca que a criança, inicialmente, não tem preconceito.

Ela vem, te abraça, beija, faz um carinho, traz uma flor [...], mas a partir do momento que ela começa a crescer, por essas citações dos pais: 'Olha o preto...', então, a criança vai inculcando aquilo, o diferente, né? Então, vai passando, vai passando.

A professora **Jade**, também, afirma que é dessa forma que a criança, desde muito cedo, vai introjetando os valores que os pais lhe passam, os valores estabelecidos na sociedade.

Ah, já começa de pequenininho, porque os pais, os adultos que acham que o filho não deve se relacionar com negro porque é perigoso, porque é marginal, porque olha aquele negrinho, aquela negrinha, onde já se viu, não é pra se misturar, começa assim. Aí, se já cresce numa formação dessa, que não deve ter essa união [...]. Com certeza no futuro também ele vai contratar? Ele vai conviver? Ele cresceu achando que eram perigosos, que podiam fazer mal.

Os professores entrevistados afirmam que sempre se posicionam como negros em sala de aula, mas que os alunos, muitas vezes, não se colocam como tal. **Jade**, entre risos, assim se posiciona: "Eu vejo que eles não se colocam porque, às vezes, não têm o negro mesmo, mas os descendentes na sala, e eles não se posicionam, não são nem brancos, nem negros".

Munanga (2002, p. 21) analisa o doloroso processo de construção da identidade individual e coletiva do sujeito mestiço, em razão da introjeção e interiorização da ideologia racista: "[...] pelas próprias vítimas do racismo e conseqüentemente a alienação de sua natureza humana [...], os pejorativamente chamados 'mulatos'".

O mulato é o “[...] mestiço de negro com branco, nem branco, nem negro, ora é considerado branco, ora é considerado negro” (REIS, 2002, p. 25). O termo mulato vem de mulo e significa animal mamífero, que resulta do cruzamento de jumento com égua ou de cavalo com jumenta. Essa conotação é, por si mesma, uma aberração.

Atribuir menos que a plena humanidade a qualquer indivíduo é desumanizador não só para quem recebe a atribuição, mas paradoxalmente, também para quem o faz. Assim, na medida em que impedimos ou prejudicamos a metamorfose humana de alguém, nossa própria metamorfose humana é impedida ou prejudicada (CIAMPA, 2002, p. 17).

**Pérola**, como diretora de uma escola, percebe que muitos professores são preconceituosos e excluem o aluno negro, o aluno pobre. Os professores necessitam estudar e compreender os mecanismos que a sociedade, sutilmente, tece para excluir aqueles que mais precisam de ajuda.

Aí tá o maior problema: professor também não estuda, também discrimina, né?. Discrimina o negro, discrimina o pobre [...], a exclusão é latente. Conselho de classe: “Como está a turma tal?”. “A sala é uma maravilha, é ótima, tirando quatro alunos”. Quer dizer, já excluiu. Aqueles que são pobres, aqueles de toda sorte, eles querem discriminar logo, né?. Quer que mande embora da escola: “Não, porque esse aluno não tem jeito, não sei o que”. Eu digo: “Gente, o mérito do nosso trabalho é com essas crianças”.

**Âmbar** destaca a importância do conhecimento acerca das diferentes etnias “[...] não só do negro, né?, mas do indígena, do oriental, do branco também, que tem uma cultura rural, porque, às vezes, ele vem também pra escola e é discriminado, talvez pelo sotaque, talvez pela cor muito branca”. Ela ainda sustenta que

[...] o professor tem que ser formado pra conseguir trabalhar todas essas diferenças dentro da sala. Ele tem que se preparar; a faculdade tem que dar um subsídio porque [...] o próprio professor fala: eu não sei trabalhar isso em sala de aula. É algo novo, então, precisa preparar o professor para isso, palestras....

Todos os professores salientaram a necessidade do estudo e a falta de subsídios na graduação e mesmo na formação continuada de professores acerca dessas questões. Enfatiza **Esmeralda**:

[...] falta mais conhecimento, pra mim também, eu tenho muitas lacunas. A gente sabe muito pouco da cultura do negro, da história do negro. Então, acho que, na formação continuada, nós deveríamos ter mais subsídios sobre [...] a história do negro.

A professora **Turqueza** defende que “[...] tem que trabalhar isso já na graduação e depois, quando tiver curso de professores, falar sobre isso, dar textos, sempre nas reuniões falar sobre isso”. Entende que, para o professor trabalhar tais questões em sala de aula, é necessário que o mesmo tenha subsídios para desenvolver uma prática pedagógica que discuta esse conteúdo social e escolar de forma crítica.

**Rubi** confirma que o professor negro precisa ter conhecimentos para conscientizar-se de sua função social, de seu valor como homem, de sua etnia.

Eu acho que deve trabalhar a questão da conscientização, começar trabalhando a História, porque nós não conhecemos a nossa história [...]. Uma coisa tá aliada à outra, não tem jeito de separar a História da conscientização, então, trabalhar com a conscientização do negro [...]: saber que a epiderme mais clara ou mais escura não diferencia ninguém.

A única forma de conscientização é por meio do conhecimento científico, ou seja, é necessário conhecer a história do negro e do afrodescendente no Brasil de forma mais ampla e crítica, conhecer a história da África antes, durante e após a colonização e não só do ponto de vista do europeu (esta amplamente divulgada). À medida que se domina a história do ponto de vista do próprio africano e afro-brasileiro, é possível desmistificar toda a construção ideológica produzida sobre o povo negro. Isso torna-se fundamental porque, de acordo com Carneiro (2005, p. 1),

[...] uma educação fundada em uma visão eurocêntrica do mundo perpetua a discriminação racial e fere a auto-estima das pessoas que não se sentem contempladas e, portanto, não encontram identificação no ambiente escolar.

Munanga (2005, p. 17) aponta uma estratégia essencial nesse processo: a transformação deve ser iniciada “[...] nas cabeças” dos professores.

Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvidas de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo

de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz do povo e da sociedade brasileira.

Tragtenberg (2003, p. 1) assevera que a discussão organizada e o interesse objetivo sobre os temas relacionados ao negro brasileiro são “[...] irrisórios no movimento docente e no conjunto dos professores universitários”. Essa temática é uma fundamental e precisa ser implementada nos cursos de licenciatura brasileiros.

#### 7.5 NECESSIDADE DE CONHECIMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA: APONTAMENTOS DOS PROFESSORES

Os professores deste estudo têm clareza das diferentes formas de preconceito que os afro-brasileiros vêm sofrendo ao longo da história. Poucos, no entanto, encontram-se, de fato, instrumentalizados para o desenvolvimento de ações concretas em sala de aula. Tal instrumentalização tem sido buscada individualmente.

**Âmbar**, em sua função de Orientadora Educacional no período matutino, destaca que está se preparando para desenvolver um trabalho com os professores e para reformular o Projeto Político Pedagógico da escola: “O material ainda é escasso, mas nós estamos indo em busca”.

Nesse sentido, vai depender da vontade e dos esforços dos próprios professores para que o ensino acerca da História e da Cultura Afro-brasileira ocorra em sala de aula, como é o caso de **Âmbar**, cujo “preparo” consiste em receber alguns poucos materiais sobre o tema para sua leitura.

Em sala de aula, no período vespertino, **Âmbar**, mesmo com seu limitado conhecimento, procura inserir a cultura africana em todo conteúdo no qual o tema esteja relacionado.

Por exemplo: a criança, o eu, na primeira série. Então vou trabalhar o eu, cada um vai falar de si e, depois, quando nós fechamos com a questão na sala de aula, dos alunos da sala, nós temos livros no colégio que mostram crianças de outros países. Como são as brincadeiras das crianças africanas, das crianças européias, das

orientais; como são as famílias dessas crianças, como são as casas, as danças, as músicas que eles cantam.

**Esmeralda** assegura que discute sempre, em sala de aula, tais questões, pois trabalha em escola da zona rural com crianças socialmente desfavorecidas. Ela propõe aos alunos que “[...] reflitam sobre a importância de nós resgatarmos o nosso orgulho de ser negro. Porque ser negro é tão importante quanto ser branco, quanto ser índio, quanto ser japonês ou outra qualquer etnia”.

Apesar de ser um assunto que está ganhando lugar de destaque na educação brasileira, ainda há melindre em discuti-lo. **Jade** assevera que é importante que as pessoas percam o medo

[...] de falar sobre a cultura negra, porque eu percebo que, muitas vezes, as pessoas, quando vão falar qualquer coisa, ficam com receio. Perder esse medo porque dá a entender que tudo que se fala sobre negro é perigoso, porque, de repente, pode magoar. A gente sabe que tem pessoas que não conseguem ainda se aceitar, porque isso não foi trabalhado de pequeno, né? Têm pessoas que não se aceitam enquanto negras, então, fica difícil, né? Porque tá no auge agora, só se fala nisso, na cultura afrodescendente. Então, acho que as pessoas deveriam tentar transmitir para as nossas crianças que a cultura negra tem seus valores, seus costumes, sem medo de discutir isso com a molecada.

Os professores afro-brasileiros, em sua maioria, desconhecem sua própria cultura e estão, como doze deles afirmaram, despreparados para abordarem a questão do afrodescendente na sociedade brasileira, sendo, muitas vezes, reprodutores de atitudes preconceituosas. A discussão sobre esse tema é difícil, como declara **Alexandrita**: “Em relação à cultura africana, não me sinto preparada, acho que, para discutir isso aí, eu preciso estar preparada”.

**Safira** revela que raramente aborda este tema com os colegas e percebe, às vezes, atitudes de preconceito.

Por exemplo, se é um menino de blusa vermelha é o menino de blusa vermelha, mas se é o negro, é aquele moreninho. Isso a gente tenta trabalhar com os alunos. Mas os professores não têm essa postura, é aquele moreninho, têm um tom pejorativo, classifica assim, né?

Já com os alunos, ela sempre chama a atenção para que esse fato não ocorra, procura conversar a esse respeito. A professora afirma que, regularmente,

no início do ano letivo, trabalha com alunos de 1ª série o livro *Menina bonita do laço de fita* de autoria de Ana Maria Machado, e coloca aos alunos: “[...] nossa, olha o coelho que era branquinho e adorava a menina negra, elogiava o cabelo, a cor da pele e queria ser igual ela”. A partir do livro, **Safira** trabalha as questões da cor e busca desenvolver a percepção dos alunos acerca do tema.

E é interessante como que, devagarinho, eles vão colocando prá gente, que o preconceito vem de casa, não é uma coisa deles, né? porque eles..., é tranqüilo, mas é uma coisa que vem de casa, então, eu começo com o livro e tô sempre chamando a atenção prá isso. Com os professores, eu sou muito discreta prá isso, fico na minha...

A professora **Safira** tem duas posturas distintas no meio escolar. Uma é de aceitação da prática discriminatória quando a mesma parte de seus colegas professores. Silenciar-se e calar-se diante dos fatos é, de certa forma, aceitar a discriminação. Esse silêncio não ocorre de forma fortuita, uma vez que para o enfrentamento, é necessário “armar-se” de conhecimentos, de forças para não sucumbir frente ao outro. A outra postura é de luta para tentar romper com a prática discriminatória, agora junto aos seus alunos de 1ª série, mas ainda de forma idealizada, idílica.

Santos (2005) salienta a necessidade de qualificar os professores para ministrarem o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira na Educação Básica. Acrescenta que a Lei Federal N. 10.639/03 falha em não estabelecer metas para a implementação desse estudo nos currículos das universidades brasileiras, sendo que “[...] tais limitações da lei podem inviabilizá-la, tornando-a inócua” (SANTOS, 2005, p. 33). O autor destaca a presença de uma certa ambigüidade, pois

A lei federal, simultaneamente, indica uma certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negro e anti-racista brasileiros, como também indica uma certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com sua eficácia, de vez que não estendeu aquela obrigatoriedade aos programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, das universidades públicas e privadas [...] (SANTOS, 2005, p. 34).

**Diamante** considera que já temos quantidade suficiente de informações acerca dos nossos antepassados europeus e pouca informação sobre os nossos



índios e salienta que precisamos investir em nosso conhecimento sobre os africanos e sobre a África.

Não ficar com aquela idéia de que, apenas quem acabou sendo dominante é que era o mais importante, o mais desenvolvido, o mais evoluído. Seria necessário ter um conhecimento da história de cada um desses povos. Com relação à história dos índios, ainda tem muita pesquisa a ser feita. Agora, com relação a História da África existe bastante pesquisa que só não é conhecida aqui, no nosso país, né?

Embora **Diamante** não coloque esse tema como prioridade em sala de aula, sempre que surgem oportunidades, procura expor seus conhecimentos aos alunos, uma vez que os livros didáticos são muito reduzidos e limitados acerca dessa temática.

Então, quando a gente estuda a História Antiga, normalmente a gente puxa pra esse viés de que o Egito foi constituído por uma população negra. A gente tenta ver alguma coisa sobre outros povos negros da época, né? A influência dos negros em outras culturas na mesma época. Ao estudar as grandes navegações, por exemplo, a gente sempre toca no fato, de que havia, na chegada dos portugueses na África, culturas já bastante desenvolvidas, inclusive com estado organizado, com reinos, com impérios, com tudo isso.

Ao estudar sobre os negros brasileiros, **Diamante** traz para discussão a luta e a resistência negra por meio dos quilombos, a história de Palmares, desconstruindo a idéia naturalizada de que os homens negros foram submissos, obedientes. Avalia que seja necessário discutir a luta que foi travada entre oprimido e opressor.

Os livros didáticos começaram, recentemente, a trazer conteúdos sobre a História da África, mas as informações são insuficientes. Segundo **Diamante**, “[...] da forma como é colocada, a maior parte das pessoas que lêem esses livros tem dificuldade de compreender. Eu, normalmente, acrescento, com outros materiais, as informações”.

De acordo com Figueira (1990), grande parte dos professores desconhece o papel do negro nos movimentos libertários brasileiros, seja naqueles voltados para o repúdio à escravidão – quilombos, revoltas anti-escravistas –, seja nos movimentos políticos nacionais mais conhecidos, desde as guerras de independência aos tempos atuais.

Acrescenta a autora que a imagem que é refletida a respeito do negro nos livros didáticos é a de um ser acostumado e amoldado à escravidão, submisso e

serviçal. As revoltas negras, que não foram poucas, não são comentadas e a contribuição maciça do homem negro nas guerras oficiais é omitida. Figueira (1990, p. 71) elucida que, dessa forma:

O alunado desconhece a participação volumosa de negros na Guerra do Paraguai, na Revolta dos Alfaiates ou na Balaiada. Tem-se, então, a impressão de que o negro não participou da conquista do solo brasileiro, da independência do país, de sua emancipação política. É como se a nacionalidade brasileira tivesse sido unicamente projeto e ação dos brancos.

Tais questões se apresentam como desafios para nós educadores, e envolvem, segundo Gomes (2005), disposição e comprometimento com a democracia e com a luta pela garantia dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Postula que

Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores [...] (GOMES, 2005, p. 154).

É urgente a demanda da sociedade por conhecimentos que possibilitem a recuperação e o resgate das referências para a construção de uma nova visão de mundo, comprometida em romper com ideologias racistas, por meio de conhecimentos científicos, para a compreensão e o combate do preconceito e da discriminação étnica nas relações pedagógicas e educacionais das escolas brasileiras.

Isso requer dos professores, em especial, o desenvolvimento de um pensamento comprometido com o anti-racismo, combatendo a visão maniqueísta de inferioridade/superioridade de indivíduos ou de grupos raciais e étnicos, e um comprometimento com o respeito e a valorização da diversidade humana.

Para isso, é imprescindível contrapor às idéias equivocadas e etnocêntricas um adequado conhecimento da História da África e das Culturas Africana e Afro-brasileira, como uma forma de desmistificar a visão eurocêntrica de educação, passando a valorizar, com seriedade, os processos históricos da formação do povo brasileiro e a importância da história da África tanto quanto a história dos demais continentes.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, esforçamo-nos em relacionar o profissional professor afro-brasileiro à sua trajetória de vida individual e social, porque entendemos que ao longo de sua história como homem situado, construiu sua identidade profissional.

Os professores entrevistados estão localizados na sociedade capitalista do século XX e XXI, no contexto brasileiro de país dependente, periférico, subordinado, cuja constituição ocorreu por meio de aproximações entre culturas diferentes produzidas por necessidades sociais dominantes e, sobretudo, pelos modelos sociais vigentes.

Estes professores nasceram em um país cujo contexto histórico está marcado pelo preconceito étnico-cultural, expresso na forma de um “racismo” cordial, sutil. Suas relações étnicas são complexas e as perspectivas de sua superação estão fundadas no papel a ser desempenhado pela educação escolar, formação, profissionalização, luta, e pelo enfrentamento das dificuldades. Por isso, os quatorze professores de nosso estudo se apresentam como homens de seu tempo.

As concepções de mundo de **Alexandrita, Âmbar, Ametista, Citrino, Diamante, Esmeralda, Jade, Jaspe, Pérola, Safira, Rubi, Topázio, Turmalina e Turquesa** estão manifestadas nas diferentes situações e colocações que relatam das suas experiências e vivências individuais ou coletivas. A construção da concepção de cada um está presente nas lembranças da infância, da adolescência, da vida adulta, no processo de formação e atuação profissional. Enfim, a concepção de mundo é construída e apropriada nas relações que são estabelecidas na história de vida particular dos professores desde o nascimento até a marcante influência dos pais, da família, dos amigos, dos colegas de profissão.

Consideramos que, já na infância, o ser professor estava sendo desenvolvido nas relações sociais, nas dificuldades enfrentadas, superadas ou não, mas sempre em posição de luta e enfrentamentos, o que fez destes professores o que eles são hoje. A construção de sua identidade se deu no convívio social, nas brincadeiras, na situação de pobreza, nas lutas estabelecidas contra o preconceito, trazendo as marcas da violência na própria família, na escola, com os colegas.

As relações vividas estão presentes na rememoração do passado de qualquer pessoa, revela Kramer (1993). Nessas lembranças, o que aparece não é somente o

“eu” atual e suas representações individuais. Esse sujeito, que é histórico, abre mão da sua objetividade, da temporalidade e do espaço de sua vida e constitui a sua identidade dentro das relações que vão sendo estabelecidas, diluindo, assim, sua subjetividade em favor da objetividade do coletivo. E é nesse sentido que,

[...] na objetividade que aparece, pode ser fundada a experiência coletiva. A subjetividade é, pois, permeada por algo muito mais expressivo do que ela; um algo que permite que, num indivíduo, toda uma época possa aparecer: a linguagem (KRAMER, 1993, p. 64).

Por meio da linguagem dos quatorze professores, apresentamos as descrições que ilustram o contexto de cada um, de seu lugar nas relações sociais e de seu acesso às práticas culturais e às concepções em circulação, documentando as condições exteriores que influenciam e influenciaram as representações neles e nelas produzidas. Estas expressam as concepções que cada professor revela sobre o seu vivido e sobre o lugar por ele ocupado nas relações sociais.

Muitas das decisões tomadas pelos quatorze professores, embora pareçam espontâneas, foram, na verdade, influenciadas pelos padrões sociais vigentes, os quais são, também, responsáveis pela concepção e visão de mundo, valores e escolhas realizadas, tomando por base a família, o ambiente em que foram educados e historicamente determinados.

Já ao nascer, além de uma localização geográfica mais ou menos favorável, o homem se defronta com uma época de contornos históricos precisos, marcada pelo peso de uma tradição mais ou menos longa, com uma língua já estruturada, costumes e crenças definidos, uma sociedade com instituições próprias, uma vida econômica peculiar e uma forma de governo ciosa de seus poderes. Esse é o quadro da existência humana (SAVIANI, 1980, p. 40).

Os professores, como homens de seu tempo, são, portanto, portadores de valores culturais, evidenciados na representação que construíram acerca do que seja ser homem negro, ser professor negro, interferindo, de várias maneiras, no cotidiano escolar e no percurso desses professores, em sua prática pedagógica e em sua atuação política junto aos seus colegas e alunos.

Cada um destes professores está imerso no movimento das idéias de seu tempo histórico, confundido na ação recíproca; é produto da herança cultural e da história, vivendo a dinâmica das relações sociais e fazendo-se nessas relações (FONTANA, 2003).

É no cerne das relações sociais que se produz e se reproduz o preconceito racial, inclusive aquele que está presente nas relações intra-famíliares.

Destacamos que, na família, a maioria dos quatorze professores, durante sua infância, não encontrou um espaço e um lugar de discussão acerca das diferenças étnicas, de entendimento das questões sociais. Aqueles que receberam alguma forma de apoio se diferenciaram e, nesse sentido, Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford (1965) destacam que, apesar de o preconceito ser um fenômeno social e iniciar-se na infância, se os pais conseguirem oferecer carinho e compreensão aos filhos, poderão ajudá-los a se formar como homens livres do preconceito. Segundo os autores, dar amor genuíno é mais importante do que se ater unicamente a seguir padrões de conduta ou normas corretas na educação dos filhos.

Observamos pelas falas de alguns professores, que a falta de conhecimento dos pais, a falta de laços familiares mais profundos fizeram com que os pais, muitas vezes, silenciassem diante das situações de preconceito racial, procurando, aparentemente, ser indiferente às mesmas, ignorá-las para evitar a dor de ter que enfrentá-las. Isso aumentou ainda mais o sofrimento destes professores, porque eles não tiveram em quem se apoiar ao se defrontarem com a discriminação na sociedade.

Esta constatação em nossa pesquisa é confirmada por Cavalleiro. Em seus estudos, observa que a família tem se apresentado como um espaço no qual impera o silêncio, a indiferença e até o medo para tratar de questões étnicas, desconsiderando “o caráter multiétnico da população, o pertencimento a um grupo específico e, mais ainda, o racismo secular que impera na sociedade brasileira” (2000, p. 97).

Um outro aspecto que emergiu das falas da maioria dos professores foi o silêncio na instituição escolar e o silêncio da instituição escolar.

Ao iniciar sua vida escolar, treze dos quatorze professores depararam-se com o preconceito de colegas por meio de apelidos, “brincadeiras”, isolamentos a que foram submetidos e com o silêncio de alguns de seus professores.

Nesse espaço, a política do silenciamento registra a dificuldade dos profissionais da educação para tratar da temática étnica em sala de aula e, ao mesmo tempo, achando que, com isso, estão sendo imparciais, desconhecendo que

aquilo que não é dito pode conter o dito. O silêncio não é passivo – possibilita trazer um significado implícito do que se quer silenciar.

Niemeyer e Silva (2000, p. 16), nesse sentido, afirmam que, na sociedade, existe uma clara política de silenciamento, porque há

[...] todo um campo em que se permite e se proíbe falar, em que se dá voz e se retira a voz, em que se diz alguma coisa, para impedir que se diga outra, campo este que se inscreve na retórica da dominação e na retórica do oprimido.

Acerca dessa questão, Martin Luther King (1929-1968), líder negro americano assassinado na luta contra o preconceito, em certa ocasião reconheceu: “Temos de nos arrepender nessa geração não tanto pelas más ações das pessoas más, mas pelo silêncio assustador das pessoas boas” (OLHOS AZUIS, 1996).

Os professores de nossa pesquisa lembraram-se da influência marcante e positiva de seus professores e de situações nas quais foram discriminados por estes, de forma implícita ou explícita, quando os mesmos não interferiram nas situações e atitudes discriminatórias dos colegas que xingavam, ofendiam, atribuindo caráter pejorativo à pele negra e ao cabelo crespo.

Ao mesmo tempo em que se lembram dos fatos positivos, eles não se esquecem que seus professores, em ocasiões variadas, omitiram-se quando presenciaram os mesmos sendo vítimas de preconceito, em situações de discriminação na sala aula, demonstrando uma clara desinformação sobre a importância da mediação do professor no esclarecimento das diferenças culturais e, muitas vezes, como já afirmamos, escolhendo o caminho do silêncio como resposta.

A instituição escolar, de um lado, é um espaço no qual alunos e professores aprendem e compartilham conteúdos e saberes escolares, por outro lado, é um espaço onde os mesmos aprendem e compartilham valores, crenças, hábitos e preconceitos étnicos, de gênero, de classe e de idade, por meio da postura que assumem os profissionais da educação que nele se encontram, daquilo que escolhem falar, daquilo que escolhem silenciar.

A escola que deveria ser um lugar em que a criança pudesse desenvolver-se positivamente em seu auto conceito, com suas peculiaridades e demandas, criando novas apreensões sobre o mundo já conhecido, tem sido antes, conforme afirma Cavalleiro (2000, p. 97), um espaço no qual “[...] as crianças estão tendo infinitas possibilidades para a interiorização de comportamentos e atitudes preconceituosas e

discriminatórias contra os negros”. Fica, aqui, evidenciada a necessidade urgente de uma intervenção que subsidie a formação dos profissionais que se encontram nesse espaço socialmente produzido e de conteúdo reproduzível.

Na instituição escolar, o silêncio se apresenta no momento em que se discute a história do negro a partir de uma perspectiva reducionista: a escravidão. Como silencia quando se aceitam os padrões estéticos e culturais de uma suposta superioridade branca.

No espaço escolar, a criança, o jovem e o próprio professor afro-brasileiro não se reconhecem, uma vez que não se vêem nos cartazes espalhados pela escola, nos materiais utilizados, nos livros didáticos, a não ser na história da escravidão. Isso ocorre porque a história do homem negro brasileiro é apresentada equivocadamente e de forma estereotipada, visão essa cristalizada desde o período colonial. O homem negro é submisso; a cultura africana e afro-brasileira é estigmatizada como inferior ao se tomar como parâmetro de comparação a cultura européia, do homem branco, cultuada como a superior e por meio da qual se julgam todas as demais culturas.

Os comportamentos discriminatórios e as atitudes preconceituosas, muitas vezes, não são explícitos e se apresentam de várias formas: nos gestos, risos, sarcasmos, olhares, piadas, brincadeiras. Portanto, são tácitos, e isso dificulta a discussão do problema entre professores e alunos, pois na maioria das ocasiões aqueles se negam ou evitam tratar do assunto.

Até mesmo o gesto de não querer causar um mal, de não ofender pode conter o pressuposto da diferença, de um preconceito que temos em relação ao outro. Pode ser um comentário em voz baixa, como se fosse uma tática para não ofender a pessoa, como o comentário não pode ser público, porque pode ser tomado como uma ofensa, o preconceito é latente na fala, seja pela palavra, seja pelo tom de voz, seja pelo cochicho. A linguagem do corpo serve como um instrumento de distinção entre os diferentes e, embora disfarçado, suas marcas são igualmente negativas (ITANI, 1998).

Os professores se silenciam diante desse real vivenciado na sociedade e na instituição escolar porque, quase sempre em tais situações, não possuem subsídios suficientes e fortes para dar combate ao preconceito, o que acaba por corroborar e facilitar “[...] novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de

procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais” (CAVALLEIRO, 2000, p. 10).

Consideramos que o silenciamento é tão nocivo no processo formativo das crianças, dos jovens e dos adultos brasileiros, enfim, do homem brasileiro porque favorece a naturalização de que o diferente é desigual. Para tal, afirmamos a necessidade de que o professor esteja instrumentalizado para entender e estender que as diferenças étnicas são produzidas socialmente, de acordo com os interesses econômicos, políticos de determinados grupos ou classes sociais.

Frente a essa constatação, torna-se urgente que, no projeto pedagógico da instituição escolar, essa discussão esteja presente como conteúdo necessário e fundamental. Muitos estudos podem ajudar na consecução deste objetivo, como as coletâneas de estudos do Ministério da Educação e Cultura: Educação Anti-racista e Superando o Racismo na Escola e a tese de doutorado de Souza (2003), entre outros.

Um outro aspecto a ser considerado, no encerramento deste estudo, é o entendimento das razões que levam, em muitas ocasiões, o afro-brasileiro a se negar como descendente de africanos negros por estar instalada, em seu âmago, a vergonha e a insatisfação desse pertencimento. O corpo expressa as marcas “daquilo” que é menosprezado, desvalorizado: é a cor da pele, é o tipo de cabelo, é o formato do nariz, enfim os traços diacríticos que são objetos de preconceito.

Talvez, por isso, os professores, em sua maioria, diante da indagação se os mesmos já haviam vivenciado, pessoalmente, alguma situação de preconceito, responderam de imediato: “Não, não me lembro de nada” ou “Não, nunca presenciei cenas de preconceito”. Por que essa negação inicial, se no decorrer da entrevista, pouco a pouco, conseguiram trazer à memória episódios carregados de preconceitos e discriminações e que marcaram a vida de cada um deles na infância? Seria uma primeira negação de seu pertencimento? É uma resposta difícil de ser oferecida sem um maior aprofundamento.

Parece-nos que a negação do preconceito constitui uma regra implícita apreendida pela maioria dos afro-brasileiros desde muito cedo no contexto social, induzindo a acreditar que, por meio do silêncio, cada um poderá esquecer a dor e o sofrimento das ocorrências discriminatórias que vivenciam e estão vivenciando.

Uma outra razão para a negação pode ser a naturalização do preconceito pela sociedade, como se o mesmo sempre tivesse existido. No entanto, o



preconceito é desenvolvido pelos homens e é fruto da cultura e de sua história, portanto, as atitudes preconceituosas não são inatas, mas desenvolvidas socialmente. De acordo com Crochik (1997, p. 12): “[...] as idéias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura”, e a escola participa desse processo, contribuindo para reproduzir estigmas e estereótipos aos afro-brasileiros, sejam eles alunos ou professores, marcado, sobretudo, pela ignorância, pelos valores social e ideologicamente produzidos.

Em nossa sociedade, predomina uma visão negativa, preconceituosa e historicamente construída a respeito do homem negro e, em contrapartida, a visão positiva do homem branco. A identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base, portanto, a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros (CAVALLEIRO, 2000), conforme pudemos destacar nas análises que realizamos dos depoimentos dos quatorze professores entrevistados.

Os professores referem-se, inúmeras vezes, às chacotas, às piadas, aos apelidos e às palavras depreciativas em relação aos seus traços diacríticos na infância, adolescência e mesmo como professores da Educação Básica. Essas vivências provocaram brigas e desavenças na escola, além de aborrecimentos constantes que colocavam cada qual sempre em posição de inferioridade e de defesa contra as agressões verbais que violentavam a sua condição de homem.

O processo de constituição do ser professor foi, para os quatorze professores, intenso, complexo, ao estabelecer várias e contínuas lutas contra a discriminação, buscando uma possível mobilidade social (PASTORE; VALLE E SILVA, 1999; SOUZA, 1983), visando ultrapassar o *status* ocupado pelos seus familiares e o novo *status* a ser duramente conquistado.

A luta para ser professor afro-brasileiro é difícil, não ocorre no isolamento e varia de pessoa para pessoa, em “[...] diferentes espaços e nas diferentes formas de relacionamentos que interferem no processo de rejeição, aceitação ou ressignificação do ser negro” (GOMES, 2003, p. 178).

A história individual dos quatorze professores desta investigação pode ser considerada inscrita na história coletiva, evidenciando a capacidade de os “[...] fenômenos particulares revelarem uma forma de compreensão dos fenômenos universais” (KRAMER; SOUZA, 1996, p. 65). Pelas singularidades de suas histórias, fomos reconstituindo os sentidos do “ser professor afro-brasileiro”. Não realizamos a

compreensão apenas do sentido específico e estático do ser professor, buscamos compreendê-lo no movimento dialético, a partir do qual esse professor foi produzido e se produziu na dinâmica das relações sociais.

Conhecido, analisado e entendido o processo de constituição do ser professor frente ao preconceito experienciado e vivenciado pelos quatorze professores afro-brasileiros das escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Maringá, realizamos a nossa última consideração referente à instituição escolar e ao professor.

Nesse processo de luta contra o preconceito, queremos assinalar que a escola tem uma importante função social como instituição formadora, deve se apresentar como o lugar do conhecimento científico e, como tal, é o *locus* privilegiado para a discussão, a significação das questões étnicas.

Para o desenvolvimento desse conhecimento científico, o professor é imprescindível. Schiff (1994, p. XX) destaca, em sua análise, o:

[...] extraordinário poder do/a professor/a que, em sua carreira, influencia de forma muito direta mais de um milhão de pessoas. Se eles tivessem verdadeira consciência desse poder, nenhum programa, nenhuma hierarquia, nenhum constrangimento poderia impedi-los de tornar a escola realmente libertadora.

Para o desenvolvimento desse “poder”, consideramos que os professores da Educação Básica, de forma geral, e os professores afro-brasileiros, de forma especial, precisam apropriar-se de conhecimentos da história e da cultura africana e afro-brasileira, como um dos instrumentos de luta nesse cenário preconceituoso na qual vive grande parte da população brasileira.

Nesse sentido, apontamos a importância do professor afrodescendente conhecer a história e a cultura africana, pois sem esse conhecimento como é que ele vai marcar, junto aos seus alunos, que os africanos e os afro-brasileiros têm uma longa história e uma rica cultura?

A História e a Cultura Africana, secularmente produzidas, ricas em sua produção, diversificadas em sua constituição não podem mais passar despercebidas e ignoradas pela sociedade brasileira e, portanto, pela instituição escolar (MACIEL; LIMA; CARVALHO, 2005).

Esse conhecimento é uma via possível para a desconstrução da ideologia racista ainda vigente na sociedade. Para tanto, é imprescindível que os professores assumam uma postura crítica com o objetivo de superar o silêncio e falar com desenvoltura acerca das diferenças físicas, biológicas existentes entre os homens e especialmente falar das diferenças produzidas socialmente, sem omissão, sem medo porque possuem fundamentos teórico-práticos, porque têm conhecimento científico.

Queremos apontar a relevância do professor afro-brasileiro conhecer sua própria cultura para instrumentalizar-se para a luta contra o preconceito, alertando-o para o fato de que não basta vivenciar a discriminação e falar acerca dela, é necessário ter um grande e profundo conhecimento para combatê-la.

Destacamos, finalmente, que é urgente oferecer subsídios acerca das questões étnicas e da história e cultura africana e afro-brasileira nos cursos de licenciatura e nos cursos de formação continuada de professores, a fim de que o movimento não ocorra de forma vazia.

**REFERÊNCIAS**

- ADORNO, Theodor Wiesengrund; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D. J.; SANFORD, R.N. *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Proyección, 1965.
- AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Anália Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. *Estudos Feministas*. Ano 10, n. 120, p. 119-141, jan./jun. 2002.
- BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações*. São Paulo: EDUSP, 1971.
- BIKO, Steve. *Escrevo o que eu quero*. São Paulo: Ática, 2005.
- BLOK, Anton; BUCKSER, Andrew. Nicknames as symbolic inversions. *Focaal n. 28*, p. 77-94, 1996.
- BOCK, Ana Mercês Bahia et al. *A escolha profissional em questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. Sobre o trabalho docente no ensino médio. 2006. *Revista Trabalhonestessário*, ano 4, n. 4, p. 1-14, 2006.
- BRASIL. *Constituição 1988*. PINTO, Antonio Luiz de Toledo; WINDT, Márcia Cristina Vaz dos Santos; CÉSPEDES, Lívia. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BRASIL... Nunca mais*. Projeto de Pesquisa. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.
- BRASIL. Relatório de desenvolvimento humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Racismo, pobreza e violência*. Brasil, 2005.
- CANDAU, Vera Maria (Coord.). *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio à 2ª impressão. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005a. p. 9-10.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afro-descendentes em Santa Catarina no século XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005b. p. 171-185.

CARDOSO, Terezinha Maria. *O potencial educativo da organização do trabalho escolar na formação do professor das séries iniciais do primeiro grau*. 1991. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *O racismo na História do Brasil: mito e realidade*. São Paulo: Ática, 1998.

CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. *História e cultura afro-brasileira: conquista para a construção de uma educação não racista*. Março, 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br:8080/observatorio/internet/pdf/panorama.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2006.

CARVALHO, Jairo de. Questão negra, história da África e currículos. *Cadernos de Apoio ao Ensino* – UEM, n. 3, p. 53-80, dez.1997.

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-104.

CECILIO, Maria Aparecida. *Lavrar e brincar: o trabalho precoce e as conseqüências para o desenvolvimento*. Maringá – PR: Massoni, 2004.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 5. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. Resenha do livro: *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações da família escrava - Brasil, Sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. Disponível em: <http://www.comciencia.br/resenhas/negros/senzala.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CIAMPA, Antonio da Costa. Apresentação. In: REIS, Eneida de Almeida dos. *Mulato: Negro-não-negro e/ou Branco-não-branco*. São Paulo: Altana, 2002.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, M. Aparecida A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, Cândida Soares da. Percepções de alunos e professores sobre a discriminação racial no livro didático. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Minas Gerais: ANPEd, 2005. p. 1-14.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro* ou as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 1-16.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CROCHIK, José Leon. *Preconceito: indivíduo e cultura*. 2. ed. São Paulo: Robe, 1997.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CUNHA JUNIOR, Henrique. *13 de maio: A revolução social brasileira*. 2006. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=508>>. Acesso em: 14 maio 2006.

\_\_\_\_\_. *A inclusão da história africana no tempo dos parâmetros curriculares nacionais*. 2003. Disponível em: <[http://www.mulheresnegras.org/cunha\\_03.html](http://www.mulheresnegras.org/cunha_03.html)>. Acesso em: 30 maio 2006.

\_\_\_\_\_. A história africana na formação dos educadores. *Cadernos de apoio ao ensino* – UEM. n. 6, p. 61-77, abr. 1999.

\_\_\_\_\_. As estratégias de combate ao racismo: movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: KABENGELE, M. (Org.) *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996. p. 147-156.

\_\_\_\_\_. História africana na formação dos educadores – resenha do curso. *Cadernos de Apoio ao Ensino*. n. 9, p. 77-88, dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Nós, afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. p. 249-274.

DAMASCENO, Caetana. Em casa de enforcado não se fala em corda: notas sobre a construção social da 'boa aparência'. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (Org.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e terra, 2000. p. 45-62.

DAYRELL, Juarez. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

ELLIS JUNIOR, Alfredo. *Populações paulistas*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1934.

ENGUITA, Mariano Fernandez. A ambigüidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. 2003. 218 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Ricardo Franklin. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. *Psicologia & Sociedade*, n. 14, v. 1, p. 69-86, jan./jun. 2002.

FIGUEIRA, Fani Goldfarb. Reflexões sobre a história. *Intermeio* – Revista do Mestrado em Educação da UFMS, n. 1, 1994.

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

FONSECA, Marcus Vinicius. *Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)*. 2000. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos Cedes*. Ano XX, n. 50, p. 103-119, abr. 2000.

FRANÇA, Sonia Aparecida Moreira. Diferença e preconceito: a efetividade da norma. In: AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Editorial, 1998. p. 203-215.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Marcos Cezar de. Política social e racismo como desafios para historiadores da educação. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 11, n. 3, p. 797-803, set./dez. 2004.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, Nilma Lino. *A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte*. 1994. 236 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-64.

\_\_\_\_\_. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. 2002. 447f. Tese (Doutorado em Ciência Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves E. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1970.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: 34, 1999.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos Alfredo; VALLE SILVA, Nelson do. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*. n. 18, p. 73-91, maio 1990.

HOUAISS, Antonio; SALLES, Mauro de. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.



HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas-SP: Papirus, 1997.

IANNI, Octavio. *As metamorfoses do escravo*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

IBGE. *Ontem e hoje – o negro no Brasil*. Síntese de indicadores – 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/discriminacao/ontemhoje.html>>. Acesso em: 18 abr. 2006.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 119-134.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_ ; SOUZA, Solange Jobim E. (Orgs.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

LACOMBE, Américo Jacobina; SILVA, Eduardo; BARBOSA, Francisco de Assis. *Rui Barbosa e a queima dos arquivos*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, v. 3, n. 9, p. 401-411, 2004.

LIMA, Solange Martins Couceiro de. *Telenovela: racista como a sociedade*. 2005. Disponível em: <<http://www.usp.br>>. Acesso em: 13 fev. 2005.

LIMA, Márcia. Trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras. *Estudos Feministas*. Rio de Janeiro: IFCS- PPCIS/UERJ, v. 3, n.2, p. 489-495, 1995.

LODY, Raul. *Cabelos de Axé: identidade e resistência*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2004.

LOPES, Nei. *300 anos da morte do herói Zumbi dos Palmares*. Disponível em: <<http://www.vivabrazil.com/zumbidos.htm>>. Acesso em: 20 out. 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria de particularidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; LIMA, Lisete Pereira Alves; CARVALHO, Jairo de. Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica – Lei 10.639/2003. In: *Semana de Pedagogia: socializando saberes, construindo identidades*, 12., 2005. *Anais...* Maringá: UEM, 2005, p. 364-371.

MARCONDES, M. Inês; TURA, M. de Lourdes. Identidades profissionais construídas na prática docente. 2005. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG\\_0599.EXE/7381.PDF?NrOcoSis=21177&CdLinPrg=pt](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/7381.PDF?NrOcoSis=21177&CdLinPrg=pt)>. Acesso em: 23 jun. 2006.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MATTOSO, Kátia de Queiroz. O filho da escrava. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 76-98.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1<sup>o</sup>. Grau: da competência técnica ao compromisso político*. 2. ed. São Paulo: Autores associados/Cortez, 1982.

MOURA, Clóvis. *Dialética radical do Brasil negro*. São Paulo: Anita Ltda, 1994.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras Negras na Primeira República. *Cadernos PENESB*. Niterói: Intertexto. n. 1: Relações raciais e educação: alguns determinantes, p. 21-67, 1999.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Estudos Avançados*. Ano 18, n. 50, p. 51-66, 2004.

\_\_\_\_\_ (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: REIS, Eneida de Almeida dos. *Mulato: Negro-não-negro e/ou Branco-não-branco*. São Paulo/SP: Altana, 2002. p. 13-17.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Maria. Fala a mulher: “A fundação Leão XIII” e as favelas. *Quilombo*. Rio de Janeiro, n. 5, p. 7-11, 1950.

NIEMEYER, Ana Maria de; SILVA, Maria José Santos. *O que o silêncio revela*. Um estudo sobre a juventude negra em escolas públicas da periferia paulistana, 2000. Disponível em: <[http://www.desafio.ufba.br/gt1\\_lista.html](http://www.desafio.ufba.br/gt1_lista.html)>. Acesso em: 8 fev. 2006.

NINA RODRIGUES, Raimundo. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1945.

OLHOS AZUIS *Documentário*. Produção de Jane Elliot. EUA: Dentkmal Films, 1996.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. *Preconceito e auto-conceito: identidade e interação na sala de aula*. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, Dina Maria César de. *Projeto ação comunitária em arte e ofício*. 2004. Disponível em: <[http://inovando.fgvsp.br/conteudo/publicacoes/publicacao/historias\\_light/historias\\_2004/pdf/arte\\_oficio.pdf#search=%22%22Artes%20da%20liberdade%22%22](http://inovando.fgvsp.br/conteudo/publicacoes/publicacao/historias_light/historias_2004/pdf/arte_oficio.pdf#search=%22%22Artes%20da%20liberdade%22%22)>. Acesso em: 19 abr. 2006.

OLIVEIRA, Rachel de. *Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção*. 1992. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

PARÉ, Marilene Leal. *Auto imagem e auto-estima na criança negra: um olhar sobre o seu desempenho escolar*. 2000. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2000.

PASSOS, Joana Célia dos. *A formação de professores para uma pedagogia multirracial e popular: uma proposta do Núcleo de Estudos Negros para a superação do racismo na escola brasileira*, 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/joanaceliadospassos.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2005.

PASTORE, José; VALLE E SILVA, Nelson. *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo: Makron Books, 1999.

PESSANHA, Andréa Santos. *Da abolição da escravatura à abolição da miséria: a vida e as idéias de André Rebouças*. Rio de Janeiro: Quartet Editora/Centro Universitário UNIABEU, 2005.

PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

REIS, Eneida de Almeida dos. *Mulato: Negro-não-negro e/ou Branco-não-branco*. São Paulo/SP: Altana, 2002.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. *O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo*. 2001. 177 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2001.

- RIBEYROLLES, Charles. *Brasil pitoresco*. São Paulo: Livraria Martins, 1941.
- ROCHA, Lauro Cornélio da. A formação de educadores(as) na perspectiva etno-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004). In: ROMÃO, Jeruse (Org). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 201-220.
- ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. p. 117-138.
- SANTOS, Erisvaldo P. dos. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Minas Gerais: ANPEd, 2005. p. 1-17.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SANTOS, Sales Augusto dos. A lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-38.
- SANTOS, Tereza Josefa Cruz dos. Trajetórias de professores universitários negros em Mato Grosso do Sul. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Minas Gerais: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002, p. 1-17.
- SANZIO, Rafael. *Quilombolas desconhecidos*. Disponível em: <<http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=16502>>. Acesso em: 19 abr. 2006.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.
- SCHIFF, Michel. *A inteligência desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: NOVAIS, Fernando A. *História da vida privada no Brasil 4: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 173-244.
- SILVA, Alberto da Costa E. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996a.
- SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA/CEAO, 1995.

\_\_\_\_\_. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Fundamental, 2005. p. 21-38.

SILVA, Benedicto; MIRANDA NETTO, Antonio Garcia de. *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação, 1986.

SILVA, Jacira Reis da. *Para não passar a vida na vassoura: a difícil trajetória de ascensão do ser professora para não ser doméstica*. 2000. Disponível em: <[http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/456\\_of1\\_st1.pdf](http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/456_of1_st1.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. “Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas” – situando-nos enquanto mulheres negras. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 19, n. 45, p. 1-13, Jul. 1998a.

\_\_\_\_\_. Espaços para educação das relações interétnicas. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 381-396.

\_\_\_\_\_. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996b. p. 168-178.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA JUNIOR, Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.

SLENNES, Robert. *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações da família escrava*. Brasil, Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SNYDERS, Georges. *Alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

\_\_\_\_\_. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Moraes, 1977.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº.10639/03*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 105-120.

SOUZA, Janice Tirelli Ponte. O estudo da identidade política dos professores: pressupostos metodológicos. *Cadernos de Metodologia e Técnica de Pesquisa*, Maringá, n. 4, v. 4, p. 69-78, 1993.

SOUZA, Maria Elena Viana. *Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar*. 2003. 220 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

THEODORO, Helena. Buscando caminhos nas tradições. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 83-100.

TRAGTENBERG, Marcelo H. Romano. A luta contra o racismo no Brasil hoje e o movimento docente. *Revista Espaço Acadêmico*. n. 30, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.espaçoacademico.com.br/030/30ctragtenberg.htm>>. Acesso: em 14 mai 2006.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº.10639/03*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 133-166.

# Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

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

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

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